



Revista  
**Chão da Escola**

Novembro de 2009 | N°8



**SISMAC**  
CUT CN 2



# APRESENTAÇÃO



Chegamos à oitava edição da Revista Chão da Escola numa conjuntura onde a produção científica, em todas as áreas, torna-se ainda mais fundamental para o debate de outras possibilidades para a sociedade em que vivemos.

No ano de 2009, sentimos os impactos da chamada “crise financeira” de abrangência mundial e que colocou mais uma vez em questão a necessidade de superarmos o capitalismo como forma de sociabilidade humana.

Aqui em Curitiba, professoras e professores juntos às/aos demais trabalhadoras/es do serviço público municipal mostraram sua disposição em enfrentar esse cenário realizando uma greve geral, fato que não ocorria nos últimos 15 anos, lutando pela manutenção e ampliação de seus direitos.

A Revista Chão da Escola procura contribuir através de suas publicações com outras dimensões dessa mesma luta: a produção científica e o debate pedagógico. Refletir coletivamente sobre o que fazemos, para reconstruirmos esse fazer diante de novos conhecimentos.

Boa leitura!

**DIRETORIA DO SISMMAC**

Chão da Escola

ISSN 1980-4679

## Conselho editorial

Andréa Barbosa Gouveia  
Astrid Baecker Avila  
Rafael Alencar Furtado  
Silmara Ayres de Carvalho

## Edição

Luiz Herrmann (DRT 2331)

## Editoração gráfica

Studio Art Comunicação Integrada

## Impressão

Studio Art Comunicação Integrada

## Apoio



**SISMAC**  
CUT CN 2

## Direção sindical

Gestão é tempo de resistir e conquistar

## Coordenação Política

Simeri Ribas Calisto (Sismmac)  
Lorici Kuhn Corsi (Sismmac)

## Coordenação de Formação

Maíra Beloto de Camargo (Sismmac)  
Rafael Alencar Furtado (Sismmac)  
Silmara Ayres de Carvalho (Sismmac)

## Coordenação Institucional

Ana Denise Ribas de Oliveira (Sismmac)  
Sueli Chalegre Barbosa (Sismmac)

## Coletivo de Coordenações

Alda Perpétuo M Sampaio  
Aline Chalus Wernick Carissimi (EM Paulo Freire)  
Ana Lorena de Oliveira Bruel (CEI José Lamartine)  
Beatriz Schelbauer do Prado Gabardo (EM Maria Augusta Giove)  
Dalva F Zimmermann (CEMAE Iva de Arreu / EM Herley Mehl)  
Edicleia Regina Martins (EM Michel Khury)  
Fabiola Beatriz Franco de Souza (CEI Ritta Ana de Cássia)  
Glacelise Cordeiro Brites (EM Jardim Europa / EM Francisco Hübert)  
Juliana de Souza (EM Anita Merhy Gaertner)  
Lezi MR de Almeida (CEI José Cavallin / EM Cecília Westphalen)  
Luciana Szenczuk (EM Madre Antônia)  
Maria Emilia Martins (EM Colônia Augusta)  
Regina Klingenfus Scheibe (EE Ali Bark)  
Rita de Cássia G Waldrigues (EM Profa. Marli Piovezan)  
Rogério Andriano Lau (EM João Cabral de Melo Neto)  
Vanessa Simas (EM Maria Marli Piovezan)

## Conselho Fiscal

Cláudia Maria Daufenbach (Aposentada)  
Doralice de Andrade (Aposentada)  
Douglas Danilo Dittrich (EM Sady Sousa)  
Jorge Miguel Malheiros (EM Mirazinha Braga)  
Joselis Graciano (EM Theodoro de Bona)

**Sindicato dos Servidores do Magistério Municipal de Curitiba**

Al. Dr Muricy, 54 - 10º andar, Centro, CEP. 80.010-120 - Curitiba, Paraná  
Fone/Fax.: (41) 3225-6729, [www.sismmac.org.br](http://www.sismmac.org.br) - [sismmac@onda.com.br](mailto:sismmac@onda.com.br)

# ÍNDICE

**DO CIRCO PARA A ESCOLA,  
o malabares é um elemento da cultura corporal**

Cinthia Jachic  
Francis Madlener de Lima

**7**

**A CRIATIVIDADE  
e a ludicidade em arte**

Rosane Marlize Herther Soares

**14**

**FORMAR LEITORES  
é um desafio para a escola**

Deisily de Quadros  
Viviane Maria Cristine Dias Rosa

**19**

**A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA  
no contexto das novas tecnologias**

Zinara Marcet de Andrade Nascimento

**27**

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS  
e valorização do trabalho docente**

Aline Chalus Vernick Carissimi

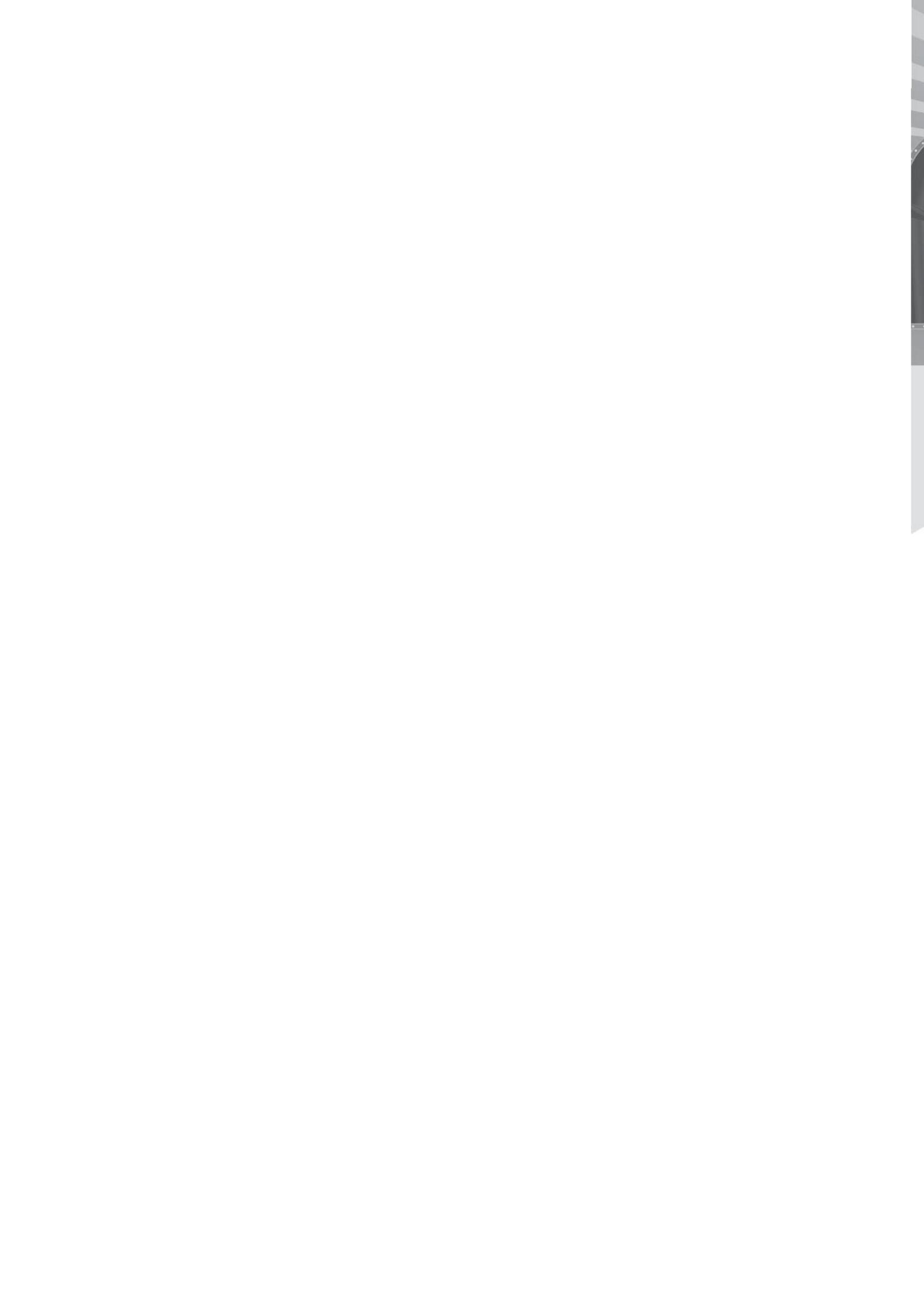
**45**

**BREVE HISTÓRIA DA  
carreira do magistério municipal de Curitiba**

Diana Cristina de Abreu

**49**

**Chão da Escola**





# DO CIRCO PARA A ESCOLA, o malabares é um elemento da cultura corporal

Cinthia Jachic  
Francis Madlener de Lima

A Educação Física escolar abrange diversos saberes, dentre os quais encontramos o Malabares, que quando desenvolvido no âmbito escolar, pode permitir a experimentação de possibilidades corporais. Este tem como características: o acolhimento dos gestos de diferentes ginásticas, da dança, do teatro, da capoeira, dos elementos circenses e de outros elementos da cultura corporal, com ou sem utilização de materiais. Quando se busca as origens da Educação Física, percebe-se que o Circo, os espetáculos circenses, nos quais o Malabares era um dos seus elementos, estão nas raízes da Educação Física, e suas práticas são transformadas e sistematizadas na forma da Ginástica, um dos eixos da Educação Física. Partindo de uma concepção de Educação Física que, desde a década de 1980, vem refletindo sobre a Educação Física escolar, Para atingir o objetivo proposto, de resgatar o tema Circo, exploraram-se os processos históricos, elementos culturais e práticas corporais dentro do espaço escolar. Trabalhou-se o Circo como elemento da cultura corporal ampliando o co-nhecimento dos/as alunos/as sobre o tema, de forma contextualizada, estimulou-se a criatividade dos

alunos através da confecção dos brinquedos de malabares, com materiais recicláveis, como a clave e a bola, e construíram-se outras possibilidades de movimentar-se corporalmente, reelaborando as práticas vivenciadas, com a orientação das professoras de Educação Física.

Logo na capa do Caderno Pedagógico de Educação Física (**editado por quem?**) define-se que ela “é uma área do conhecimento que, no contexto escolar, aborda elementos da cultura corporal, entendendo-se por esse termo os conhecimentos acerca do movimento historicamente construídos e socialmente transmitidos”<sup>1</sup>. Portanto cabe a ela trabalhar conteúdos que estejam ligados aos seus eixos norteadores, que são a ginástica, dança, jogo, luta e esporte<sup>2</sup>.

No que tange ao eixo ginástica, o caderno afirma que esta é “uma forma de exercitação em que, com ou sem o uso de aparelhos, abre-se a possibilidade de vivenciar atividades que provoquem ricas experiências corporais”<sup>3</sup>. Considera, assim, as diversas possibilidades de trabalho com a ginástica no ambiente escolar. De acordo com a própria autora utilizada nesta passagem, o Circo está

na base da sistematização dos Métodos Ginásticos, que, por sua vez, constituíram-se como a forma hegemônica de Educação Física em um determinado período histórico, influenciando-a até os dias atuais<sup>4</sup>. Sendo assim, buscou-se com este projeto trabalhar o Circo e seus elementos – especificamente o malabares –, entendendo-os como elementos da cultura corporal que devem ser transmitidos e ressignificados na Educação Física escolar.

O circo e seu contexto cultural, as manifestações corporais ali presentes são um universo rico que ampliaram as possibilidades de movimentação das crianças. Levar esse conhecimento aos alunos e alunas é função da Educação Física, desvendando o universo de saberes sobre determinadas práticas corporais, para que estas possam ser abstraídas e transformadas pelas crianças.

Professores e professoras de Educação Física certamente utilizam elementos do circo durante suas aulas, porém, na rotina de trabalho, não dispõem de tempo para repensar suas práticas, trabalhando esses conhecimentos com os/as alunos/as. Propomos então este projeto como possibilidade de um trabalho especí-

1 - CURITIBA, 2006a

2 - CURITIBA, 2006b

3 - SOARES, 1992 apud CURITIBA, 2006b

4 - SOARES, 2001 e 2002

fico com o conteúdo circo, que, sem estar à parte da Educação Física, encontra-se pelo contrário, na raiz de muitas de suas práticas.

Dentro do amplo universo circense, o Malabares ou Malabarismo foi priorizado durante a realização do projeto como elemento central das ações. O malabarismo é uma arte milenar com registros de prática na Índia e no Egito<sup>5</sup>. A manipulação de “brinquedos”, que é como os malabaristas gostam de chamar as bolas, claves, arcos e outros objetos que utilizam, tem o propósito de desafio do próprio corpo. Para isto são necessárias agilidade, atenção e coordenação motora. O malabares traz benefícios, pois desenvolve vários sentidos, o intelecto e a consciência corporal, ajuda nas atividades diárias e ainda serve como terapia.

O malabarismo também pode ser visto como uma atividade em um processo educacional, pois é caracterizado como parte da cultura corporal, e através do lúdico pode colaborar com a coordenação física e com a capacidade de persistir para aprender.

## EDUCAÇÃO FÍSICA E CULTURA CORPORAL

A Educação Física vem assumindo diversas formas ao longo do tempo, sendo estruturada como atividade necessária ao ser humano no período de advento da sociedade capitalista. Na Europa, a Educação Física passa a ser caracterizada como ginástica, sendo desenvolvida através de diversos métodos. Uma prática anteriormente realizada com fins militares passa a ser difundida para

“ A  
MANIPULAÇÃO DE  
BOLAS, CLAVES, ARCOS E  
OUTROS OBJETOS TEM O PROPÓSITO  
DE DESAFIAR O PRÓPRIO CORPO;  
DESENVOLVE O INTELLECTO E A  
CONSCIÊNCIA CORPORAL, AJUDA NAS  
ATIVIDADES DIÁRIAS E AINDA  
SERVE COMO TERAPIA ”

toda uma sociedade crescentemente urbana e industrial, cada vez mais afetada pelas intempéries causadas pelo modo de produção capitalista, como afirma Soares<sup>6</sup>, “é possível afirmar que, ao longo do século XIX, surgem inúmeras tentativas de estender sua prática ao conjunto da população urbana cada vez mais numerosa e potencialmente “perigosa” para os objetivos do capital”.

Depois de um século de prática institucionalizada, durante as décadas de oitenta e noventa do século XX ocorreu aumento na reflexão teórica acerca da área de conhecimento que abarca a Educação Física. Aumento causado pela crescente preocupação com a Educação Física presente nas escolas, bem como com o descaso que se abatia sobre essa área do conhecimento e sua manifestação dentro do espaço escolar. Castellani Filho<sup>7</sup> assim expressa a preocupação que se estabelece acerca desse campo de saberes:

*a Educação Física vem sendo refletida por filósofos e educadores de diversos países. Mesmo assim, aqueles que dela fazem seu campo de estudo e pesquisa, associando-a a contextos educacionais mais amplos, lutam contra o descaso da maioria dos teóricos que preconceituosamente percebem-na como elemento menor, secundário, do fenômeno educacional.*

Indo contra esse preconceito e descaso, lutando contra a alienação presente nas práticas escolares de Educação Física, muitos autores buscaram a renovação das teorias e metodologias que sustentam essa prática pedagógica. Conforme constata Castellani Filho<sup>8</sup>:

*Com relação às Tendências, três são, a nosso ver, as que hoje encontram na Educação Física, em nosso país, maior significância: uma, que se apresenta na sua biologização; outra que se percebe na sua psico-pedagogização, e aquela última que reflete – na Educação Física – sinais que possa vir a apontar para a sua inserção na proposta de uma pedagogia sedimentada segundo classificação de Dermeval Saviani – na concepção Histórico-Crítica de Educação.*



5 - NETO, 1986

6 - SOARES 2002, p. 19

7 - CASTELLANI FILHO (1994, p. 25)

8 - CASTELLANI FILHO (1994, p. 29)

9 - *ibid.*, p. 29

A primeira tendência, que trata de forma biologizada a Educação Física, apresenta em suas práticas ênfase ao que o autor chama de “reducionismo biológico”<sup>9</sup>. Esta tendência, ainda forte nas escolas, valoriza a performance esportiva a partir de valores capitalistas (competição e exclusão, por exemplo). A segunda tendência apontada pelo autor valoriza a psico-pedagogização da Educação Física através de uma visão a-histórica, sendo o homem percebido como um ser em si mesmo. Dentro desta perspectiva a escola é vista como um sistema fechado, alheia às relações sociais.

E, finalmente, a última tendência é baseada em na concepção histórico-crítica da educação, caracterizando-a como uma ação política e, no caso específico da Educação Física, percebendo o movimento humano como construção social e histórica<sup>10</sup>.

Apontando as possibilidades de intervenção na escola surgidas nesse período, Souza<sup>11</sup> elabora um quadro teórico com a sistematização das teorias emergentes que propõem novas práticas pedagógicas ligadas à Educação Física. Segundo o autor, as teorias emergentes estariam situadas em dois grandes grupos. No primeiro grupo estariam as “concepções não-propositivas”, que abordam teoricamente a Educação Física sem estabelecer princípios metodológicos para seu ensino. O segundo grupo abarcaria as “concepções propositivas” que, além de conceberem outra configuração para a Educação Física escolar, propõem de maneira mais ou menos clara, uma sistematização metodológica para as aulas.

“  
**NA METODOLOGIA  
 CRÍTICO-SUPERADORA  
 O ESPORTE NÃO É  
 EXCLUÍDO DAS  
 PRÁTICAS ESCOLARES,  
 ELE FAZ PARTE DA  
 CULTURA CORPORAL  
 HISTORICAMENTE  
 PRODUZIDA PELO  
 HOMEM E, ENQUANTO  
 TAL, NÃO PODE SER  
 NEGADO ÀS CLASSES  
 POPULARES.**  
 ”

Dentro das concepções chamadas pelo autor de propositivas, encontramos a Educação Física que privilegia a cultura corporal<sup>12</sup>, valorizando aspectos historicamente negados na constituição da Educação Física presente na maioria das escolas, como a ludicidade criativa, a expressão corporal, as artes circenses, entre outros elementos. O esporte recortado dos espetáculos esportivos e colado dentro da escola é visto como inadequado, uma vez que:

*A perspectiva da Educação Física escolar, que tem como objeto de estudo o desenvolvimento da aptidão física do homem, tem contribuído historicamente para a defesa dos interesses da classe no poder, mantendo a estrutura da sociedade capitalista. Apóia-se nos fundamentos sociológicos, filosóficos, antropológicos psicológicos e, enfaticamente, nos biológicos para educar o homem forte, ágil, empreendedor, que disputa uma situação social privilegiada na sociedade competitiva de livre concorrência: a capitalista (...). Na perspectiva referenciada, o esporte é selecionado porque possibilita o exercício do alto rendimento...<sup>13</sup>*

Mas é importante deixar claro que na metodologia Crítico-Superadora, o esporte não é simplesmente excluído das práticas escolares, ele faz parte da cultura corporal historicamente produzida pelo homem e, enquanto tal, não pode ser negado às classes populares. Deve-se sim, resignificá-lo, refletindo sobre sua gênese e transformações, possibilitando ao aluno/a o conhecimento tanto histórico quanto técnico/tático de determinada prática corporal, instrumentalizando-o para que possa se apropriar dessa forma de cultura. Sendo assim:

*a expectativa da Educação Física escolar, que tem como objeto a reflexão sobre a cultu-*

10 - CASTELLANI FILHO, 1994

11- SOUZA, 1999

12 - "... a materialidade corpórea foi historicamente construída e, portanto, existe uma cultura corporal, resultado de conhecimentos socialmente produzidos e historicamente acumulados pela humanidade que necessitam ser retraçados e transmitidos para os alunos na escola" (Co-letivo de Autores, 1992, p. 39).

13 - Ibid., p. 36



ção, sobretudo enfatizando a liberdade de expressão dos movimentos – a emancipação –, negando a dominação e submissão do homem pelo homem<sup>14</sup>.

## O CIRCO E A EDUCAÇÃO FÍSICA

O circo teve origem em povos nômades da Eurásia. Trata-se de uma das mais antigas artes de espetáculos do mundo. Existem vários tipos, como circo de rua, circo tradicional, circo chinês, circo russo, entre outros. O circo subdivide-se em diversas artes como o malabarismo, palhaço, acrobacia, monociclo, adiestramento de animais, equilibrismo, ilusionismo, etc. Há mais ou menos cerca de cinco mil anos, pinturas onde aparecem acrobatas, contorcionistas e equilibristas, foram descobertas na China, partindo daí uma hipótese do surgimento da arte circense<sup>15</sup>.

## O MALABARES

O malabarismo é uma das mais típicas artes de circo, apesar de não ser necessariamente relacionada a ele em sua história. De acordo com o livro *4000 Years of Juggling* (4000 Anos de Malabarismo), do autor Ziethen<sup>16</sup>, a primeira evidência registrada de malabarismo foi o "toss juggling", ou lançamento de objetos. O que mostra que o malabarismo não se trata somente de equilíbrio, mas também de concentração e manipulação.

Segundo as lendas, o malabarismo nasceu na ilha Malabar. Nela os jovens convertiam-se em homens numa cerimônia em que tinham que fazer jogos malabares. Mesmo a origem do malabarismo sendo incerta, há registros que indicam ser uma arte praticada desde a Antiguidade. No Egito algumas inscrições funerárias existentes fazem referência à prática. As inscrições podem ser encontradas nas pinturas em sarcófagos egípcios, encontrados na 15<sup>a</sup>

tumba de Beni Hassam, datando do meio período, por volta de 1994-1781 a.C. Elas mostram diversos egípcios como são comumente retratados e entre os músicos e o jantar aparecem malabaristas realizando diversos jogos com seu repertório de bolas.

De acordo com Bortoleto<sup>17</sup>, o malabarismo é a arte de manipular e equilibrar objetos com destreza ou executar um gesto complexo sem perder o domínio e o controle. Os movimentos gerados trabalham o corpo de forma completa, além de estimular a concentração e o equilíbrio.

A revista britânica científica *Nature* publicou na sua edição número 427, de janeiro de 2004, um estudo onde conclui que a prática do malabarismo pode desenvolver certas áreas do cérebro. As regiões que processam o movimento visual tiveram aumento de tamanho nos indivíduos que praticavam malabarismo, e ao deixar de fazê-lo, depois de algum tempo voltaram ao tamanho inicial.

Um ponto positivo é o baixo custo dos materiais e a facilidade de poder fabricar o seu próprio equipamento. Além disto, pode-se utilizar a música para auxiliar na prática, pois facilita a imposição de um ritmo nos movimentos realizados com os malabares<sup>18</sup>. Em geral os malabaristas, dividem suas técnicas em categorias, agrupando o que realizam em função dos materiais que manejam, sejam massas (clavas), bolas, aros, diabólos (ioiô chinês), swings, devil sticks, etc.

Percebe-se uma evolução no malabarismo. Na atualidade, é misturado com teatro, dança, mágica, música e outras artes. Cada malabarista cria seu estilo próprio de jogo.

O malabarismo também pode ser visto como uma atividade em um processo educacional, pois é caracterizado como parte da cultura corporal, já que, além de divertir, pode colaborar com a coordenação física e com a capacidade de persistir para aprender. O malabares, enquanto atividade lúdica, relaciona a educação através da pedagogia e pode trazer também em seu contexto o lazer.

ra corporal, contribui para a afirmação dos interesses de classe das camadas populares, na medida em que desenvolve uma reflexão pedagógica sobre valores como solidariedade substituindo individualismo, cooperação confrontando a disputa, distribuição em confronto com apropria-



14 - COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 40

15 - QUERUBIM, 2003

16 - ZIETHEN, 1981

17 - BORTOLETO, 2001

18 - BORTOLETO, 2001

“ NO  
LUGAR DA LIBERDADE E  
DA EXPLORAÇÃO CRIATIVA DO  
CORPO, DEU-SE A PADRONIZAÇÃO E  
REPETIÇÃO DE MOVIMENTOS  
CONSIDERADOS ‘ADEQUADOS’ PARA A  
SAÚDE DE UMA POPULAÇÃO QUE  
COMEÇAVA A VIVER OS PRIMEIROS  
TEMPOS DO CAPITALISMO NA  
SOCIEDADE EUROPEIA.

”

### A CULTURA CIRCENSE COMO BASE DA EDUCAÇÃO FÍSICA

O Circo e seus elementos vêm há muitos séculos provocando as mais diversas reações, como aponta Soares<sup>19</sup> são “práticas corporais realizadas nas feiras, nos circos, onde palhaços, acrobatas, gigantes e anões despertavam sentimentos ambíguos de maravilhamento e medo”. Essas práticas, aqui descritas em sua forma existente na Idade Média, foram segundo a autora, a base para a sistematização da Ginástica no século XVIII e XIX. Porém, muitos desses elementos se perderam diante de uma organização que se dava em virtude de objetivos diferentes daqueles presentes no circo:

*Vivia-se um momento no qual se desejava criar um corpo civilizado, um corpo em que não existissem excessos, no qual os gestos fossem comedidos e, sobretudo, econômicos e úteis a finalidades precisas. O corpo como espetáculo estava fora do receituário de “vida saudável” construído pela sociedade oitocentista, sobretudo pelo discurso médico<sup>20</sup>.*

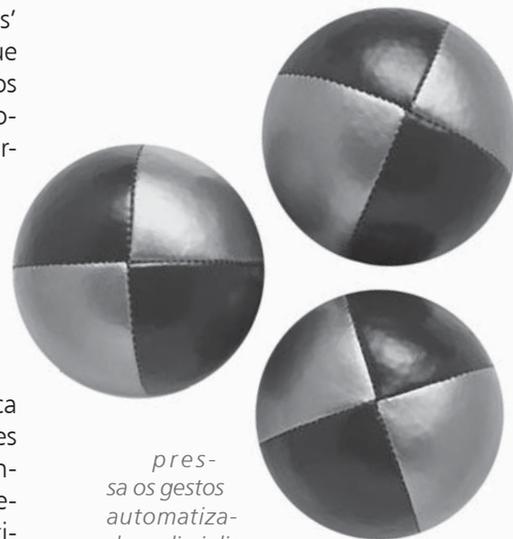
Assim, no lugar da liberdade e da exploração criativa do corpo, deu-se a padronização e repetição de movi-

mentos considerados ‘adequados’ para a saúde de uma população que começava a viver os primeiros tempos do capitalismo na sociedade europeia. Nesse sentido a ginástica surge como uma “pedagogia do signo e do gesto’, (...) ganha espaço e afirma-se como forma específica de treinamento do corpo e da vontade deste homem novo que se desejou criar ao longo de todo século XIX”<sup>21</sup>.

Soares<sup>22</sup> afirma que a prática dessa atividade física “em diferentes países da Europa, faz nascer um grande movimento, que foi chamado, genericamente, de Movimento Ginástico Europeu. Como expressão da cultura, este movimento constrói-se a partir das relações cotidianas, dos divertimentos e festas populares, dos espetáculos de rua, do circo, dos exercícios militares, bem como dos passatempos da aristocracia”.

Desta forma, partindo de diversos elementos, a Ginástica se afirma como a atividade ideal para a educação corporal da população, com características avessas àquelas presentes nas manifestações populares, uma vez que “a razão básica do crescente receio era a constatação de que o universo gestual próprio do circo apresentava uma total ausência de utilidade. O corpo ali exibido em movimento constante despertava o riso, o temor e, sobretudo, a liberdade”<sup>23</sup>. Neste momento histórico não interessava essa liberdade e criatividade corporal. A educação estava voltada para a crescente urbanização das cidades e para o trabalho nas fábricas. Assim, a Educação Física, que durante muito tempo foi sinônimo de Ginástica e ainda carrega muitos elementos desse período, não fica fora dessa transformação social sendo que

*será a própria expressão física da sociedade do capital. Ela encarna e ex-*



*pressa os gestos automatizados, disciplinados, e se faz protagonista de um corpo “saudável”; torna-se receita e remédio para curar os homens de sua letargia, indolência, preguiça, imoralidade, e, desse modo, passa a integrar o discurso médico, pedagógico ...<sup>24</sup>*

Portanto, coube à Educação Física, caracterizada a partir dos Métodos Ginásticos, formar esse cidadão automatizado, capaz de executar tarefas



19 - SOARES, 2002, p.23

20 - SOARES, 2002, p.58

21 - SOARES, 2002, p.29

22 - SOARES, 2002, p.18

23 - SOARES, 2002, p. 24

24 - SOARES, 2001, p. 06

25 - FOUCAULT, 1987

26 - Sobre a história da Educação Física ver, entre outros: Castellani Filho, Lino. Educação Física no Brasil: a história que não se conta. Campinas, SP: Papirus, 1994.

27 - Ver Daolio, Jocimar. Educação Física brasileira: autores e atores da década de 80. Revista Brasileira de Ciências do Esporte. Campinas, v. 18, n. 3, p. 182-190, maio. 1997.

28 - COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 38

“ TRABALHAR  
COM OS TEMAS LIGADOS  
AO CIRCO É UMA POSSIBILIDADE  
MUITO INTERESSANTE, POIS PODEM  
SER ABORDADOS DE FORMA  
DIFERENCIADA, FAZENDO-SE REFLEXÃO  
SOBRE SEU CARÁTER HISTÓRICO E  
SUAS LIGAÇÕES COM A  
EDUCAÇÃO FÍSICA ”

repetitivas, sem esforço intelectual. Definindo-se como a disciplina escolar destinada à formação do que Foucault<sup>25</sup> chamou de “corpos dóceis”, aptos para a sociedade capitalista emergente.

Durante muito tempo a Educação Física<sup>26</sup> escolar cumpriu papéis ligados à exigência social de cada período, sendo que, predominantemente, esse papel foi determinado pelos ditames da sociedade capitalista. Desta forma o corpo foi visto como instrumento de trabalho, explorado e sem possibilidades criativas. Na década de 1980, de forma mais contundente, a Educação Física passa a ser repensada. São questionados seus objetivos e encaminhamentos metodológicos, principalmente no que tange à Educação Física escolar. A partir dessa reflexão são elaboradas novas metodologias de ensino e uma Educação Física voltada para a realidade social e sua superação começa a ser vislumbrada<sup>27</sup>.

Assim



*na perspectiva da reflexão sobre a cultura corporal, a dinâmica curricular, no âmbito da Educação Física, tem características bem diferenciadas da tendência anterior. Busca desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal*<sup>28</sup>.

Partindo da concepção da cultura corporal que considera que “a materialidade corpórea foi historicamente construída e, portanto, existe uma cultura corporal, resultado de conhecimentos socialmente produzidos e historicamente acumulados pela humanidade que necessita-



tam ser retratados e transmitidos para os alunos na escola”<sup>29</sup>, o trabalho com os elementos do Circo se constitui como reflexão acerca de um saber produzido pela humanidade, que foi apropriado pela Ginástica/Educação Física em um determinado período histórico e que deve ser transmitido e ressignificado pela Educação Física.

Procurando assim “superar uma Educação Física que vem se caracterizando, ao longo da história, como um mero ‘fazer prático destituído de uma reflexão teórica’, devemos assumir a responsabilidade de oferecer aos alunos o exercício da sistematização e da compreensão acerca de um corpo de conhecimentos específicos diante da organização curricular”<sup>30</sup>.

Portanto, propomos a trabalhar com o circo através do Malabares como um elemento da cultura corporal que, sendo uma base importante para a Educação Física, merece atenção no espaço escolar. Considerando

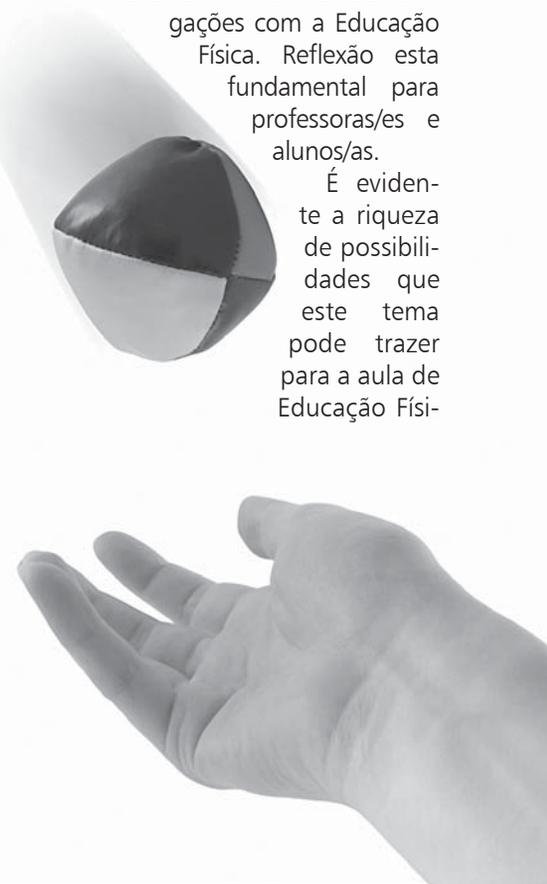
que “o ensino da Educação Física tem também um sentido lúdico que busca instigar a criatividade humana à adoção de uma postura produtiva e criadora de cultura, tanto no mundo do trabalho como no do lazer”<sup>31</sup>.

### 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se ainda na Educação Física escolar certa resistência das crianças em participar de aulas que tratam de temas que vão além das práticas comuns ao seu universo lúdico e do próprio espaço escolar, como o futebol, a corda, os diversos jogos com bola e as brincadeiras de ‘pega’. Porém, esta resistência se desfaz, permanecendo somente naqueles alunos que constantemente não participam da aula por vários motivos, sendo que o principal alegado por eles é o fato de não gostarem de determinado conteúdo. Este é um desafio que ainda persiste na Educação Física escolar, mas que, na nossa visão, pode ser superado.

Trabalhar com os temas ligados ao Circo é uma possibilidade muito interessante, pois podem ser abordados de forma diferenciada, fazendo-se uma reflexão sobre seu caráter histórico e suas ligações com a Educação Física. Reflexão esta fundamental para professoras/es e alunos/as.

É evidente a riqueza de possibilidades que este tema pode trazer para a aula de Educação Física.



29 - Coletivo de Autores, 1992, p. 39

30 - Souza Junior, 1999, p. 175

31 - Coletivo de Autores, 1992, p. 40

ca na escola, ampliando o acervo motor e cultural dos alunos e alunas por meio de atividades diversas realizadas na sala de aula e na quadra com os mais diferentes materiais.

Entre os aspectos apresentados, destacamos aquele que relaciona o desenvolvimento das habilidades motoras nos alunos, principalmente, com o empenho e orientação. A amplitude motora que o Malabares proporciona mere-

ce ser muito bem aproveitada pelo professor de Educação Física, visto que se trata de uma atividade completa.

O ensino do Malabares possibilita a estimulação da criatividade através da confecção dos “brinquedos”, como a clave, a bola, a argola e a fita, com materiais recicláveis. Com a prática frequente do Malabares nas aulas de Educação Física, os alunos passam a dominar os “brinquedos” e desta ma-

neira desenvolvem progressivamente sua capacidade de concentração, paciência, criatividade, coordenação e lateralidade.

Concluindo, pode-se afirmar que é possível resgatar e trabalhar de maneira satisfatória o tema Circo, e, conseqüentemente, implantar a prática do Malabares, dando condições para que os alunos melhorem nos aspectos motor, cultural e artístico.

### CINTHIA JACHIC

Professora da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, Especialista em Educação Especial.

### FRANCIS MADLENER DE LIMA

Professora da Rede Municipal de Ensino, Mestra em Educação pela UFPR

## REFERÊNCIAS

- BORTOLETO, Marco. **Técnicas acrobáticas de circo**. Apostila aplicada no curso de técnicas acrobáticas. Espanha: El Refugi, 2001.
- BRACHT, Valter, et al. **A prática pedagógica em educação física: a mudança a partir da pesquisa-ação**. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 12., 2001, Caxambu. Sociedade, ciência e ética: desafios para a educação física/ciências do esporte. Anais... Campinas: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2001.
- CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. Campinas, SP: Papyrus, 1994.
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da Educação Física**. Cortez, 1992.
- CURITIBA, PREFEITURA MUNICIPAL. SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO. **Caderno pedagógico: Educação Física**. Curitiba, 2006a
- \_\_\_\_\_. **Diretrizes curriculares para a educação municipal de Curitiba**. Vol. 3, pp. 65 – 85. Curitiba, 2006b.
- DAOLIO, Jocimar. **Educação Física brasileira: autores e atores da década de 80**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte. Campinas, v. 18, n. 3, p. 182-190, maio. 1997.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Lúcia M. Pondé Vas-salo. Petrópolis: Vozes, 1987.
- FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro**. São Paulo: Scipione, 1989.
- MAQUET e RUBY. **A prática do malabarismo**. Revista Nature, v.427, p. 304-305, janeiro. 2004.
- NETO, Tito. **Minha vida no circo**. São Paulo: Autores Novos, 1986.
- QUERUBIM, Marlene. **Marketing de Circo**. Mogo das Cruzes: Oriom Editora, 2003.
- SOARES, Carmen Lúcia. **Imagens da educação no corpo: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.
- \_\_\_\_\_. **Educação Física: raízes européias e Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.
- SOUZA JÚNIOR, Marcílio. **O saber e o fazer pedagógicos: a Educação Física como componente curricular...? isso é história!** Recife: EDUPE, 1999.
- THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1985.
- VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- ZIETHEN, Karl-Heinz. **4.000 Years of Juggling**, Editora M. Poignant, France, 1981.



# A CRIATIVIDADE e a ludicidade em arte



Rosane Marlice Herther Soares

A criatividade na educação é um assunto que envolve frequentemente atitudes conscientes e inconscientes.

*É muito importante desenvolver a criatividade nas crianças, mas toda vez que um plano de atividades é delineado para desenvolver a criatividade na sala de aula, todos discordam sob sofisticadas justificações, entre as mais comuns, a de que tais atividades representam um gasto de tempo inútil, quando há tanta coisa a "aprender", como se não estivessem suficientemente comprovados os conteúdos cognitivos do processo de criação<sup>1</sup>.*

Percebe-se então que a criatividade na educação em arte, mesmos nos modelos modernos de educação, tem como resultado a desconexão entre o desenvolvimento técnico da ciência da criatividade e de seu desenvolvimento teórico e aplicado. De um lado, temos um desenvolvimento técnico relativamente avançado, através dos testes de mediação da criatividade e, de outro lado, uma generalização teórica improdutiva e excessiva, com pouca margem de aplicabilidade.

A solução usualmente apontada pelos teóricos tem sido a organização do currículo de artes numa práxis, em direção à abertura e à inclusão de um instrumento que atue especificamente nas operações geradoras da produção divergente.

*A importância da utilização de um veículo específico para o desenvolvimento criativo está sendo cada vez mais ressaltada e a solução do problema, tem sido o processo até hoje mais constantemente empregado. Problemas da mesma natureza são propostos para medir a criatividade e como exercício para desenvolvê-la. O único meio para desenvolver a criatividade, posição defendida por certo número de teóricos, faz-nos pensar que o pensamento criativo seja somente um tipo especial de comportamento, ligado à solução do imprevisível, relacionado apenas com a cognição<sup>2</sup>.*

Os processos de solução de problemas, além de atenderem apenas ao aspecto cognitivo da mente, levam a uma estreita operacionalidade. Um exemplo interessante é representado

por alguns métodos de ensinar a escrever criativamente, baseados somente em jogos de fluência, flexibilidade e originalidade. "Eles são tão esquemáticos que apenas criam novos modelos de expressão ou um novo convencionalismo de escrever descontraído. Todos esses ingredientes atingem tanto o domínio afetivo como o domínio cognitivo"<sup>3</sup>.

Barbosa continua, afirmando que "no processo de encorajamento à criatividade há profunda necessidade de se atender aos conteúdos afetivos, do mesmo modo que aos conteúdos cognitivos"<sup>4</sup>. A perfeita interação entre esses dois níveis somente pode ser alcançada através de um modelo educacional. Torrance<sup>5</sup> propôs "através da combinação dos jogos de solução de problemas com a expressão através das artes visuais, como a música, o teatro, a dança, etc."

A habilidade desenvolvida pelo processo artístico para interagir, não somente com materiais e ideias, mas também com processos mentais, é

1 - BARBOSA, 1995, p. 56

2 - BARBOSA, 1995, p. 58

3 - BARBOSA, 1995, p. 63

4 - BARBOSA, 1995, p. 58

5 - TORRANCE 1972, p. 113

equivalente à capacidade para lutar com as relações inerentes aos problemas criativos de outra natureza.

*A arte é sempre a criação de uma forma. Toda arte se dá através de formas, sejam elas estáticas ou dinâmicas. Como exemplo de formas estáticas, temos: o desenho, a pintura, a escultura etc. e como exemplo de dinâmicas: a dança (o corpo descreve formas no espaço), a música (as notas compõem formas sonoras), o cinema etc. nas artes "dinâmicas", as formas se desenvolvem no tempo, ao contrário das "estáticas", cujas formas não variam temporalmente* <sup>6</sup>.

Podemos dizer que, de um modo geral, a arte em relação ao desenvolvimento específico da criatividade, representa o papel de veículo complementar como agente interativo, independentemente do método.

*Entretanto, se os métodos que norteiam o ensino da Arte não são estatizantes, mas também têm em vista os modelos mentais da operação criativa, a Arte poderá desempenhar um papel mais decisivo no desenvolvimento da criatividade* <sup>7</sup>.

Tais formas nas quais se apresenta a arte constituem maneiras de se exprimir os sentimentos. Lembremo-nos da distinção feita anteriormente, entre comunicação e expressão. Pois bem, "arte não procura transmitir significados conceituais, mas dar expressão ao sentir. E dar expressão de maneira diversa da de um grito, de um gesto, de um choro. Porque a expressão nela está formalmente estabelecida, isto é, está concretizada, lavrada, numa forma harmônica" <sup>8</sup>.

Criar supõe a produção de coisas (sejam objetos ou idéias) até então inexistentes no mundo humano. Pela imaginação o homem ordena o mundo numa estrutura significativa, já que linguagem e imaginação se desenvolvem conjuntamente. Mesmo nos atos mais simples do cotidiano nossa imaginação tem o seu papel.

*O que importa é simplesmente constatar que através da imaginação o homem transcende a facticidade bruta*

*da realidade que é imediatamente dada e afirma que o que é não deveria ser, e o que ainda não é deverá ser* <sup>9</sup>.

O homem cria um universo significativo, em seu encontro com o mundo e através da imaginação. A criação de normas de objetividade, para que a razão se discipline e não sofra interferências dos valores e emoções, é um produto da imaginação. Não há "pensamento puro", estritamente lógico "ao pensar, mobilizamos tanto os símbolos como os sentimentos a ele subjacentes. Desta forma, mesmo nos atos de criação filosófica e científica estão envolvidos os sentimentos humanos – os valores e as emoções" <sup>10</sup>.

Barbosa <sup>11</sup> afirma que essa especificidade pode ocorrer somente se os métodos empregados incluírem exercícios que envolvam deliberadamente os critérios do pensamento criativo, em lugar de objetivar apenas valores estéticos.

Bueno <sup>12</sup> afirma que ao expressar-se por meio da arte, o aluno manifesta seus desejos, expressa seus sentimentos, expõe enfim sua personalidade. Livre de julgamentos, seu subconsciente encontra espaço para se conhecer, relacionar crescer dentro de um contexto que o antecede e norteia sua conduta. É nesse sentido que podemos vislumbrar toda a importância

que a compreensão da arte pode ter no ensino escolar.

O brincar e a brincadeira em arte não devem ser vistos apenas como atividades lúdicas, mas também, como meio para formar a relação que a criança estabelece com os objetos do seu universo de interesse, construindo a experiência cultural e o mundo externo que a circunda, possibilitando, portanto, a abertura de um campo onde os aspectos da subjetividade se encontram com os elementos da realidade externa, numa experiência criativa com o conhecimento.

O psicanalista Winnicott <sup>13</sup> diz "no brincar, a criança manipula fenômenos externos a serviços do sonho e veste esses fenômenos escolhidos com significados e sentimentos oníricos". Ele ainda reitera a importância do brincar na formação do ser humano e de seu caráter único, assim como no desenvolvimento e criatividade. É no brincar, e somente no brincar, que o indivíduo, criança ou adulto, pode ser



“ A HABILIDADE DESENVOLVIDA PELO PROCESSO ARTÍSTICO É EQUIVALENTE À CAPACIDADE PARA LUTAR COM AS RELAÇÕES INERENTES AOS PROBLEMAS CRIATIVOS DE OUTRA NATUREZA ”

6 - DUARTE Jr. 1998 p. 44

7 - BARBOSA, 1995, p. 62

8 - BARBOSA, 1995, p. 62

9 - ALVES, 1998, p. 47

10 - DUARTE JR., 1998, p. 56

11 - BARBOSA, 1995

12 - BUENO, 1998

13 - WINNCOTT, 1975, p.72



“

A BRINCADEIRA TEM  
RELAÇÃO COM A  
EDUCAÇÃO ESCOLAR,  
POIS BRINCAR É A  
ATIVIDADE INFANTIL  
POR EXCELÊNCIA E,  
QUANDO BRINCA, A  
CRIANÇA FICA EM  
CONTATO COM O  
FICTÍCIO E O INTEGRA  
AO  
DESENVOLVIMENTO  
COGNITIVO E MOTOR.

”

criativo e utilizar sua personalidade integral, e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre seu eu<sup>14</sup>.

Essa criação nos mostra claramente a relação intrínseca entre o criar humano e o ato de brincar, sendo fundamental para entendermos que o ato de criação está ligado às atividades lúdicas, ou às brincadeiras, não estando contidas nas tarefas formais e racionais. Isso demonstra que a brincadeira possibilita a associação livre de idéias, pensamentos, impulsos e sensações.

O brincar está também relacionado ao prazer. Uma brincadeira, criativa ou não, deve sempre proporcionar prazer aos participantes. Complementando, Winnicott<sup>15</sup> relembra que “a experiência da brincadeira e do viver criativo ocupa o espaço potencial existente entre o indivíduo e o meio ambiente, dependendo da capacidade do indivíduo para contar”. Dessa maneira, ao formar vínculos com os alunos, os professores facilitam a aprendizagem a partir das brincadeiras, aprendizagem esta que é complexa e formadora da cultura.

É fundamental a importância do brincar em ambientes escolares, pois este ato está sempre presente no desenvolvimento pleno dos indivíduos. A brincadeira simula, reproduz, vivencia e dissecos os conteúdos de modo não formal e mais próximo do universo do

aluno, independente da sua idade. E aqui não defendo a brincadeira pela brincadeira, mas o brincar criativo que possibilita o lúdico e o prazer, além de explorar a criatividade e a imaginação.

Brincar é uma atividade que não pertence nem ao interior, onde os objetos estão sob controle mágico, tampouco a um exterior e fora de qualquer controle. “Para controlar o que está fora é preciso fazer coisas, não simplesmente pensar ou desejar. Brincar é fazer.”<sup>16</sup>. Brincando as crianças descobrem o que está à sua volta, começam a se relacionar com a vida, percebendo os objetos e o espaço que seu corpo ocupa no mundo em que vivem. Através de brincadeiras, como o faz de conta, o jogo simbólico, a vivência de papéis, criando e recriando situações agradáveis ou não; a criança pode realizar atividades próprias do mundo adulto, o que facilitará o seu ingresso nesse mundo futuramente<sup>17</sup>.

A brincadeira tem relação com a educação escolar, pois brincar é a atividade infantil por excelência e, quando brinca, a criança fica em contato com o fictício e o integra ao desenvolvimento cognitivo e motor.

A atividade lúdica em arte é uma necessidade não apenas infantil, mas de todo ser humano. Quanto mais a criança vivencia tais atividades, mais estímulos terá para desenvolver-se, não só no aspecto cognitivo, mas moral, afetivo e psicomotor. As brincadeiras e jogos, pela sua interação e ação, possibilitam a aprendizagem em arte de forma agradável, estimulando assim o desenvolvimento integral.

A respeito do prazer em brincar escreve Rubem Alves:

*[...] O brinquedo é uma atividade inútil. E, no entanto, o corpo quer sempre voltar a ele. Por quê? Porque o brinquedo, em produzir qualquer utilidade, produz alegria. Felicidade é brincar. [...] Pode ser qualquer coisa: ler um poema, escutar uma música, cozinhar, jogar xadrez, cultivar uma flor, conversa fiada, tocar flauta, empinar papagaio, nadar, ficar de barriga para o ar olhando as nuvens que navegam, acariciar o corpo da pessoa amada – coisas que não levam a nada. Amar é brincar. Não leva a nada. Porque não é para levar a nada. Quem brinca já chegou<sup>18</sup>.*

A brincadeira em arte está diretamente ligada às experiências sociais do sujeito, portanto, repleta de significação social, variando de acordo com o tempo e com a cultura na qual está inserido. Na visão de Vygotsky<sup>19</sup>, da abordagem histórico-cultural, o jogo não é uma atividade inata, mas sim decorrente das relações sociais, desempenhando um papel fundamental na formação do indivíduo, no que diz respeito ao desenvolvimento das estruturas psicológicas. Lílian Montibeller nos esclarece um pouco o papel do jogo neste desenvolvimento dos sujeitos:



14 - WINNCOTT, 1975, p. 80

15 - WINNCOTT, 1975, p. 80

16 - WINNCOTT, 1975, p. 41

17 - LAROSA, 2003, p. 38

18 - ALVES, 1998, p. 74-75

19 - VYGOTSKY, 1998



*[...] no brinquedo, a criança vive a interação com seus pares na troca, no conflito e no surgimento de novas idéias, na construção de novos significados, na interação e na conquista das relações sociais, o que lhe possibilita a construção de representações<sup>20</sup>.*

Jean Piaget<sup>21</sup> defendeu a tese de que “o pensamento da criança é qualitativamente diferente do pensamento do adulto”. Isso deu oportunidade aos educadores para usarem a pedagogia de forma lúdica, deixando a criança interagir com o mundo que está se descortinando à sua frente. Para que isso ocorra com sucesso, é preciso que o conhecimento a ser construído através do brinquedo não seja descontextualizado do mundo real, ou seja, devem-se aproveitar as experiências de vida da criança e através delas, propor situações que possam unir o jogo, o brinquedo e a brincadeira à construção do saber.

Vygotsky<sup>22</sup> também sustenta que o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento. Dessa forma, o meio onde a criança vive exerce um papel fundamental no seu desenvolvimento, atribuindo ao brinquedo um papel muito importante, o de preencher uma atividade básica da criança, um motivo para a ação.

*[...] é na brincadeira que a criança se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário. A criança vivencia uma experiência no brinquedo como se ela fosse 10 vezes maior do que é na realidade. [...] o brinquedo fornece estrutura básica para mudanças das necessidades e da consciência da criança<sup>23</sup>.*

Conforme as crianças vão crescendo e se desenvolvendo emocional e cognitivamente, começam a colocar outras pessoas em suas brincadeiras. E é percebendo a presença do outro que começam a ser respeitadas as regras e os limites. Os jogos com regras exigem raciocínio, estratégia, antecipação de um bom resultado. Quando uma criança se mostra capaz de seguir uma regra, nota-se que seu relacionamento com outras crianças, e até mesmo com adultos melhora, embora possam não se adaptar às regras e aos limites colocados pelos jogos, em princípio.

Isso reforça a idéia de que na educação em arte os jogos, brinquedos e brincadeiras, influem no processo de aprendizagem das crianças, algumas caminhando de forma mais rápida outras mais devagar, dependendo de como aceitam e convivem com as regras e os limites. Freire explicita que:

*A criança que brinca em liberdade, podendo decidir sobre o uso de seus recursos cognitivos para resolver os problemas que surgem no brinquedo, sem dúvida alguma chegará ao pensamento lógico de que necessita para aprender a ler, escrever e contar. De forma alguma justifica-se que a criança tenha de ser privada de seu direito de ser criança e feliz<sup>24</sup>.*

Brincadeira é uma atividade livre ou dirigida na qual não há a intenção da disputa. Brinquedo e brincadeira relacionam-se diretamente com a criança e não se confundem com o jogo. Brincadeira é a ato que a criança desempenha ao concretizar, ao mergulhar na ação lúdica.

Brinquedo é qualquer artefato construído que dele demande uma brincadeira. Supõe uma relação íntima com a criança e uma indeterminação quanto ao uso, ou seja, a ausência de um sistema de regras que organizam sua utilização.

O brincar e o jogar devem ter como sinônimo a liberdade, pois deles é que se origina o prazer da participação em qualquer atividade. Quando é imposto e se torna obrigatório, rompe com esse caráter livre. O professor também deve ter a consciência de oferecer atividades adequadas a cada fase do desenvolvimento dos seus alunos para respeitar essa liberdade<sup>25</sup>.

O trabalho lúdico em arte a ser desenvolvido dentro da escola não deve ser apenas utilizado como um recurso didático, no qual se aproveita o fascínio da criança pelo brinquedo para garantir que o conteúdo escolar seja transmitido. Deve, sim, haver uma dosagem entre a utilização do brincar como forma de obtenção dos objetivos escolares e também a forma de brincar espontaneamente, na qual não há regras nem objetivos previamente estabelecidos, mas garantindo à criança seu direito de escolha, a utilização de seu livre arbítrio, sua ação criativa conjugado com a capacidade que tem de lidar com o outro.

Brincando, as crianças encontram desafios e questões para serem por elas mesmas resolvidas, dando margem a hipóteses de soluções. O professor criativo pode lançar desafios, aproveitando uma situação de brinquedo. Como diz Wajskop:



“

**O BRINCAR DEVE TER COMO SINÔNIMO A LIBERDADE, POIS DELE É QUE SE ORIGINA O PRAZER DA PARTICIPAÇÃO EM QUALQUER ATIVIDADE. QUANDO É IMPOSTO E SE TORNA OBRIGATÓRIO, ROMPE COM ESSE CARÁTER LIVRE**

”

20 - MONTIBELLER, 2003, p.320

21 - PIAGET, 1997

22 - VYGOTSKY, 1998

23 - VYGOTSKY, 1989, p. 117

24 - FREIRE 1983, p. 39

25 - FERREIRA, 1987

[...] a brincadeira é uma situação privilegiada de aprendizagem infantil onde o desenvolvimento pode alcançar níveis mais complexos, exatamente pela possibilidade de interação entre os pares em uma situação imaginária e pela negociação de regras de convivência e de conteúdos temáticos [...]<sup>26</sup>.

Sem uma base de criatividade, fundada na relação humana entre dois seres, a ação de brincar pode ser apenas uma das formas de expressão da adesão submissa ao real. O brincar, como o conhecer, está sempre a meio caminho entre os conteúdos da vida subjetiva (sonhos, fantasias, desejos) e a riqueza dos objetos oferecidos pela realidade exterior, abrindo

possibilidades para a experiência imaginativa da criança. "Por intermédio do brincar e do conhecer é possível reviver, em certo sentido, aquela experiência satisfatória da ilusão, pois é possível transitar de forma cada vez mais autônoma, entre a fantasia e a realidade"<sup>27</sup>.

Pelo potencial criativo e pela abertura que proporciona à exploração do real como um campo de possibilidades do viver e do conhecer é que se pode afirmar que "brincar é coisa séria". Nas brincadeiras realizadas na escola, a criança terá oportunidade de, aos poucos, passar por um processo de transformação interior, facilmente constatado dentro da sala de aula,

onde a criança se torna capaz de questionar mais, de não ter vergonha de "errar", de saber perder um jogo e de saber esperar por sua vez.

Portanto, no brincar, a criança tem a oportunidade de interagir com pessoas e objetos, liberar sua criatividade, explorar seus limites e adquirir repertórios comportamentais e afetivos de forma reforçadora e prazerosa. É brincando que a criança mergulha na vida, podendo ajustar-se às expectativas sociais e familiares. Também sua autoestima pode se modificar significativamente, sendo fortalecida através das experiências emocionais e cognitivas que o brincar oferece.

#### ROSANE MARLIZE HERTHER SOARES

é professora da rede pública de Itaipulândia, Coordenadora Municipal da Educação Especial. Tradutora e intérprete em Libras. Graduada em Pedagogia com habilitação em Orientação Educacional e Magistério das Matérias Pedagógicas no Ensino Médio, Unoeste-SP (Universidade Estadual do Oeste Paulista). Pós-Graduada em Educação Especial, IBPEX-PR (Instituto Brasileiro de Pós-graduação e Extensão).

## REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Ana Mae. **Teoria e Prática da Educação Artística**, Ed. Cultrix, São Paulo, 1995. TORRANCE, B. Paul e Pansy, **Combining Creative Problem Solving with Creative Expressive Activities in the Education of Disadvantaged Young People – The Journal of Creative Behavior**, vol. VI, nº. 1, 1º trimestre, 1972.
- BUENO, Anamélia Buoro, **O olhar em construção**. São Paulo, Editora Cortez, 1998.
- DUARTE JR, João Francisco, **Por que Arte – Educação?** Petrópolis: Vozes, 1998.
- FERREIRA, Manuela. **Do "avesso" do brincar ou... As relações entre pares, as rotinas da cultura in-fantil e a construção da(s) ordem(ens) social(ais) instituinte(s) das crianças no jardim de infância**. Universidade do Porto, São Paulo. 1987.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1983.
- LA ROSA, J. (org.). **Psicologia e Educação – O Significado do Aprender**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.
- MONTIBELLER, Lílian. **O brinquedo na constituição do sujeito e como elemento precursor da escrita**. IN Sérgio Antônio da S. Leite (org), Alfabetização e Letramento- Contribuições para as Práticas Pedagógicas. Campinas, SP: Editora Kome-di, 2003.
- PIAGET, Jean. **Problema de Psicologia Genética**. Série Os Pensadores. SP: \_\_\_\_\_ **Psicopedagógico**. Petrópolis: 2. ed. Vozes, 1997.
- RUBEM, Alves, **O enigma da Religião**. Campinas, Ed Papirus, 1998.
- VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989, p. 50.
- WAJSKOP, Gisela. **Brincar na Pré-escola**. São Paulo: Cortez, 1991.
- WINNICOTT, D. W. **O Brincar e a Realidade**. Imagro Editora LTDA, 1975.

26 - WAJSKOP, 1991, p. 35

27 - WAJSKOP, 1991, p.36

# FORMAR LEITORES

## é um desafio para a escola



É preciso ler isto, não com os olhos, mas com a memória e a imaginação.  
Machado de Assis

Deisily de Quadros  
Viviane Maria Cristine Dias Rosa

A literatura infantil envolve simultaneamente a emoção e a razão. Histórias seduzem e despertam o imaginário das crianças. A literatura infantil é pensamento e arte e o encontro do texto literário com a criança leitora resulta na produção de sentidos e de afetividade. Cabe à instituição escolar criar esse encontro e aceitar o compromisso de ser agente da

leitura, despertando no aluno o gosto pelo texto literário, formando, assim, leitores. O livro literário é um fértil e essencial alimento para a imaginação, para o pensamento e para a criação. Possibilita ao leitor caminhar pelo desconhecido, vivenciando diferentes emoções. Desse modo, um dos desafios do educador é convidar a criança a abrir um livro e a adentrar num mundo inusitado a ser descoberto.

### A LITERATURA E O LEITOR

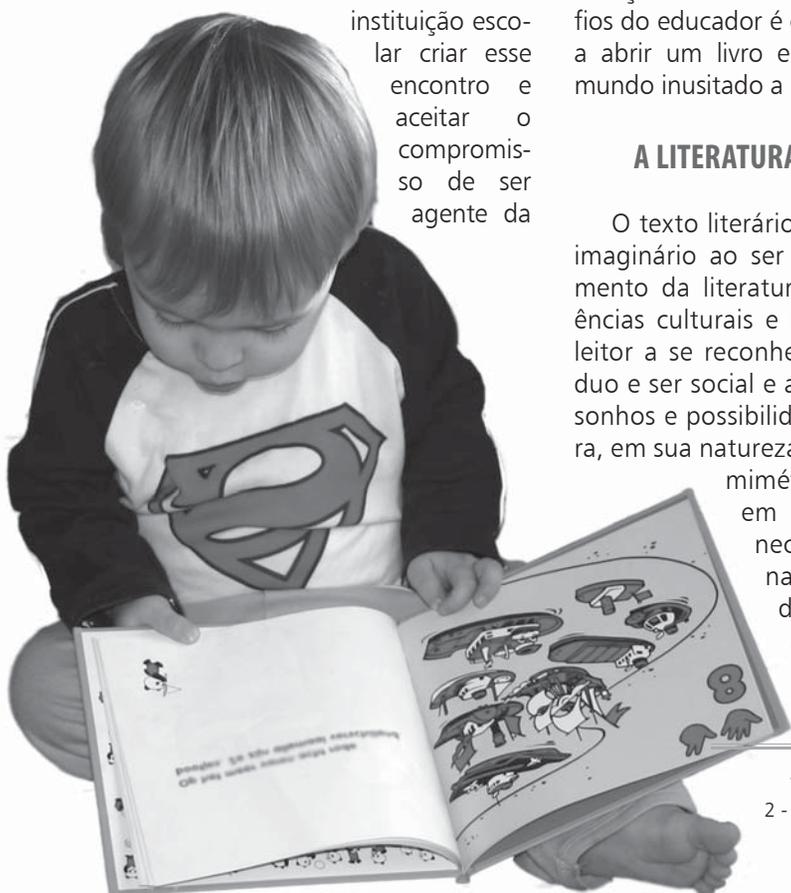
O texto literário invoca o caráter imaginário ao ser lido. O conhecimento da literatura suscita experiências culturais e históricas, leva o leitor a se reconhecer como indivíduo e ser social e abre caminhos de sonhos e possibilidades. "A literatura, em sua natureza representativa e mimética, transforma em linguagem essa necessidade humana de construção dasingularidade"<sup>1</sup>, aproximando minimamente o

leitor daquilo que ele acredita ser sua identidade.

Enquanto criação da linguagem, a literatura tem uma característica social. É por meio da linguagem que se dá a interação do autor e do leitor. Tem também uma característica humana, já que trata de assuntos e temas que têm relação com a vida, como sentimentos, temores, desejos e afetos. Por esse motivo, desperta sentimentos no leitor, estimulando o desenvolvimento do pensamento e a formação dos valores ideológicos e alimentando o imaginário.

A literatura evoca o imaginário do leitor porque cria uma outra realidade, que apresenta o que se acredita ser real. É exatamente essa característica que dá ao texto literário o caráter de fantasia e de imaginação:

*O uso da fantasia na literatura infantil é mais um recurso de adequação do texto ao leitor (...) já que a criança compreende a vida pelo viés do imaginário. A partir da transfiguração da realidade pela imaginação, o livro infantil põe a criança em contato com o mundo e com todos os seus desdobramentos<sup>2</sup>.*



1 - COSTA, 2007, p.99  
2 - AGUIAR, 2001, p.83

Para Vygotsky, a linguagem ajuda a criança a direcionar o pensamento. A literatura, mais do que auxiliar a criança a se familiarizar com a linguagem visual ou escrita, serve de estímulo para o desenvolvimento do pensamento e da imaginação. Portanto,

*a convivência com poemas, narrativas ou textos dramáticos, além da ilustração ou das imagens visuais, que passaram a integrar necessariamente o livro de literatura infantil, faz com que a criança desenvolva habilidades de manuseio, de entendimento e de relação entre linguagens diversas. Muito mais do que isso. Ela forma as referências simbólicas, afetivas e de pensamento que irão permanecer na memória e influenciar pensamentos futuros<sup>3</sup>.*

No momento em que o leitor se depara com um texto literário, não é apenas a imaginação que é acionada: recursos cognitivos como a atenção, a memória, o esforço mental, a vontade, a disponibilidade, o estabelecimento de relações, a seleção e as inferências também são. E são essas inferências que contribuem para a atribuição de significado ao texto.

Desse modo, é o leitor que colabora atribuindo sentido ao texto. Seu entendimento se dá a partir do repertório de experiências vividas, ouvidas, imaginadas ou lidas. Assim, é o leitor que dá vida ao livro, iluminando-o com uma nova interpretação.

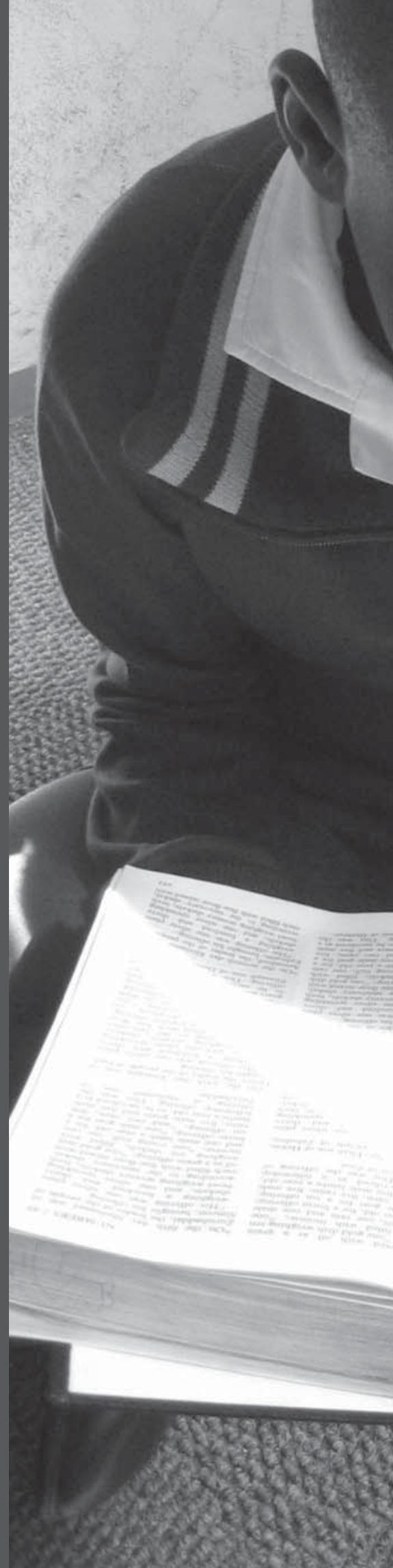
O leitor, portanto, é um dos componentes que constitui a literatura, juntamente com o autor e a obra. Foi no final da década de 60, com a teoria da recepção, que o papel do leitor ganhou importância e a sintonia entre os três componentes da literatura passou a ser considerada: “o autor, ao construir o texto de imaginação em linguagem criativa, propõe ao leitor um desafio e um contrato”<sup>4</sup>. (*Gritos nossos*).

A Estética da Recepção é uma teoria da análise literária que se concentra na forma como um texto é recebido pelo leitor. Proporcionou uma mudança de orientação nas análises da literatura, que passaram a não mais se concentrar com exclusividade na mensagem do texto, mas nos efeitos deste e sua recepção. Em 1967, Hans Robert Jauss fez um pronunciamento ti-

tulado “A história da literatura como provocação”, na Universidade de Constança (Alemanha), sobre seus estudos acerca da recepção de uma obra. O teórico encara o texto como algo que muda com as leituras, as quais seriam um diálogo do leitor com a obra. Para Jauss, o leitor lê um texto em função de modelos resultantes da sua experiência da literatura, de seu “horizonte de expectativas”, e aceita ou não que determinada obra infrinja o seu paradigma de texto. Essa relação entre literatura e leitor possui implicações estéticas e literárias. Estética porque o leitor avalia o valor estético de uma obra pela comparação com outras obras que já conhece. É o que Jauss denomina repertório. E histórica porque a compreensão da obra pelos primeiros leitores tem uma continuidade, enriquecendo-se a cada geração, a cada leitura. Há, portanto, uma cadeia de recepções, o que faz com que o sentido de uma obra seja histórico e não imanente.

Outro representante da Estética da Recepção é o também alemão Wolfgang Iser, que marcou o início desta teoria literária com “A estrutura apelativa do texto”. Volta seus estudos ao efeito que um texto causa no leitor e o considera também autor, visto que ele se porta ativamente em relação à obra. Esse efeito depende do “repertório” que cada leitor possui para preencher os “vazios” suscitados pelo texto. Essa relação só se torna possível porque o texto concebe já sua recepção na formulação de um “leitor implícito”, que deverá ser explicitado no ato da leitura. Esta relação ocorre porque os efeitos da leitura já estão, portanto, desenhados na formulação do texto, concebido como interação entre sujeitos. Portanto, “se o leitor estrutura o texto graças às suas competências, então isso significa que no fluxo temporal da leitura se forma uma seqüência de reações, na qual a significação do texto é gerada”<sup>5</sup>.

Atualmente se dá grande valor ao trabalho de compreensão de textos pelo leitor, o modo como ele percebe e avalia o que lê. É o que acontece em nossas aulas: percebemos, a cada história, a cada poema, o modo como as



3 - COSTA, 2007, p.27

4 - COSTA, 2007, p. 65

5 - ISER, 1996, p.69



**“ O ENTENDIMENTO SE DÁ A PARTIR DO REPERTÓRIO DE EXPERIÊNCIAS VIVIDAS, OUVIDAS, IMAGINADAS OU LIDAS. ASSIM, É O LEITOR QUE DÁ VIDA AO LIVRO, ILUMINANDO-O COM UMA NOVA INTERPRETAÇÃO ”**

crianças se relacionam com o texto literário, as emoções que são provocadas, os sentimentos despertados. O papel do professor é favorecer o acesso do aluno a diferentes textos literários e mediar esse encontro do leitor com a obra, ampliando assim o repertório do aluno e levando-o a novas descobertas. E são essas descobertas constantes que se dão no contato da criança com o livro que nos faz acreditar no nosso compromisso enquanto educadores de formar leitores.

## **A ESCOLA E A FORMAÇÃO DO LEITOR**

A escola tem como fundamento ensinar a escrever e a ler. E por que não incluir como fundamento a formação de leitores? Cabe sim à escola inserir a criança no mundo de encantamento que a literatura traz. A escola, instituição social, e os professores, agentes da leitura, são responsáveis pela promoção do crescimento do leitor,

*seja pelo contato com muitos e variados temas de leitura, seja quanto ao formato da escrita literária, seja, ainda, pelo compartilhamento e pela discussão de idéias com o uso da argumentação sólida e coerente<sup>6</sup>.*

A escola tem a função de auxiliar no desenvolvimento global da criança, contribuindo para a constituição da sua identidade, do seu autocohecimento, como afirma a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:

*A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade<sup>7</sup>.*

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa<sup>8</sup> também reconhecem a importância do trabalho com o texto literário nas práticas cotidianas de sala de aula e recomendam a leitura de textos literários, objetivando a formação do leitor e, portanto, o desenvolvimento e a transformação do indivíduo.

6 - COSTA, 2007, p.10

7 - LDB, 1996, p.29

8 - 1997

A leitura pode ajudar no desenvolvimento integral da criança, bem como a modificar o indivíduo e a educação, e ser uma das ações para melhorar as condições de cidadania. Apesar dos argumentos e textos contrários, que afirmam ser essa uma "visão salvacionista da leitura", concordamos que o texto literário incentiva o imaginário, o lúdico e o prazer, além de permitir a reflexão e o desenvolvimento da sensibilidade e do senso crítico da criança leitora. E uma criança leitora tem grandes possibilidades de se tornar um adulto leitor, o que consentirá a atuação contínua do literário no indivíduo.

Para que a literatura cumpra seu papel de encantamento no imaginário do leitor, é fundamental o trabalho do professor. Ele será o mediador e condutor do trabalho realizado em sala de aula, demonstrando a utilidade do livro e o prazer que há no ato de ler. Segundo Regina Zilberman,

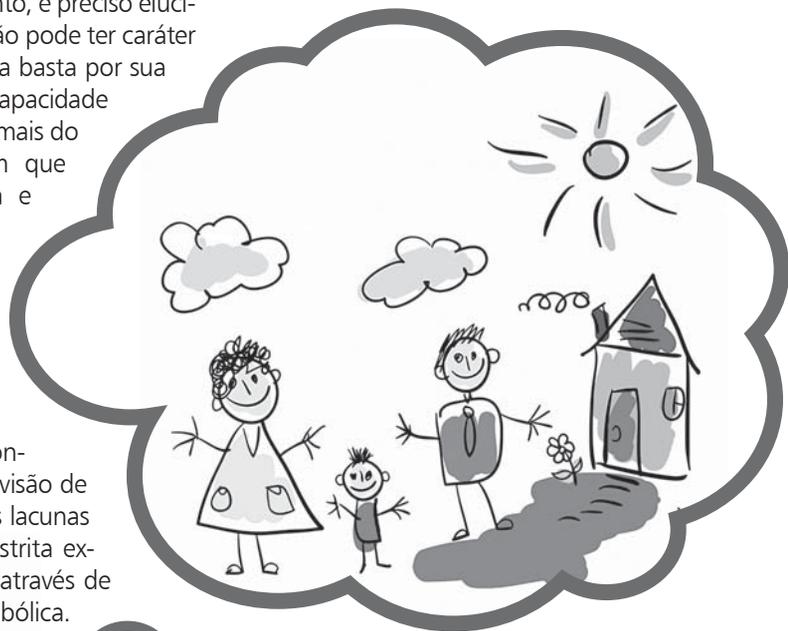
*ao professor cabe o desencadear das múltiplas visões que cada criação literária sugere, enfatizando as variadas interpretações pessoais (...) em razão de sua percepção singular do universo representado<sup>9</sup>.*

No entanto, para que o professor seja um agente da leitura, ele deve deixar-se encantar pela literatura. Segundo a educadora Tânia Zagury, em seu livro *O professor refém<sup>10</sup>*, a recepção da criança depende da capacidade do professor de gostar daquilo que está lendo e ensinando. Portanto, é fundamental que o professor seja também um leitor e acredite que a literatura é de fundamental importância no desenvolvimento do indivíduo.

A criança compreende o mundo pelo viés da fantasia. A literatura tem a capacidade de transfigurar a realidade pela imaginação, pondo, portanto, a criança em contato com o mundo a partir do imaginário. Há, então, na utilização da fantasia e na resposta encontrada pela literatura, importantes razões para que a escola trabalhe com a literatura infantil. No entanto, é preciso elucidar que a literatura não pode ter caráter utilitário na escola. Ela basta por sua fantasia, por ter a capacidade de mostrar à criança mais do que o ambiente em que vive (família, história e vida social). A literatura não é uma ferramenta para trabalhar Língua Portuguesa ou Matemática, é uma arte com fim em si mesma. O que a ficção concede ao leitor é uma visão de mundo que ocupa as lacunas resultantes de sua restrita experiência existencial, através de sua linguagem simbólica. Para Regina Zilberman,

*a literatura infantil (...) é levada a realizar sua função formadora, que não se confunde com uma missão pedagógica. (...) Aproveitada em sala de aula na sua natureza ficcional que aponta a um conhecimento de mundo, e não enquanto súdita do ensino de boas maneiras (de se comportar e ser ou de falar e escrever), ela se apresenta como o elemento propulsor que levará a escola à ruptura com a educação contradiatória e tradicional<sup>11</sup>.*

Portanto, a leitura de textos literários com a finalidade instrumental reduz a qualidade literária e a função poética dos textos até o desaparecimento da literatura entendida como arte. "A literatura passa a ser pretexto para enfoques e abordagens que a distorcem e mutilam"<sup>12</sup>.



Não é exagero afirmar que se a escola insistir somente no conhecimento está eliminando qualquer possibilidade do aluno ver na literatura um sentido relevante e diverso daquele que pode ser encontrado nos livros didáticos, nas enciclopédias e nos textos informativos. A literatura é um estímulo à criatividade, na medida em que mobiliza a imaginação do leitor. Como afirmou Moacir Scliar na palestra ministrada na Semana Pedagógica de 2007 da Rede Municipal de Curitiba, "ao estimular (de maneira criativa) a leitura, a escola está dando um poderoso impulso não só ao progresso pessoal do aluno, como ao progresso da sociedade em geral"<sup>13</sup>.

Assim, o professor deve considerar o caráter de criação artística e propor exercícios criativos apenas quando considerar necessário para uma maior compreensão do texto lido. Isso porque aprender a ler não é o mesmo que saber preencher questionários ou dar a resposta esperada pelo professor.

9 - ZILBERMAN, 2003, p.28

10 - ZAGURY, 2006

11 - ZILBERMAN, 2003, p. 25

12 - COSTA, 2007, p.125

13 - [www.cidadedoconhecimento.org.br](http://www.cidadedoconhecimento.org.br)

*Aprender a ler significa aprender a encontrar sentido e interesse na leitura. Significa aprender a se considerar competente para a realização das tarefas de leitura e a sentir a experiência emocional gratificante da aprendizagem” 14.*

Na escola, recurso pedagógico de contar histórias, no ensino de literatura e no processo de formação do leitor, é uma atividade que vem ressurgindo de uma nova prática social, ou seja, a idéia tradicional de leitura de texto literário vinculada a uma atividade (desenho, escrita, resumo, fichas de leitura) vem sendo substituída pela literatura como fonte transformadora e de prazer. Os contadores de histórias vêm ocupando cada vez mais os espaços na sociedade contemporânea, modificando o próprio ambiente formal de bibliotecas, teatros, livrarias, museus, escolas e salas de espetáculos. Qualquer que seja o espaço físico, demonstra o gosto de crianças e adultos por ouvir histórias, ocasião em que os contadores promovem momentos de lazer, formam opinião e desenvolvem em seus interlocutores a percepção por essa atividade. A escola, como um dos espaços sociais onde o indivíduo passa grande parte de sua vida, não pode ficar isolada desse contexto. Sendo assim, o professor aprimora-se da responsabilidade de contar histórias e promover o contato com o literário, com o intuito de fazer a criança entrar num mundo imaginário, num espaço que se abre ao aluno, aproximando ficção e realidade.

A atividade de contar histórias é de natureza cultural, artística e lúdica, mas também pedagógica, que pode estar ao alcance do professor para ensinar literatura. Por isso, o professor que utiliza tal recurso em sala de aula acentua a imaginação dos leitores, desenvolve a capacidade de percepção do objeto literário como instrumento de informação e experiência, provoca o interesse pela leitura e concorre para a formação do leitor a partir do instante em que os alunos são motivados a ouvir histórias para analisar o que aprenderam. É necessário

sistematizar a atividade de contar histórias em situações de aquisição da linguagem e experiências com o texto literário, pois a leitura transforma e engrandece o ser.

E é o professor quem promove o contato da criança com o texto literário, levando-a a se sentir recompensada, seja porque aprendeu, seja porque venceu obstáculos, ou ainda porque se emocionou ao ler. É o professor quem esclarece um tema profundo e complexo e encoraja a criança a perseverar na leitura, aprendendo a lidar com as dificuldades de um texto mais complexo.

Desse modo, professor e aluno de-

“ **PARA A LITERATURA CUMPRIR SEU PAPEL DE ENCANTAMENTO NO IMAGINÁRIO DO LEITOR, É FUNDAMENTAL O TRABALHO DO PROFESSOR. ELE SERÁ O MEDIADOR, DEMONSTRANDO A UTILIDADE DO LIVRO E O PRAZER QUE HÁ NO ATO DE LER.** ”

vem integrar-se no processo da leitura de textos literários. Esse processo envolve diferentes e atuantes sujeitos: o autor, que constrói com beleza e intenções o texto, a criança leitora, que busca com o repertório que possui de outras leituras atribuir sentidos a essa literatura, e o professor mediador, que será o responsável por criar um ambiente proveitoso e enriquecedor de leitura.

Ler se aprende lendo. E o papel do professor é fundamental como mediador e exemplo de leitor, pois, aprender a ler requer que se ensine a ler. E aprender a ler não é um luxo, mas uma necessidade, é emancipar-se e reconhecer-se como indivíduo e ser social, é vivenciar emoções e

aprender a lidar com elas, é adentrar mundos imaginários aonde os pés não podem ir, somente o pensamento, galopando a fantasia.

### **ERA UMA VEZ... ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

Era uma vez... Isso é o que propomos aos nossos alunos com a prática que desenvolvemos em sala de aula: um convite para adentrar o mundo da imaginação. A cada livro aberto, poemas, contos, crônicas e romances saltam e invadem a sala de aula. E com isso, emoções e reflexões são provocadas.

Muitas vezes nos deparamos com a resistência dos alunos: “não gosto de ler”, “esse livro é muito grande”, “o que vamos ter que fazer depois da leitura?”; “eu não gosto de poesia”; “ler é chato”; “quero esse livro porque tem muitas figuras”. Em alguns projetos de literatura que realizamos, observamos e constatamos que, quanto maiores são as crianças, mais resistência encontramos.

A literatura está arraigada na cultura popular. As parlendas, quadrinhas, contos-de-fadas invadem o imaginário da criança desde bebê. Então, por que a criança, à medida que cresce, parece desgostar de ler? Atribuímos esse fato ao modo como a escola trabalha com a literatura. O texto literário é usado como suporte para trabalhar Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências e Alfabetização, ou seja, há uma visão utilitarista da literatura. E o aluno vai deixando de apreciar o literário, que ao invés de expressão criadora, torna-se matéria aprisionada.

Esse caráter utilitário da literatura tem sua origem nos primeiros escritos literários produzidos para o público infantil nos fins do século XVII e du-

rante o século XVIII. Estes textos foram produzidos por educadores, tendo um forte caráter educativo e, portanto, uma finalidade pragmática, já que visavam a manipulação do indivíduo.

No entanto, com o desenvolvimento dos projetos de literatura no decorrer do ano letivo, observamos uma grande transformação nos alunos, e o ambiente da sala de aula vai se tornando espaço de leitura. Isso demonstra claramente que é possível despertar o gosto pela leitura quando o texto literário é valorizado como pensamento e arte, como *inutensílio*, como brincadeira. É da ossada do professor tornar o ambiente escolar

propício para a leitura. Segundo Celso Sisto, a criança precisa de “um empurrãozinho” do professor para tornar-se leitora:

*Criança tem o olhar aberto para o poético na medida em que ela tem o olhar exercitado para brincar. Mas precisa ser incentivada a brincar com a língua por meio de muitos jogos de palavras: ditados populares, cantigas de todo tipo, de roda, de ninar, parlendas, quadrinhas, os poemas em si. Também ajuda viver em um ambiente em que impere a poesia, ter tido liberdade para olhar o mundo de modo detido, ainda que seu tempo de concentração seja diferente daquele do adulto, demorado e com minúcia. Afinal, criança é poeta quando em seus achados cotidianos desvenda um ângulo diferente para ver as coisas e para expressá-las verbalmente<sup>15</sup>.*

Demos esse “empurrãozinho” quando desenvolvemos projetos de literatura como a hora da história. Os alunos, antes resistentes, passaram a cobrar a leitura

“  
MUDANÇA BASTANTE  
SIGNIFICATIVA QUE  
OBSERVAMOS É NA BIBLIOTECA.  
MUITOS DEIXAM DE LER  
SOMENTE GIBIS E REVISTAS,  
PASSANDO A LER LIVROS MAIS  
CONSISTENTES.”

diária, a escolher os livros que serão contados com entusiasmo e ao término da leitura há um misto de alegria por descobrirem o fim da história e de tristeza por se despedirem de personagens que estiveram presentes durante alguns dias. “Dá uma tristeza quando tenho que me despedir dos personagens da história. Sinto saudades deles”, escreveu um aluno de 4ª série, em uma cartinha.

Outra mudança bastante significativa que observamos é na biblioteca. Logo que iniciamos o trabalho com um livro, os alunos vão procurá-lo. Então, realizam o empréstimo do livro de mesmo título, de outras obras do autor, ou ainda do mesmo gênero que está sendo lido em sala. Muitos deixaram de ler somente gibis e revistas, passando a ler livros mais consistentes.



E há ainda as produções. As crianças desenham e escrevem textos e mandam para os colegas, colocamos no mural da sala, pedem para a professora de informática postá-los no jornal eletrônico da escola. Tudo isso sem caráter de atividade pedagógica, mas por vontade e iniciativa dos próprios alunos. Não há a cobrança de uma atividade posterior à leitura, é o próprio trabalho com a literatura que desperta a imaginação e a criatividade. Essa poesia foi escrita por uma das alunas nos dias que antecederam as férias de julho, quando a professora disse que iria viajar:

#### BOA VIAGEM

*Quando a Deisily viajar  
O mundo ela deixará  
Todos vão sentir sua falta  
Até o Mapa-Mundi  
E agora o que todos  
Querem gritar: boa viagem!  
(Jaqueline Ortiz, 9 anos)*

A literatura é um estímulo à criatividade, na medida em que mobiliza a imaginação do leitor. Como afirmou Moacir Scliar na já mencionada Semana Pedagógica, “contar e ouvir histórias está embutido em nosso genoma, é algo que acompanha a humanidade desde há muito tempo”<sup>16</sup>.

O trabalho que realizamos com a literatura também teve seu reflexo no concurso de frases de Curitiba, quando alguns alunos produziram frases falando da leitura: “Minha professora incentiva a leitura porque os olhos ficam brilhantes, o rosto se enche de vida, os passos ficam mais leves, descobrimos a alegria de ler e o conhecimento entra em nossas vidas”. (Bianca Cunha Mendes, 9 anos).

Ademais da procura de livros, do interesse despertado pelas histórias e da criatividade colocada em cada produção, em cada desenho, há ainda os sentimentos que são provocados. Sonhos, desejos, alegrias e tristezas afloram. Depois da leitura do livro *A bolsa amarela* (2003), de Lygia Bojunga, uma aluna

“ COM OS PROJETOS DE LITERATURA, OBSERVAMOS GRANDE TRANSFORMAÇÃO NOS ALUNOS. ISSO DEMONSTRA QUE É POSSÍVEL DESPERTAR O GOSTO PELA LEITURA QUANDO O TEXTO É VALORIZADO COMO PENSAMENTO E ARTE, COMO BRINCADEIRA ”

propôs que a turma fizesse um desenho do que gostariam de guardar na bolsa. Foi nesse momento que surgiram grandes revelações: “Queria que meu pai voltasse pra casa”, “Guardo o meu desejo de ser criança pra sempre”.

A literatura transforma, desperta a sensibilidade, possibilita a caminhada pelo desconhecido e estimula a criatividade. A leitura é um grande instrumento que os professores têm para despertar e senso



crítico e reflexivo das crianças, pois um mesmo texto possibilita diferentes interpretações. E

*quando o professor possibilita a fruição dos seus alunos, ele está dando reais condições para que estas crianças possam se desenvolver, baseados na liberdade de expressão, independentemente do livro que lhes foi apresentado, pois a justificativa que legitima o uso do livro na escola nasce, de um lado, da relação que estabelece com seu leitor, convertendo-o num ser crítico perante sua circunstância; e, de outro, do papel transformador que pode exercer dentro do ensino, trazendo-o para a realidade do estudante e não submetendo este último a um ambiente rarefeito do qual foi suprida toda a referência concreta.<sup>17</sup>*

Quando lemos um livro, um quadro, um filme, uma peça, um musical, enfim, um texto, deparamo-nos com alguns sinais que emanam uma motivação e que nos fazem acionar a memória, criar laços com a alma, com o coração. Esse acervo de histórias que fica em nossa memória nos faz refletir sobre o que lemos. Com a leitura, colhemos conhecimentos que são armazenados na memória; assim dá-se a interpretação, assim atribui-se à memória a condição de herança valiosa, que é renovada a cada dia. E como a memória de cada indivíduo conta com determinadas lembranças, cada leitor visita um texto de um modo, descobrindo nele diferentes tesouros. É como Helena Kolody diz sabiamente em um de

seus poemas: no poema e nas nuvens, cada um descobre o que deseja ver. É por isso que a literatura liberta e nos convida a grandes voos, voos de água.

Abrir um livro, ver um filme, ouvir uma música, apreciar um quadro, é deixar aflorar as muitas malas contendo as bagagens da vida. É acessar memórias pessoais e coletivas e renová-las. É ler com olhos-de-ver-o-mundo, buscando o novo a partir da herança viva que se traz nas veredas da memória, é tecer as palavras liberdade, transformação e identidade – ave palavra! – com todos os seus significados, no coração e na memória. Ler é criar uma grandiosa teia de afetos que transformam o ser num contínuo e sempre novo ir-e-vir.



#### DEISILY DE QUADROS

é professora da Rede Municipal de Curitiba, graduada em Letras (UFPR) e mestre em Estudos Literários (UFPR).

#### VIVIANE MARIA CRISTINE DIAS ROSA

é professora da Rede Municipal de Curitiba, graduada em Pedagogia (UFPR) e especialista em Psicopedagogia (IBPEX).

## REFERÊNCIAS

- BAGUIAR, Vera Teixeira de. (org.) **Era uma vez... na escola: formando educadores para formar leitores**. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.
- BRASIL. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998.
- CARPINEJAR, Fabrício. A infinita infância das palavras. **Revista da Cultura**. São Paulo, n. 08, p. 07-08, mar. 2008.
- COSTA, Marta Morais da. **Metodologia do ensino da literatura infantil**. Curitiba: IBPEX, 2007.
- Endereço eletrônico: [www.cidadedoconhecimento.org.br]. Acesso em 20 set. 2007.
- ISER, Wolfgang. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético**. São Paulo: Editora 34, 1996.
- SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- ZAGURY, Tânia. **O professor refém**. São Paulo: Record, 2006.
- ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 2003.

17 - ZILBERMAN, Regina, 2003, p. 18

# EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

## em tempos de neoliberalismo

Zinara Marcet de Andrade Nascimento

A educação é uma prática social que sempre esteve presente no processo de humanização, fenômeno apontado por diversos intelectuais de renome da área a exemplo de Aníbal Ponce, Carlos Rodrigues Brandão, Mario Manacorda e muitos outros. O estudo dessa prática social evidencia que apesar do processo educacional existir desde época remota, sempre houve distintas formas de educar para a vida e para o trabalho. O mesmo estudo permite perceber que em geral as sociedades sempre prezaram o ato educativo e buscaram desenvolvê-lo.

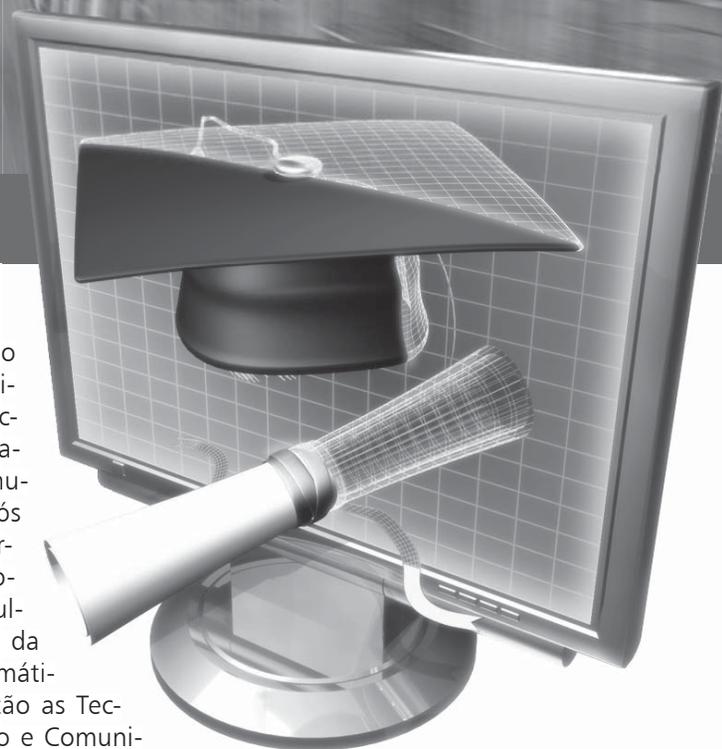
Entretanto, nas últimas décadas a importância da educação ganhou destaque e é tema recorrente nos mais diversos fóruns sociais. Do ponto de vista do materialismo histórico<sup>1</sup>, pode-se afirmar que o vigente discurso hegemônico sobre a necessidade e a relevância da educação estão intimamente relacionados ao grau de desenvolvimento alcançado na composição das forças produtivas, que na atualidade se caracteriza pelo alto grau de sofisticação técnico-científica utilizado para ativar significativa parcela dos processos relativos à reprodução material da existência humana.

Diante desse intenso desenvolvimento técnico-científico, os aspectos educacionais passaram por substantivas mudanças, em especial após a possibilidade de inserção das chamadas “novas tecnologias”, resultantes da associação da microeletrônica à informática, dentre as quais estão as Tecnologias da Informação e Comunicação, as TICs. Sob esse cenário, o processo educacional foi fortemente influenciado, tanto no que diz respeito às viabilidades de acesso ao conhecimento universalmente produzido, como na conduta da prática pedagógica, com inúmeros recursos que podem facilitar em muito a vida de alunos e professores.

Neste contexto de possibilidades decorrentes do avanço técnico-científico aplicado à educação, destaca-se não apenas o revigoramento da Educação a Distância, mas a sua consagração. As estatísticas sobre o crescimento dessa modalidade de ensino, apontado adiante, indicam que ela tem sido imensamente utilizada, em

especial para o nível superior e a pós-graduação, com destaque para a formação de professores. Entretanto, urge destacar que nem sempre essa “possibilidade de melhorias e expansão do ensino” decorrente da aplicação do avanço técnico-científico no setor educacional é plena de positivities e que, apesar de toda a tecnologia disponível, os índices de avaliação continuam a indicar a péssima qualidade educacional brasileira.

É necessário, sobretudo, compreender que as questões, positivas ou negativas, que envolvem a educação e em especial a modalidade a distância, não são naturais ou espontâneas,



1 - Utiliza-se a expressão Materialismo Histórico, suprimindo o termo Dialético, por considerar que a referida expressão significa a análise do “movimento da sociedade com seus fenômenos contraditórios”, a partir da base material existente no decorrer do desenvolvimento da humanidade.

mas resultantes da organização do modo de produção sob a lógica do capital, forma social predominante do atual contexto histórico. Nesta perspectiva, a qualidade e o grau do ensino a distância só podem ser apreendidos quando relacionadas às reais condições de existência dos indivíduos em dada sociedade.

Por tais razões, compreender a EaD na atual fase de acumulação capitalista requer percebê-la e analisá-la dentro do cenário global da articulação mundial de forças, de acordo com a constante e insaciável valorização do capital.

### BREVE RETROSPECTIVA

A gênese da Educação a Distância é muito imprecisa, tanto na perspectiva universal, como na nacional. Há, pois, versões diversas sobre a sua origem, com autores que apontam seu início ainda na Antiguidade Clássica, ocasião em que a sociedade era escravocrata e apenas pessoas livres, pertencentes ao ápice da pirâmide social, tinham acesso à educação formal. Embora não se saiba com exatidão o início dessa modalidade de ensino, pode-se afirmar que, além de bastante antiga, sempre despertou interesse pela possibilidade de propiciar conhecimentos independentemente da presença física de um professor e da existência de uma estrutura específica, das instituições de ensino.

O estudo do desenvolvimento da EaD permite observar que ela atravessou fases distintas, mas ganhou “novas formas” a partir do final do século XX em virtude do avanço sem precedentes da ciência e sua aplicação em forças produtivas, com diversos e significativos reflexos na educação, pois também foi beneficiada pelos recursos da microeletrônica e da informática. Dentre esses avanços encontra-se a possibilidade do uso educativo das chamadas Tecnologias da Informação e Comunicação, uma vez que, em tese, possibilitam resolver um antigo problema: vencer o binômio tempo/distância. Por disponibilizar os conteúdos em meios virtuais, o aluno pode tanto acessá-los nos momentos mais apropriados, sem o inconveniente da falta de tempo, bem



“  
**QUESTÕES POSITIVAS OU NEGATIVAS QUE ENVOLVEM A  
 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NÃO SÃO NATURAIS OU  
 ESPONTÂNEAS, MAS RESULTAM DA ORGANIZAÇÃO DO  
 MODO DE PRODUÇÃO SOB A LÓGICA DO CAPITAL**  
 ”

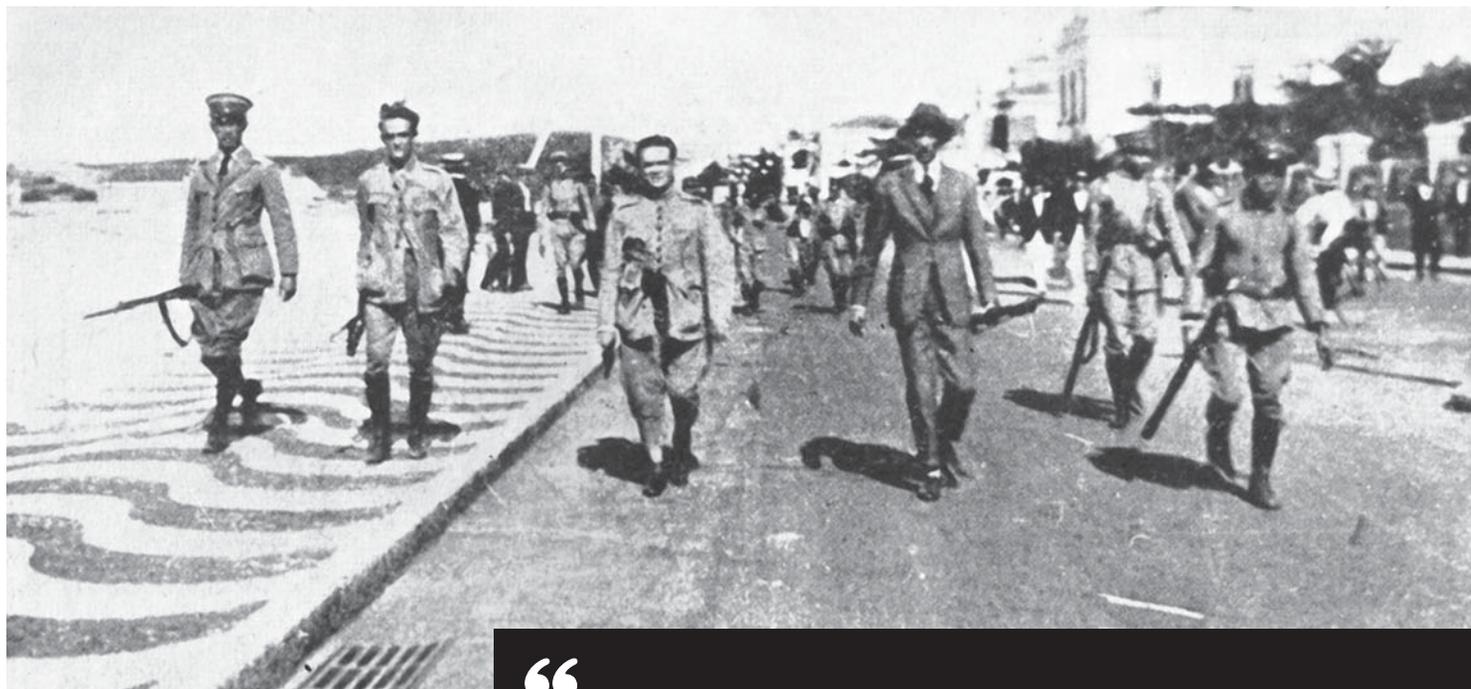
como vencer a barreira da distância que afasta e impede o contato entre professores e alunos e, como isso, dificulta a educação a contento da população e a qualificação da força de trabalho. Logo, as TICs consistem em valiosa ferramenta para a expansão e a popularização do ensino em praticamente todos os níveis.

Entretanto, mesmo com todo o aparato tecnológico, existem dados que apontam a ineficiência do processo educacional do povo brasileiro.

Desta forma, pois, para entender os motivos pelos quais o avanço técnico-científico aplicado à educação não é condição suficiente para mudar a situação social do país, bem como compreender a pertinência da EaD, é

fundamental fazer um breve recuo no tempo para desvelar como e o porquê tal modalidade de ensino tornou-se tão pertinente na sociedade contemporânea.

No que diz respeito ao Brasil, a primeira questão a ser levantada nesse percurso histórico está em lembrar que, diferentemente da maioria dos países, o início da Educação a Distância brasileira não se “consolidou” pelo uso de correspondências, pois somado à falta de infra-estrutura para o envio e recebimento dessas até 1920, 75% da população era analfabeta<sup>2</sup>. Além disso, como aponta Kuenzer, o início da educação das massas no Brasil teve como objetivo principal “[...] educar, pelo trabalho, os órfãos, po-



bres e desvalidos da sorte, retirando-os da rua”<sup>3</sup>, ou seja, dar-lhes um ofício para que não causassem maiores problemas sociais.

Segundo Pretti, a EaD no Brasil teve como marco decisivo o ano 1923 com programas de rádio que transmitem cursos de línguas, literatura, radiotelegrafia, telefonia<sup>4</sup>. Na ocasião, o modelo econômico brasileiro ainda era o primário-exportador (1500 a 1930), a maior parte da população vivia no meio rural e sem acesso à escola, pois as culturas latifundiárias, quase nada mecanizadas, não exigiam sequer saber ler e escrever<sup>5</sup>.

Neste cenário, a educação era extremamente elitizada e os cursos oferecidos em 1923 pela Fundação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro,



“ O MARCO DA EAD NA HISTÓRIA DO BRASIL OCORREU NUM CENÁRIO DE REIVINDICAÇÕES POLÍTICAS QUE EXPRESSAVAM O DESEJO DE EMANCIPAÇÃO ECONÔMICA, POLÍTICA E CULTURAL E DESENCADEOU UM MOVIMENTO EM PROL DO DESENVOLVIMENTO NACIONAL AUTÔNOMO E AUTOSSUSTENTADO ”

atingiam apenas uma pequena parcela da sociedade, pois além do analfabetismo, um rádio naquele momento era artefato de luxo, possível apenas para as famílias de maior poder aquisitivo.

Todavia, importa ter clareza que os cursos pelo rádio não surgiram ao acaso, mas fizeram parte da transição histórica por que passava a sociedade brasileira em decorrência da expressiva crise do esgotamento de crescimento da produção de bens primários destinados à exportação, em especial o café. O descontentamento com a situação socioeconômica de parte da população politizada e esclarecida, articulado ao sofrimento existencial da maior parte da população brasileira, que vivia em situação de pobreza, fez eclodir acontecimentos

marcantes com desdobramentos importantes para o futuro. Dentre os principais acontecimentos não se pode deixar de mencionar a Semana da Arte Moderna (fevereiro/1922), que buscava a emancipação cultural do Brasil; a fundação do Partido Comunista (março/1922), com o objetivo de iniciar a organização da classe operária brasileira – e que durou de forma legal apenas por quatro meses em virtude do Estado de Sítio decretado no mesmo ano –; a Revolta do Forte de Copacabana, também chamado de Movimento Tenentista (julho/1922), que visava inserir os militares na vida política e administrativa do país<sup>6</sup>.

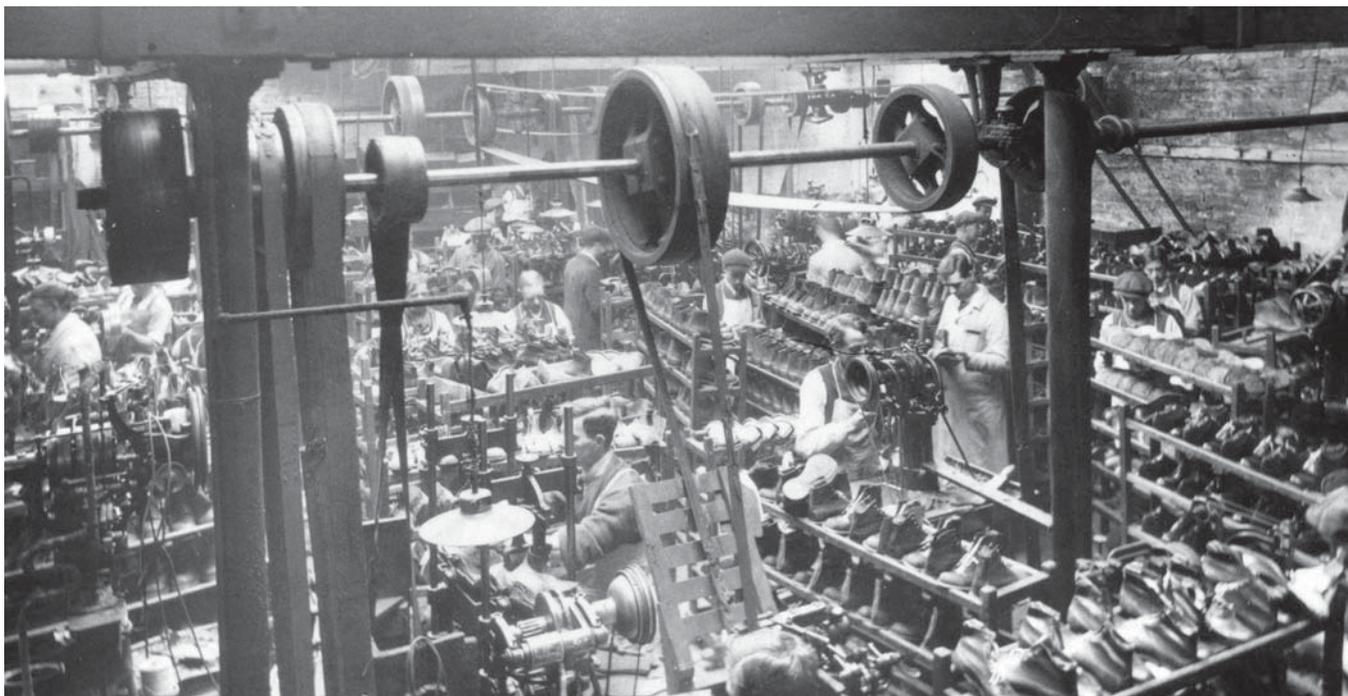
Logo, o marco da EaD na história do Brasil ocorreu num cenário de reivindicações políticas que expressavam o desejo de emancipação econô-

3 - KUENZER, 1999, p.88

4 - PRETTI, 1996

5 - Se em 1907 existiam no Brasil 3.258 estabelecimentos industriais, 150 mil operários e um capital de 666.000 contos de réis, e, 1920 estes números haviam aumentado para 13.336, 276.000 e 1.816.000 contos de réis, respectivamente” (RIBEIRO, 1978, p. 67)

6 - BRUM, 1987



“

**ASSIM, PARA A MASSA DE TRABALHADORES, QUE APENAS EXERCIAM ATIVIDADES ROTINEIRAS E REPETITIVAS, COM POUCA OU NENHUMA ESCOLARIZAÇÃO FORMAL, OS CURSOS TÉCNICOS SIGNIFICAVAM UMA POSSIBILIDADE DE AVANÇO PROFISSIONAL E PESSOAL, MESMO QUE FEITOS NA MODALIDADE A DISTÂNCIA, NUM UNIVERSO DE MILHÕES DE ANALFABETOS**

”

mica, política e cultural e desencadeou um movimento em prol do desenvolvimento nacional autônomo e autossustentado. Era preciso criar indústrias para tirar o Brasil da condição de exportador de produtos primários e da total dependência de importação de bens duráveis. Essa medida exigiu a qualificação da força de trabalho existente a fim de vencer os limites da produção nacional e enfrentar a concorrência das mercadorias vindas do exterior.

O processo inicial de industrialização, mesmo que muito limitado, levou à ampliação da urbanização. Todavia, vender a força de trabalho

na cidade, agora assalariadamente, não era o mesmo que fazê-lo na lavoura. Muitos daqueles que migraram para as cidades tiveram que aprender a ler e escrever para se inserir no mercado de trabalho urbano. A alfabetização passou a ser necessária para a ocupação das melhores vagas de trabalho disponíveis. Assim, em prol das necessidades objetivas das indústrias emergentes, o número de instituições escolares aumentou, razão pela qual “[... ] surgem e se estruturam os primeiros cursos técnicos”<sup>7</sup>. Houve, então, razões concretas para que a Educação a Distância prosperasse<sup>8</sup>.

As melhorias na infraestrutura nacional, decorrentes das necessidades do setor produtivo<sup>9</sup>, deram as condições para que em 1941 fosse criado o Instituto Universal, cujo método consistia em produzir material impresso e enviá-lo via correio como instrumento de qualificação profissional para a população alfabetizada. O referido instituto, além de pioneiro nesta modalidade de ensino, ainda está em vigor e oferece inúmeros cursos.

Contudo, segundo Pretti<sup>10</sup> foi somente a partir de 1960, após a aceleração e a diversificação do processo de industrialização<sup>11</sup>, que o ensino a distância ganhou relevância, ocasião

7 - MACHADO, 1989, p. 31

8 - As condições socioeconômicas ao longo da década de 20 obrigou os latifundiários cafeicultores a dividir o poder com a classe burguesa emergente. Uma dos resultados foi o mandato de Getúlio Vargas em 1930. Foi criado o Ministério de Educação e Saúde.

9 - Período conhecido na história nacional como “Modelo de Industrialização por Substituição de Importações” cuja origem está diretamente relacionada à Grande Depressão.

10 PRETTI, 1996

11 A implantação da indústria automobilística a partir da segunda metade da década de 50 é considerada a fase mais importante do processo de substituição de importações, pois exige volume elevado de capital, tecnologia avançada e força de trabalho especializada.

em que surgiu a Comissão de Estudos e Planejamento da Radiofusão Educativa. Sem sobra de dúvidas, esse momento foi resultado das condições objetivas existentes, ou seja, da ampliação e o aperfeiçoamento da infraestrutura, em especial a distribuição de energia elétrica “[...] para aumentar a capacidade de produção, e dos transportes, para colocar os produtos nos centros de consumo e a matéria-prima nos centros produtores”<sup>12</sup>.

Cabe lembrar que o processo produtivo brasileiro da ocasião tinha como modelo de organização e gestão o chamado “taylorismo”, cujas principais características são racionalização, mecanização, produção em série e forte e nítida cisão entre trabalho intelectual e manual. O trabalho industrial tinha como pressuposto, com base na gerência científica de Taylor, que a execução e o planejamento deveriam realizados por diferentes tipos de trabalhadores, os quais eram qualificados de acordo com as tarefas específicas a serem realizadas. Essa qualificação, com raras exceções, dependia das condições sociais dos indivíduos, da sua inserção de classe. Assim, para a massa de trabalhadores, que apenas exerciam atividades rotineiras e repetitivas, com pouca ou nenhuma escolarização formal, os cursos técnicos significavam uma possibilidade de avanço profissional e pessoal, mesmo que feitos na modalidade a distância, num universo de milhões de analfabetos<sup>13</sup>.

Ao final dos anos 60, com elevado investimento de capital estrangeiro nos setores produtivos mais dinâmicos<sup>14</sup>, houve a introdução de tecnologias avançadas e, com isso, a necessidade de expansão da qualificação profissional para a massa de trabalhadores. O ensino a distância avançou e o advento da instalação da rede de televisão<sup>15</sup> possibilitou várias iniciativas de qualificação profissional: a TV Educativa do Maranhão; a TVE do Ce-

ará com o programa TV escolar, a fundação do Instituto de Radiodifusão do Estado da Bahia; o Centro Educacional de Niterói; e o Centro de Ensino Tecnológico de Brasília, que tinha como finalidade qualificar profissionais para empresas, com destaque para o Projeto Acesso, desenvolvido em parceria com a Petrobras<sup>16</sup>.

No decorrer dos anos 70, os destaques foram o programa radioeducativo do governo federal chamado Projeto Minerva e o Projeto Sistema Avançado de Comunicações Interdisciplinares (SACI). O primeiro oferecia cursos de primeiro e segundo grau, com o objetivo de ofertar algum tipo de educação aos cidadãos brasileiros que por algum motivo não tinham como frequentar as escolas. O segundo referia-se à formação de professores leigos ofertado via satélite entre 1967 e 1974 no Rio Grande do Norte.

No final da década de 70, a TV Cultura (Fundação Padre Anchieta) em parceria com a TV Globo (Fundação Roberto Marinho) criaram o Telecurso 2º Grau e, posteriormente, o 1º



Grau na década de 80 e o Telecurso 2000, nos anos 90.

No entanto, foi no final da década de 90 que o ensino a distância se consagrou. O avanço da ciência e da tecnologia foi o fator decisivo. De um lado, houve a informatização das telecomunicações, a telemática, em especial após a introdução do chip<sup>17</sup>, o que permitiu a criação das Tecnologias de Informação e Comunicação, as TICs;



12 BRUM, 1987, p. 55

13- De acordo com Instituto Nacional Estatístico do Brasil, ano XXIV de 1963, em 1950 o número de analfabetos era de 15.272.632, o que equivalia a 50,5% da população brasileira. Em 1960 o número passou para 15.815.903, o que equivalia a 39,4% da população.

14 - Na ocasião o Brasil era “[...] a presa cobiçada na estratégica de interesses do capitalismo imperialista monopolista, em face de expansão e consolidação, sob a liderança dos conglomerados norte-americanos” (BRUM, 1987, p. 64)

15 - A televisão no Brasil tem como registro de início a data de 18 de setembro de 1950 trazida por Assis Chateaubriand, que fundou o primeiro canal de televisão no país, a TV Tupi.

16 - ALBERTI, 2008

17 - Circuito eletrônico em miniatura produzido sobre uma chapa de silício, cuja propriedade de condutividade elétrica é capaz de reproduzir a um só tempo a função de vários transistores e outros componentes eletrônicos, bem como realizar os processamentos com maior velocidade e eficiência técnica. (Moreira, 1998)



**“ HÁ UMA GIGANTESCA PROPAGANDA A FAVOR DO ENSINO A DISTÂNCIA NO BRASIL, O QUE EM MUITO CONTRIBUI PARA A EXPANSÃO DESSA MODALIDADE DE ENSINO, EM ESPECIAL PARA O NÍVEL SUPERIOR E PÓS-GRADUAÇÃO. ”**

por outro, o barateamento das mercadorias possibilitou o uso de micro-computadores em grande escala. Todavia, apesar desses elementos terem viabilizado esse processo, não são as principais causas, pois a Educação a Distância “[...] não deve ser simplesmente confundida como instrumental, com as tecnologias a que recorre”<sup>18</sup>. A razão para tal é relevante e será abordada na sequência.

Desde então, o incentivo ao ensino a distância tem sido gigantesco. Em abril de 2009 ela foi tema de uma série de reportagens promovida pelo Jornal Nacional, que destacou o seu crescimento no Brasil nos últimos anos e a sua expressiva contribuição no processo educacional. As reportagens trouxeram depoimentos de alunos que exaltaram os aspectos positivos e a satisfação pessoal e profissional com a realização de tais cursos.

Uma das matérias da série enfatizava o entusiasmo de uma das entrevistadas, residente em São Paulo que,

uma vez por semana, sem sair do país, estudava na Universidade de Harvard, uma das mais tradicionais dos Estados Unidos e internacionalmente reconhecida. A entrevistada relatou a importância de poder trabalhar e, em qualquer lugar do Brasil, estar conectada nos momentos da aula. Enfatizou ainda que cursar aqui no país é “muito mais barato” do que presencial lá, em razão dos custos de transporte, moradia e hospedagem.

A reportagem enalteceu o fato do professor do curso de especialização em políticas educacionais estar a 8 mil quilômetros de distância e ser capaz de ministrar aulas em inglês, as quais são transmitidas via internet para alunos de sete países que debatem os conteúdos via “chat” em tempo real.

Outro entrevistado, que realizava pós-graduação em administração de empresas, gerente de desenvolvimento de produtos, destacou como aspecto relevante a utilização de todos

os minutos disponíveis de seu tempo para aprender, pois podia transformar qualquer lugar em sala de aula.

Como se pode perceber pela matéria, há uma gigantesca propaganda a favor do ensino a distância no Brasil, o que em muito contribui para a expansão dessa modalidade de ensino, em especial para o nível superior e pós-graduação.

Segundo dados oficiais do Censo da Educação Superior de 2006/INEP a oferta de cursos superiores no Brasil entre 2003 e 2006 cresceu 571%. Um outro levantamento, de 2007, mostra que o número de alunos avançou 356% em três anos. Dados da mesma fonte informam que 73% desses cursos são ofertados em escolas particulares. Como não poderia deixar de ser, neste contingente encontram-se, também, cursos de graduação na modalidade a distância.

Apesar da maioria dos cursos a distância atualmente serem ofertados em instituições privadas, após muita

18 - PRETTI, 1996, p. 7

polêmica e alguma resistência, as universidades públicas federais e estaduais passaram a ofertar esses cursos. Sobre este aspecto, a mesma reportagem destaca que:

Demorou, mas a maior universidade do país, fundada há 75 anos, se rendeu à Educação a Distância. Depois de seis anos de ensaio, a USP estreia na modalidade com um curso de graduação para formar professores de ciências, uma área carente de profissionais qualificados. Em laboratórios, todos os sábados, eles vão pôr em prática o que aprenderem pelo computador. Na primeira turma serão 360 alunos, gente que não teria como se deslocar todos os dias até a universidade. "É uma universidade de peso como a universidade de São Paulo dizer o seguinte: 'Olha, o ensino a distância é importante, nós temos que encarar'. [...] Na pós-graduação a distância a USP já tem experiência. Só a escola de engenharia formou mais de 500 pessoas<sup>19</sup>.

A mesma reportagem lembrou que a Educação a Distância exige disciplina, iniciativa e autonomia, o que justificaria a faixa etária de seus alunos ser mais elevada do que nos cursos presenciais. De acordo com a Associação Brasileira de Educação a Distância, também entrevistada, houve um levantamento em 140 instituições que oferecem EaD e este apontou que apenas 22% dos estudantes estão abaixo dos 24 anos de idade. Para o presidente da referida associação isto ocorre porque o aluno dessa modalidade de curso é mais maduro, determinado e reconhece a importância de ter um diploma.

Como se pode perceber, para a reportagem a EaD seria plena de positivities. Logo, não é de se estranhar os dados oficiais divulgados dessa modalidade de ensino em 2009: 760.599 alunos estão matriculados, apesar de cerca de 1.300 instituições privadas tenham sido fechadas devido à falta de estrutura.

Contudo, existem pesquisas acadêmicas que apontam as deficiências e contradições de tais cursos, a começar pela sua concepção pragmatista, imediatista e tecnicista, principalmente no que diz respeito à formação de professores, a exemplo de Scheibe<sup>20</sup>, Shiroma<sup>21</sup>, Alberti<sup>22</sup>. Esses estudos apontam o aligeiramento e superficialidade dos conteúdos apresentados, o papel secundário dos tutores, as avaliações como meras atribuições de notas, a falta de infraestrutura adequada para a interação professor-aluno, o que leva a crer que o diploma pode ser uma mercadoria obtida com o pagamento de razoáveis prestações mensais.

Há também quem aponte essa modalidade como uma política educacional para compensar a falta de cursos regulares e de qualidade:

O seu uso na substituição aos cursos presenciais e não como complementar a estes não atende aos princípios de formação construídos pelo movimento de educadores brasileiros. Mais grave ainda é o fato de que no Brasil a Educação a Distância é utilizada tendencialmente para suprir a ausência da falta de cursos de formação inicial a uma determinada "clientela" apresentando-se dessa forma como uma política compensatória<sup>23</sup>.

Todavia, e como afirmado anteriormente, o revigoramento e a ascensão da EaD a partir do final dos anos 90 não podem ser analisadas em si mesmas, muito menos como uma mera consequência do avanço da ciência e da tecnologia aplicadas ao setor educacional. É preciso ter a clareza de que a EaD só pode ser apreendida como parte das políticas edu-



19 Jornal Nacional, 2009

20 SCHEIBE, 2006

21 SHIROMA, 2000

22 ALBERTI (2008)

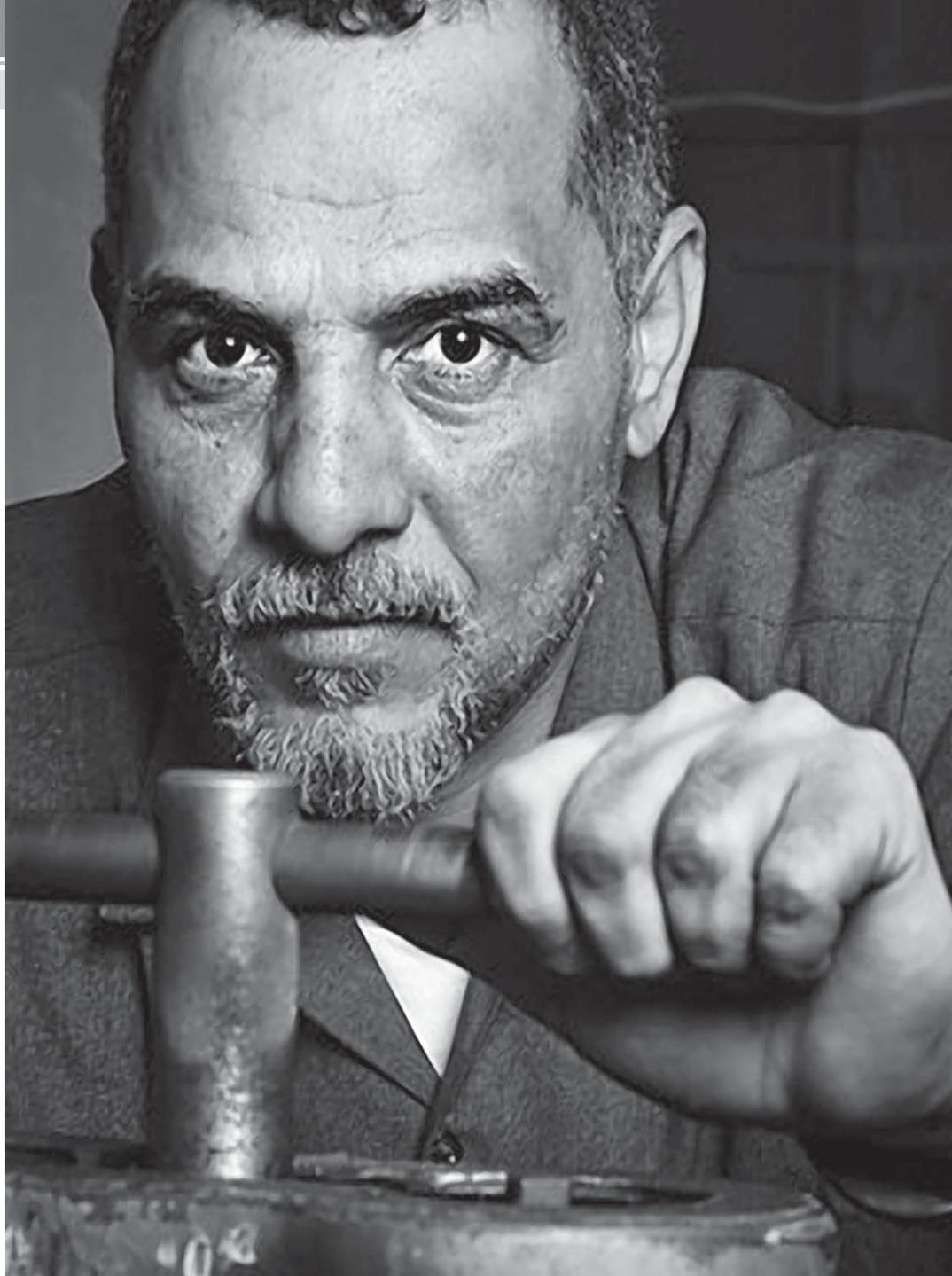
23 MAUÉS; BAZZO, apud Scheibe, 2006, p.7

cionais vigentes e que estas, por sua vez, estão articuladas às relações sociais de produção desenvolvidas por um coletivo em determinado contexto histórico, ou em outros termos, relacionadas ao grau de desenvolvimento das forças produtivas de uma coletividade. Elucidar a conformação das políticas educacionais vigentes é o objetivo da próxima seção.

### **AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS VIGENTES E A PERTINÊNCIA DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**

A centralidade da educação há muito é objeto de análise e debates nas mais distintas áreas de conhecimento e fóruns sociais, independente de concepção ideológica, religiosa ou partidária de seus integrantes. A importância da educação é soprada “aos quatro cantos do mundo” sem maiores reflexões:

Ante os múltiplos desafios do futuro, a educação surge como um trunfo indispensável à humanidade na sua construção dos ideais de paz, da liberdade e da justiça social. [...] Não como um “remédio milagroso”, não como um “abre-te sésamo” de um mundo que atingiu a realização de todos os seus ideais, mas entre outros caminhos e para além deles, como uma via que conduza ao desenvolvimento



“

**DELORS PROPAGA A IDÉIA DA NECESSIDADE DE UM ENFOQUE HUMANITÁRIO NA EDUCAÇÃO, O QUAL SERIA O PRINCIPAL ASPECTO NA CONSTRUÇÃO DE PESSOAS MELHORES DO PONTO DE VISTA INTELLECTUAL, AFETIVO E SOCIAL, DESCONSIDERANDO QUE OS PROBLEMAS SOCIAIS SÃO RESULTANTES DAS ESTRUTURAS DE CLASSES E NÃO PODEM SER RESOLVIDAS NO PROCESSO EDUCACIONAL**

”

humano mais harmonioso, mais autêntico, de modo a fazer recuar a pobreza a exclusão social, as incompreensões, as opressões, as guerras ...”<sup>24</sup>  
(*Grifo nosso*)

Assim, e sem maiores elementos para a compreensão filosófica acerca da imprescindibilidade atribuída à educação na atual fase histórica, este texto, início do célebre Relatório Ja-



to e subdesenvolvidos com altos índices de desemprego, pobreza e ainda com pessoas carentes de alfabetização.

Contudo, apesar do insistente discurso, cada vez mais rebuscado sobre a centralidade da educação, ele, em si, seria insuficiente para fazer com que a sociedade se organizasse espontaneamente de acordo com as atuais necessidades do modo de produção capitalista, cuja essência consiste na acumulação de mais-valia. Por tais motivos, foi necessária a reestruturação do processo produtivo e, conseqüentemente, uma ampla reforma institucional que atingiu todos os setores produtivos e administrativos.

No Brasil essas “providências” em favor da acumulação capitalista culminaram numa grande reforma institucional, realizada a partir da década de 90. As análises críticas sobre a questão apontam que o acontecimento relevante na investida do capital em torno da educação, a fim de preparar o trabalhador de forma condizente com a atual fase de acumulação, foi a Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia<sup>25</sup>, organizada pelas agências multilaterais, que reuniu uma comissão de especialistas de todo o mundo para refletir e deliberar sobre os caminhos da educação para o século XXI.

O referido encontro, com representantes de praticamente todos os países, tinha como orientação os últimos paradigmas do mundo do trabalho resultantes da nova forma de acumulação que passou a ter por base o uso intensivo e progressivo da fusão entre a informática e da microeletrônica, necessitando força de trabalho compatível. De acordo com Deluiz<sup>26</sup>, o novo tipo de trabalhador estava definido no “Modelo das Competências Profissionais, cujos princípios expressam as preocupações empresariais com a crise estrutural do modo de produção capitalista que se instalou nos países centrais no início da década de 70 e tinha como finalidade definir critérios para “[...] racionaliz-

ques Delors, propaga a idéia da necessidade de um enfoque humanitário na educação, o qual seria o principal aspecto na construção de pessoas melhores do ponto de vista intelectual, afetivo e social, desconsiderando que os problemas sociais são resultantes das estruturas de classes e não podem ser resolvidas no processo educacional.

Assim, apesar de comovente e até certo ponto convincente, a retórica em questão tem como verdadeira intenção velar a cruel realidade existencial do atual estágio do modo de produção capitalista, no qual as condições decentes de sobrevivência são cada vez menores para a maioria da população, em especial àquelas dos chamados países em desenvolvimen-

25 - De acordo com Nora Krawczyk, em A construção social das políticas educacionais no Brasil e na América Latina, as reformas nos diferentes países iniciaram-se no quadro dos compromissos assumidos na referida conferência, na qual a educação voltou a fazer parte das agendas nacionais e internacionais como tema central das reformas políticas e econômicas. (Krawczyk, 2000, p.3)

26 - Deluiz, 1995

zar, otimizar e adequar a força de trabalho face às demandas do sistema produtivo”<sup>27</sup>.

Assim, a partir da estreita relação entre educação e trabalho<sup>28</sup>, a Conferência Mundial de Educação para Todos foi uma necessidade histórica da burguesia internacional e seguiu os pressupostos elaborados pelos mesmos que, mais do que nunca, vincularam a educação ao mercado competitivo e globalizado. Ou seja, garantiu a proximidade da escola das necessidades empresariais.

O governo brasileiro, subordinado aos capitais internacionais e suas respectivas agências multilaterais, dos quais depende de financiamentos para os projetos educacionais, deu início a um processo que denominou de “[...] modernização da educação que implicou mudanças importantes nos modos de gestão do sistema e das escolas, nos conteúdos, nas formas de financiamento, na estrutura acadêmica e no conjunto de princípios e valores que orientam o dever ser educativo [...]”<sup>29</sup>.

Apesar das polêmicas e resistências, as reformas educacionais de cunho capitalista tiveram seu início com a promulgação da Lei de Diretri-

zes e Bases da Educação Nacional em 1996 (Lei 9.394/96), conhecida como a nova LDB. No decorrer dos seus parágrafos, por várias vezes, destacam-se a importância da ciência e da tecnologia. Entretanto, essa mesma lei possibilitou a eliminação do chamado “currículo mínimo” e a flexibilização das grades curriculares, seu principal enfoque. Além dessas duas questões, criou os Institutos de Ensino Superior (IES) para formar professores para os ensinos fundamental e médio de forma rápida e sem a exigência de vínculo com as universidades, possibilitou a prática docente a qualquer profissional mediante treinamento; acabou com a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; criou os cursos sequenciais por área de conhecimento; instituiu a possibilidade de universidades por campo de saber. Viabilizou a modalidade de EaD para as graduações.

A análise crítica de tais questões articulada às mudanças ocorridas do mundo do trabalho evidencia, entretanto, que a preocupação central da referida reforma estava em adequar o processo educacional à empregabilidade possível em decorrência das inúmeras e substantivas alterações ocor-

ridas nas relações materiais e sociais de produção, pois a incorporação da microeletrônica e da informática, sob a lógica do lucro, diminuiu drasticamente os postos de trabalho.

Portanto, a redação da legislação em vigor não deixa dúvidas quanto à sua raiz: as orientações das agências multilaterais, sob a égide do sistema capitalista, que financiaram a Conferência Mundial de Educação para Todos, adequando a educação às exigências da reestruturação produtiva e ao mercado globalizado.

Assim, mesmo com a intensificação da ciência e da tecnologia, bem como da exigência de profissionais altamente qualificados frente à complexidade das forças produtivas, flexibilizou-se o processo educacional por meio de vários mecanismos, tais como a orientação de encurtamento do tempo em sala de aula, a ampliação da possibilidade de atividades complementares para a integralização curricular, a diminuição das exigências nos processos avaliativos, bem como a expansão da EaD. Houve, então, a falsa percepção de que o empenho destas mudanças estaria na viabilização da vida dos alunos diante das suas necessidades imediatas para



27 - DELUIZ, 1995, p.1

28 - Importante frisar que esta relação é sempre mediada por múltiplos fatores, o que dificulta em muito a percepção de sua realidade concreta.

29- TIRAMONTI, 2000, p.118

uma melhor inserção ao mercado de trabalho.

A reforma educacional instituída, que à primeira vista aparenta ser uma melhoria em todos os níveis de ensino, mas oculta sua real intencionalidade, foi o passo mais importante para as implementações que vieram na seqüência, pois além de torná-la legal, impregnava-a com ares de imprescindibilidade.

O setor privado, ao perceber que a reforma educacional possibilitou a flexibilização do ensino e tornou a educação uma mercadoria ainda mais interessante, ampliou a oferta de seus serviços.

Um desses serviços ofertado com sucesso tem sido a EaD. Por meio da Lei 9.394/96, artigos 80 e 87, com o Decreto 2.494/98, posteriormente o Decreto 5.622/05, a Portaria 4.361/04, a EaD foi expandida por todas as áreas de conhecimento e em todos os níveis. Pode, portanto, ser oferecida na Educação Básica, Educação de Jovens e Adultos, na Educação Especial, na educação profissional (técnicos de nível médio e superior), na Educação Superior, em cursos sequenciais, especializações, mestrados e doutorados.

São cursos mais rápidos, mais baratos, enfim, flexíveis, tal e qual a legislação em vigor recomenda, porém com rótulo de avanço educacional:

Enquanto discurso oficial, a EaD é considerada como uma possibilidade de garantir a igualdade de oportunidades no acesso à educação de qualidade a todos os que, por qualquer motivo, possam estar arredados do ensino presencial, no tempo considerado útil pelo atual sistema de ensino<sup>30</sup>.

Feitas estas considerações acerca das políticas educacionais que viabilizaram a expansão da Educação a Distância nas duas últimas décadas, necessário se faz esclarecer as bases e sua pertinência na atual fase da acumulação capitalista.

### **AS BASES DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO ATUAL CONTEXTO DE ACUMULAÇÃO DO CAPITAL**

Como foi visto até aqui, a Educação a Distância é uma modalidade



**“ A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA É UMA MODALIDADE PRATICADA HÁ MUITO TEMPO DE ACORDO COM DIFERENTES CONTEXTOS. CONTUDO, FOI REVIGORADA E CONSAGRADA A PARTIR DAS REFORMAS EDUCACIONAIS DOS ANOS 90, POSSIBILITADA PELO AVANÇO DA CIÊNCIA E DA TECNOLOGIA. ”**

praticada há muito, de acordo com diferentes contextos. Contudo, foi revigorada e consagrada a partir das reformas educacionais dos anos 90, possibilitada pelo avanço da ciência e da tecnologia. Destacou-se ainda o

discurso oficial, de viabilidade e qualidade, a incentivar essa modalidade de ensino.

Importa, pois, compreender suas bases e sua pertinência, uma vez que pesquisas indicam a péssima qualida-



de de alguns cursos, em especial a formação de professores, fenômeno contraditório ao discurso sobre a centralidade da educação e ao avanço tecnológico que requer indivíduos com maior qualificação profissional e desempenho pessoal. Vale lembrar

que muitos cursos regulares padecem dos mesmos males.

A primeira questão a ser retomada, já mencionada anteriormente, é a configuração da principal forma de organização social vigente: o modo de produção capitalista, com sua na-

tureza contraditória, no qual a reprodução da vida se dá por meio da produção de mercadorias. Logo, é fundamental compreender a relação entre a qualificação dos trabalhadores e a acumulação capitalista, que só pode existir por meio da extração da mais-valia, parcela de trabalho não pago.

A partir desse pressuposto, a análise das relações sociais capitalistas aponta que a mercadoria, forma elementar da riqueza, possui um caráter fetichista, encobrendo a essência predatória do capitalismo ao impossibilitar a percepção de que o trabalho social é transformado em trabalho alienado, e enriquece o proprietário dos meios de produção na razão direta em que reduz a dimensão humana do trabalhador<sup>31</sup>.

Todavia, uma mercadoria no capitalismo, que constitui uma relação social, só interessa se possuir tanto valor de uso como valor de troca, pois é no ato da troca que o capitalista se apropria da parte de trabalho realizada pelo operário que não foi devidamente pago, a mais-valia, o único elemento capaz de valorizar o capital. Porém, para produzir uma mercadoria um trabalhador deve ter a preparação necessária, o que tem um custo para o capitalista, inserido no salário.

Em *O Capital*, Marx percorreu um longo caminho analítico para desvelar que a luta dos capitalistas para conseguir o aumento da "mais-valia" não se limita a simplesmente comprar a força de trabalho abaixo do seu valor<sup>32</sup>; tampouco é possível somente aumentar a jornada de trabalho, porque há um limite que não pode ser ultrapassado, pois não há como impedir a exaustão e o desgaste físico do trabalhador. Demonstrou, então, que se faz imprescindível aumentar a força produtiva do trabalho, isto é, criar alterações no processo de produção de mercadorias que possibilitem a redução do tempo de trabalho socialmente necessário. Como resultado, mesmo que não planejado, reduz-se o valor da força de trabalho dos ramos que constituem os meios de subsistência do trabalha-

31 - Para Marx o trabalho humano possui uma dimensão ontológica: "Antes de tudo o trabalho é um processo entre o homem e a natureza [...]" (Marx, 1998, p. 142). Porém, ao explicar sobre "Processo de Trabalho e Processo de Valorização", esclarece que esta é uma forma genérica, insuficiente para compreender a forma social do capital e seus elementos constitutivos.

32 - FRIGOTTO, 1984, p.81

dor (um deles a qualificação do trabalhador) e, desta forma, diminui-se o salário e o acúmulo de mais-valia é obtido.

Marx preocupou-se em diferenciar a “mais-valia absoluta” da “mais-valia relativa”. A primeira justamente por ser obtida por meio do prolongamento da jornada de trabalho, tal como afirmado: inviabiliza-se pela existência de limitação do dispêndio de energia pelo organismo do trabalhador, quer execute trabalho simples ou altamente qualificado; portanto, tornou-se insuficiente perante a crescente concorrência capitalista. A segunda, relativa aos dois componentes da jornada de trabalho, trabalho necessário e mais-trabalho, consiste na redução do primeiro, isto é, do tempo de trabalho social necessário, o qual diminui na razão direta do desenvolvimento da força produtiva do trabalho, enquanto o valor das mercadorias cai na razão inversa do seu desenvolvimento<sup>33</sup>.

Para demonstrar a necessidade do capitalismo para além da obtenção da mais-valia absoluta, Marx, a partir do Capítulo XI, analisou as fases de organização e gestão do processo de trabalho iniciando pela sua forma mais simples, a cooperação, até o que havia de mais complexo na sua época: a maquinaria da grande indústria.

Embora o objetivo de Marx não estivesse em analisar os processos de organização e gestão do trabalho, valeu-se de tal prerrogativa para demonstrar que o capital criou formas para manter o seu movimento incessante de acumulação. Ao procurar produzir cada vez maior quantidade de mercadorias com o menor tempo possível, diminuiu continuamente o tempo de trabalho socialmente ne-

cessário e, conseqüentemente, o valor da própria força de trabalho<sup>34</sup> que, como qualquer outra mercadoria, “[...] é determinado pelo tempo trabalho de necessário à produção, portanto também reprodução desse artigo específico”<sup>35</sup>.

Esse barateamento da força de trabalho não excluiu os trabalhadores que exercem trabalho complexo; muito pelo contrário, pois são estes os mais dispendiosos. A esse respeito, Rubin<sup>36</sup> esclarece que a produção de mercadorias tem dois tipos de trabalho: simples e qualificado. Para o autor, o primeiro consiste na capacidade física inerente a todos os indivíduos, sem a necessidade especial de educação. O segundo, o trabalho qualificado, complexo, requer “uma aprendizagem mais longa ou profissional”<sup>37</sup> e, portanto, se expressa de duas formas “no maior valor dos produtos produzidos pelo trabalho qualificado e no maior valor da força de trabalho qualificada”<sup>38</sup>.

Portanto, o fenômeno de barateamento e enxugamento dos salários é uma construção sócio-histórica relacionada com o papel da ciência no capitalismo e, ainda, com o processo educacional.

Assim, embora na primeira fase do capitalismo, isto é, na cooperação, aparentemente não tenha ocorrido modificação substantiva no modo de trabalho do indivíduo, que utilizava suas ferramentas para realizar seu trabalho manual e ainda possuía as condições de controle intelectual da mercadoria que produzia, numa análise mais apurada, percebem-se mudanças qualitativas<sup>39</sup>. O gerenciamento capitalista do trabalho coletivo para aproveitar melhor os meios de produção possibilitou diminuir a média de trabalho socialmente necessário uma vez que “[...] uma dúzia de pessoas juntas, numa jornada simultânea, proporciona um produto global muito maior do que 12 trabalhadores isolados [...]”<sup>40</sup>.



33 - O desenvolvimento da força produtiva do trabalho, no seio da produção capitalista, tem por finalidade encurtar a parte da jornada de trabalho na qual o trabalhador tem de trabalhar para si mesmo, justamente para prolongar a outra parte da jornada de trabalho durante a qual pode trabalhar gratuitamente para o capitalista. (MARX, 1988, v.1, p.243)

34 - “Enquanto valor, a própria força de trabalho representa apenas determinado quantum, de trabalho social médio nela objetivado. A força de trabalho só existe como disposição do indivíduo vivo. Sua produção pressupõe, portanto, a existência dele. Dada a existência do indivíduo, a produção da força de trabalho consiste em sua própria reprodução ou manutenção. Para sua manutenção o indivíduo vivo precisa de certa soma de meios de subsistência. O tempo necessário à produção da força de trabalho, corresponde, portanto, ao tempo de trabalho necessário à produção desses meios de subsistência ou o valor da força de trabalho é o valor dos meios de subsistência necessários à manutenção do seu possuidor” (MARX, 1988, v.1, p.137)

35 - MARX, 1988, v.1, p.137

36 - RUBIN, 1980

37 - RUBIN, 1980, p.176

38 - Ibidem

39 - Nas palavras de Marx: “De início a diferença é, portanto, meramente quantitativa” (Marx, 1988, v.1, p.244). Cabe lembrar que existem duas formas de cooperação: a cooperação simples, em que todos fazem o mesmo, isto é, não há divisão do trabalho; e a cooperação com divisão do trabalho, que é a manufatura desenvolvida. A cooperação, como categoria geral, é a base da produção de mais-valia relativa.

40 - MARX, 1988, v.1, p.247

Foi dado o primeiro passo no sentido da desqualificação técnica do trabalhador<sup>41</sup>, fator que posteriormente possibilitou a diminuição da necessidade de preparação técnica de mesmo nível para todos pelo fato de cindir a unidade do trabalho que é composta por atividades manuais e intelectuais. Todavia, o que o processo de trabalho perdeu em razão dessa cisão foi compensado, pois, ao trabalharem juntos, os trabalhadores geram uma força coletiva de trabalho, que por sua vez aumenta o rendimento individual, por promover uma adição à capacidade do trabalho de cada indivíduo.

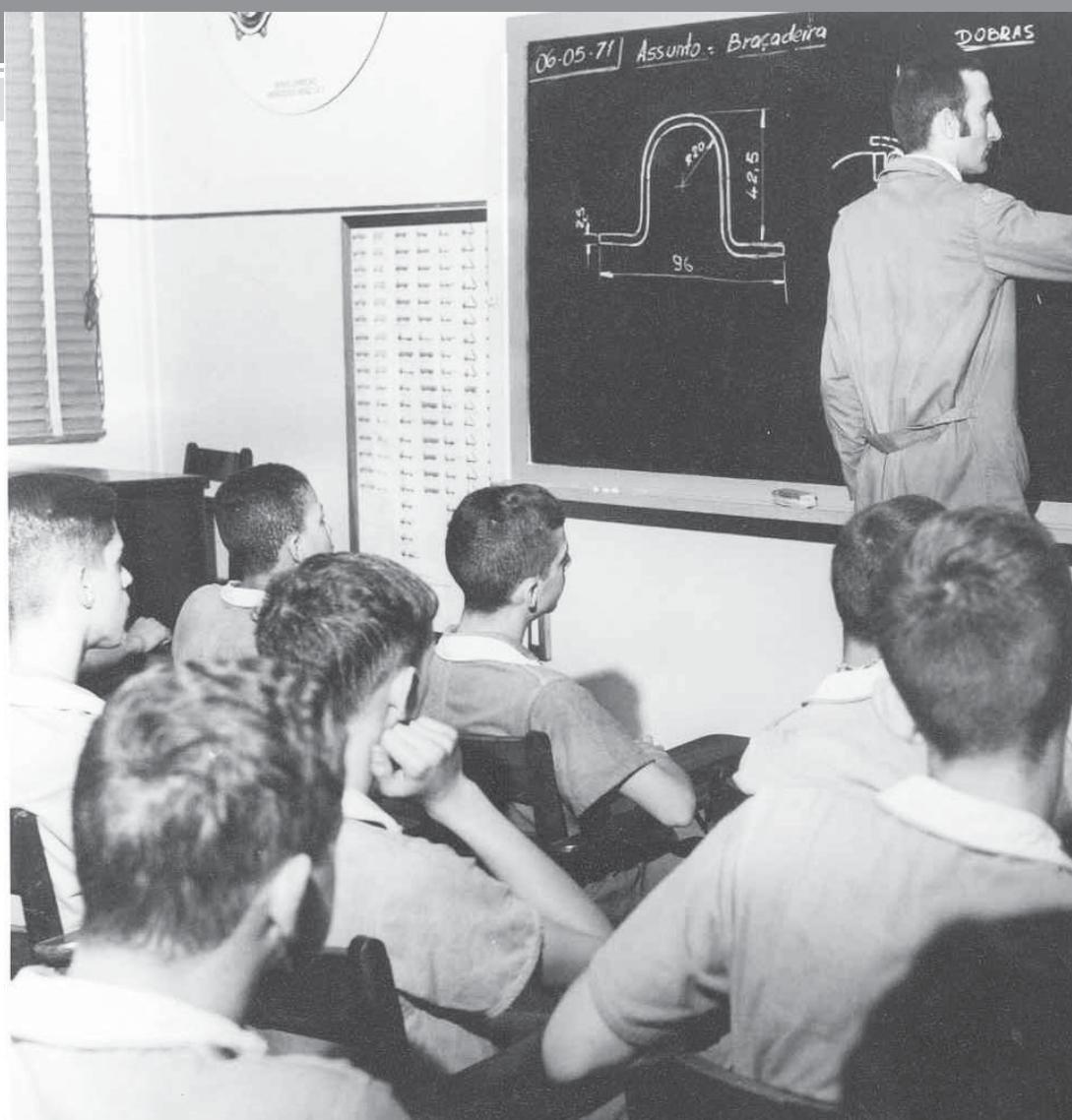
A constante, porém insaciável, necessidade de valorização do capital levou à busca do aumento de produtividade e, em consequência, surgiu a manufatura, a qual requer a decomposição de determinada atividade em suas diversas operações parciais<sup>42</sup>. Ao executar apenas uma operação simples, o trabalhador "transforma todo seu corpo em órgão automático unilateral dessa operação e, portanto, necessita para ela menos tempo que o artífice, que executa alternadamente toda uma série de operações"<sup>43</sup>. Por outro lado, a repetição contínua da mesma ação limitada, bem como a concentração de atenção, ensina o trabalhador a atingir o efeito útil com o mínimo de esforço.

Por ser o parcelamento das tarefas a principal característica da organização do trabalho capitalista, a separação entre as atividades intelectuais e manuais foi

41 - De acordo com o materialismo histórico, a qualificação profissional tem duas dimensões: uma técnica (que prepara para as tarefas intelectuais e manuais) e uma superestrutural, de caráter comportamental, que prepara para a conformação de classe.

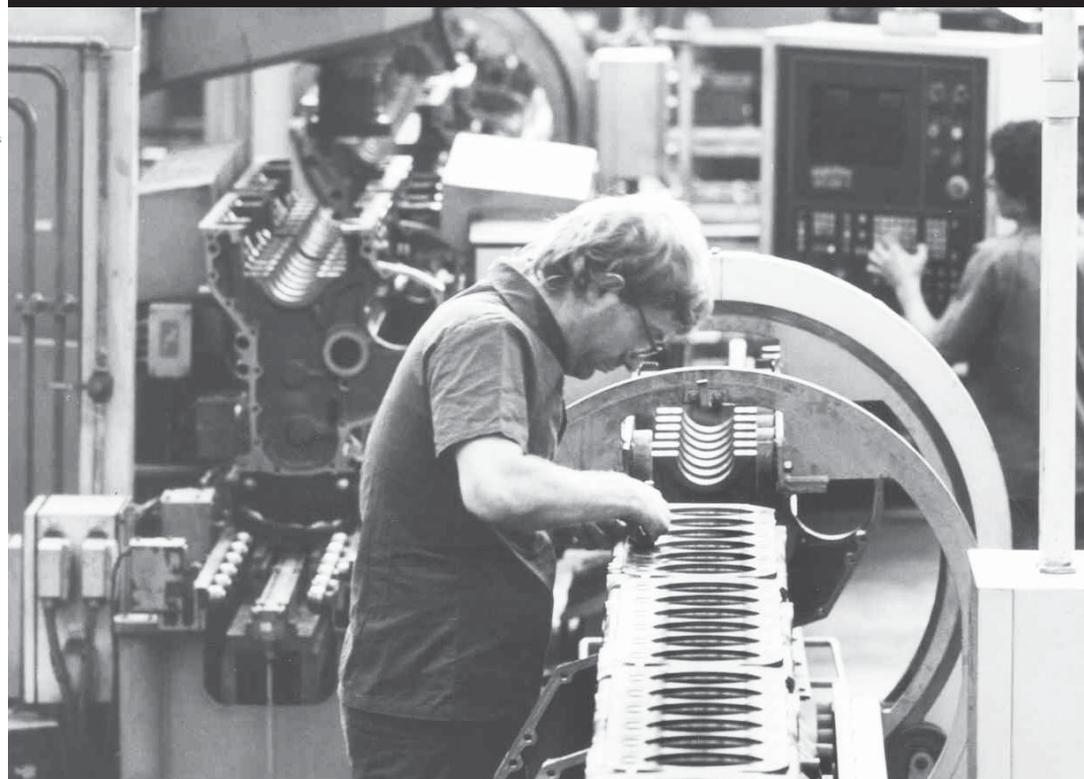
42 - De acordo com Marx, a manufatura: introduziu a divisão do trabalho e a desenvolve mais do que na cooperação simples; combina ofícios anteriormente separados; pode ser composta ou simples; todavia, depende da força, habilidade, rapidez e segurança do trabalhador individual no manejo de seu instrumento de trabalho; cada trabalhador executa uma função parcial, perdendo a noção do processo científico da produção.

43 - MARX, 1988, v.1, p.256.



“

A APTIDÃO PARA O TRABALHO DOS INDIVÍDUOS PASSOU A SER COM UMA ESCALA DE REFERÊNCIAS QUE OS CLASSIFICA DE HÁBILIDADE PARA DESEMPENHAR SUA ATIVIDADE PROFISSIONAL, O QUE REQUER APRENDIZAGEM; E INÁBEIS LIMITANDO-SE-LHES A FUNÇÕES BÁSICAS DE EXECUÇÃO NÃO REQUER PREPARAÇÃO FORTE.





ER CONSIDERADA DE ACORDO  
 ÁBEIS, QUE RECEBEM PREPARO  
 QUE DEMANDA CUSTOS DE  
 ES FRAGMENTADAS, CUJA  
 FORMAL.

”



cada vez mais acentuada. Em decorrência, aumentou a diferença entre os trabalhadores mais qualificados e os menos qualificados, ao mesmo tempo em que trouxe a eliminação ou a redução dos custos para com o processo de aprendizagem e, em consequência, uma proporcional desvalorização relativa da força de trabalho.

Com a separação formal entre as atividades intelectuais e manuais houve também a hierarquização da força de trabalho. A aptidão para o trabalho dos indivíduos passou a ser considerada de acordo com uma escala de referências que os classifica de hábeis a inábeis. Os primeiros recebem preparo para o desempenho de sua atividade profissional e desenvolvem alguma forma de habilidade especial, o que demanda custos de aprendizagem. Os segundos limitam-se a funções fragmentadas, cuja execução não requer preparação formal e por isso não há custos. Todavia, mesmo para os considerados hábeis o custo tornou-se cada vez menor uma vez que a partir da divisão manufatureira as atividades foram cada vez mais simplificadas. Os maiores salários são pagos àqueles cuja preparação da força de trabalho demandou maior tempo e maior quantidade de dinheiro, o equivalente geral de todas as mercadorias.

Desta forma, além de aumentar a produtividade e, portanto, aumentar a quantidade produzida com menor custo unitário, ao restringir a compreensão do processo de trabalho na sua totalidade, a divisão manufatureira retirou tanto a possibilidade de autonomia intelectual, como manual da classe trabalhadora.

Por outro lado, necessitou preparar força de trabalho complexa para implementar e criar as máquinas, bem como foi preciso manter, ou mesmo incorporar, alguns poucos trabalhadores com conhecimento e experiência para auxiliar ou substituir o capitalista na sua função de fiscalização do processo de trabalho e controle da massa proletária.

Com a maquinaria e o trabalho fragmentado, cada uma das parcelas da confecção de um produto é reali-

zada sem o conhecimento total do processo de sua elaboração. Desta forma, a classe trabalhadora foi expropriada, tanto dos meios de produção como dos conhecimentos para a elaboração das mercadorias necessárias, ficando cada vez mais subjugada ao capital. O capitalista, ao contrário, não dependia mais, para a acumulação e ampliação de lucros, da habilidade e experiência dos trabalhadores. O capital retirou os principais entraves que lhe eram externos para a produção: "O trabalhador, com sua habilidade, com sua qualificação, não passa mais a ser o limite para o capital"<sup>44</sup>.

Portanto, a dualidade estrutural da educação que qualifica uma minoria com o domínio da ciência e do método científico e uma maioria para tarefas simples que requerem mediana qualificação, contraditoriamente, decorre do próprio avanço tecnocientífico que complexifica o trabalho de poucos e simplifica o trabalho de muitos. Esse fenômeno é produto de longo processo, cujas raízes estão no início da formação da burguesia. Era proclamada a necessidade da escola universal, gratuita e obrigatória, comum a todos, mas de forma distinta, pois "é preciso dar a todos, igualmente, a instrução que é possível ser entendida a todos, mas não recusar a uma parcela dos cidadãos a instrução mais elevada que é impossível fazer aquinhoar à massa ativa dos indivíduos", escrito no Iluminismo por Condorcet (1792).

Mesmo assim, o discurso sobre a centralidade da educação e sua necessária flexibilização foi paulatinamente incorporado pela sociedade, inclusive por segmentos da esquerda e da academia. Sem as condições para perceber a lógica sociedade capitalista e que o atual desemprego é causado pela forma como se organiza a produção e a distribuição de mercadorias, a maior parte da população, mesmo aquela com maior tempo de escolaridade, não possui elementos suficientes para perceber as incoerências embutidas nas propostas educacionais e suas verdadeiras intenções.

Porém, ao contrário do que possa parecer, não é fácil para os detentores

dos meios de produção e do capital, interessados em resguardar e manter a organização social vigente, zelar pelas bases de sustentação da sociedade capitalista, pois a história tem demonstrado que os processos de ajustes necessários são mediados por conflitos, pressões, resistências dos trabalhadores, suas entidades de representação e mesmo algumas lutas sangrentas.

Assim, ao mesmo tempo em que precisam “educar” a massa de trabalhadores para operarem suas unidades produtivas da melhor forma possível e não danificarem os meios de produção, o que seria uma perda de capital, eles reconhecem a ameaça do conhecimento que contém em si os germes da revolução, há muito destacado por Lênin.

Logo, foi prudente seguir os conselhos de Adam Smith no século XVIII<sup>45</sup>, ou seja, dosar os conhecimentos em doses homeopáticas a fim de que a produção científica produzida fosse devidamente apropriada e resultasse na valorização do capital.

Desta forma, embora a EaD seja um recurso que expressa o alto grau de desenvolvimento social alcançado pela humanidade e que pode trazer grandes benefícios em prol da classe trabalhadora, sua expansão sob a acumulação capitalista tem como finalidade primeira a valorização do capital, ofertada com a qualidade necessária para uma minoria, a exemplo da aluna de São Paulo que faz um curso em Harvard, ao passo que para a massa de trabalhadores cursos aligeirados e superficiais na lógica “do rapidinho e baratinho”<sup>46</sup>, apesar da sua aparência imediata de modernidade e democracia.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

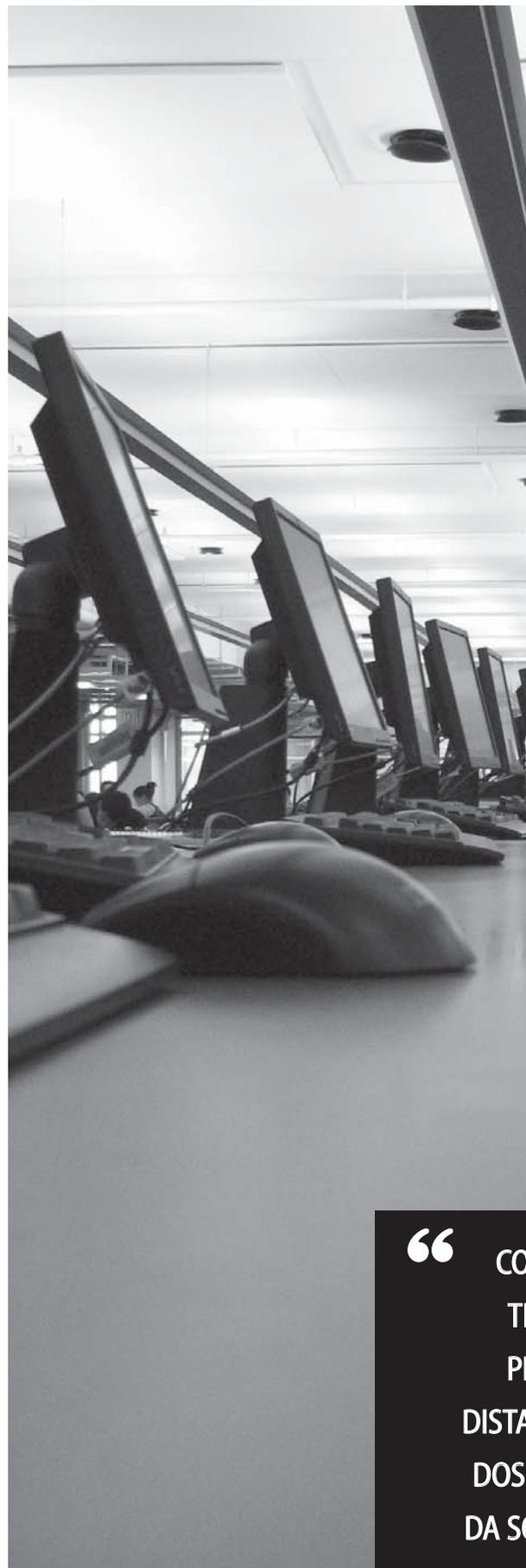
O presente texto procurou evidenciar, à luz do materialismo histórico, que sempre existiu uma forte relação entre a educação e o desenvolvimento das forças produtivas no desenrolar da história da humanidade, razão pelo qual passou por inúmeras e profundas transformações ao longo desse processo.

Embora sem maiores aprofundamentos, buscou-se esclarecer que a

educação formal está articulada à condição social do indivíduo, razão pela qual, a partir da divisão das sociedades em classes, a dualidade estrutural do ensino jamais saiu de cena. Entretanto, com o advento do capitalismo, no qual a desqualificação técnica do trabalhador foi necessária para aumentar a produtividade, os trabalhadores ficaram cada vez mais distantes de uma educação emancipatória, independentemente dos recursos disponíveis para o ato educativo, como no caso da sofisticação tecnológica, que permitiu vencer as barreiras de distância e tempo ao viabilizar a expansão do ensino a distância.

Entretanto, por não ser uma prática imediata, e sim mediada por múltiplos fatores, com muitas contradições, o processo educativo é visto como algo espontâneo e linear, capaz de alcançar melhorias com o empenho pessoal e o passar dos anos. As mediações, que permitem desvelar a realidade concreta para além das suas aparências, são inúmeras e encobertas pela ideologia dominante. Dentre elas estão a divisão técnica e social do trabalho de caráter internacional; o grau alcançado de desenvolvimento das forças produtivas, a apropriação da ciência pelo capital e sua consequente organização e gestão da produção de mercadorias; a reconfiguração do trabalho complexo e a simplificação do trabalho da maioria; a chamada dimensão superestrutural da qualificação que prepara para a inserção de classe; as políticas educacionais neoliberais; o desemprego estrutural; as competências profissionais relativas à atual organização e gestão do processo de trabalho; a alienação da classe trabalhadora, e, sobretudo, a valorização constante do capital que determina todas as demais.

No que diz respeito às contradições, estas também são podem ser apreendidas quando se percebe a lógica da acumulação capitalista. No caso da Educação a Distância é preciso considerar que o mesmo avanço técnico-científico, expresso nas forças produtivas, que possibilitou as TICs, complexificou o trabalho



“

CO  
TI  
P  
DISTA  
DOS  
DA S  
D

45 - A Riqueza das Nações: investigação sobre sua natureza e suas causas, escrito em 1776.

46 - KUENZER, 2004



**COM O ADVENTO DO CAPITALISMO, NO QUAL A DESQUALIFICAÇÃO TÉCNICA DO TRABALHADOR FOI NECESSÁRIA PARA AUMENTAR A PRODUTIVIDADE, OS TRABALHADORES FICARAM CADA VEZ MAIS DISTANTES DE UMA EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA, INDEPENDENTEMENTE DOS RECURSOS DISPONÍVEIS PARA O ATO EDUCATIVO, COMO NO CASO DA SOFISTICAÇÃO TECNOLÓGICA, QUE PERMITIU VENCER AS BARREIRAS DE DISTÂNCIA E TEMPO AO VIABILIZAR A EXPANSÃO DO ENSINO A DISTÂNCIA. ”**

da minoria, simplificou a da maioria dos trabalhadores, e o mais grave, deixou a margem milhões de trabalhadores, pois a apropriação da ciência pelo capital tem como finalidade primeira a acumulação de mais-valia e não a educação dos trabalhadores.

Logo, a educação dos trabalhadores, não ocorre aleatoriamente, mas é constituída a partir das questões reais, traduzindo a forma como os indivíduos organizam tanto suas necessidades materiais imediatas, como as suas regras, crenças, valores, convenções, ética, enfim, o que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais de sua produção<sup>47</sup>.

O mesmo se pode afirmar com relação à conformação da atual política educacional, isto é, a qualificação profissional dos trabalhadores resulta das relações que os seres humanos estabelecem ao produzir as condições de existência, conscientemente ou não, e estão repletas de contradições só percebidas ao se apreender o movimento decorrente dos interesses antagônicos entre os que vendem sua força de trabalho e os detentores de capital.

Assim, acredita-se que tenha sido possível contribuir para desvelar o papel da EaD em tempo de retórica de supervalorização da educação, pois suas contradições apontam a continuidade da existência de uma aprendizagem diferenciada para as distintas classes sociais. Apesar da educação diferenciada não ser exclusiva do capitalismo, nessa forma de organização social, em disputa material e ideológica cada vez mais refinada, há um discurso lapidado e sutil de igualdade e liberdade que encoberta a exploração, a dualidade estrutural do ensino e a polarização das competências: formação erudita e intelectualizada para a elite dominante e uma educação profissionalizante “estratificada” para a venda da força de trabalho, nem sempre formal, para a classe trabalhadora.

Esta situação agrava-se pelo fato de serem ofertados por instituições que mercantilizam a educação, que percebem a necessidade e a vontade de trabalhadores com pouco poder aquisitivo de frequentar uma graduação, muitas vezes privando-se de sa-

tisfazer outras necessidades ao deixar significativa parcela do seu salário para pagar um curso e receber um diploma. Todavia, apesar do diploma, adquirem pouco conhecimento e ficam em desvantagem para disputar as “melhores” vagas no mercado de

trabalho, preenchidas, na maioria das vezes, por aqueles que puderam graduar-se em instituições de reconhecida competência. Nesta perspectiva, não seria abusivo afirmar que significativa parcela da EaD ofertada consiste em mais um caça-níquel dos em-

presários da educação.

Logo, não restam dúvidas de as leis que sustentam as desigualdades do capitalismo também estão presentes nos aspectos relativos à educação, que só poderão ser alteradas numa outra forma de organização social.

### ZINARA MARCET DE ANDRADE NASCIMENTO

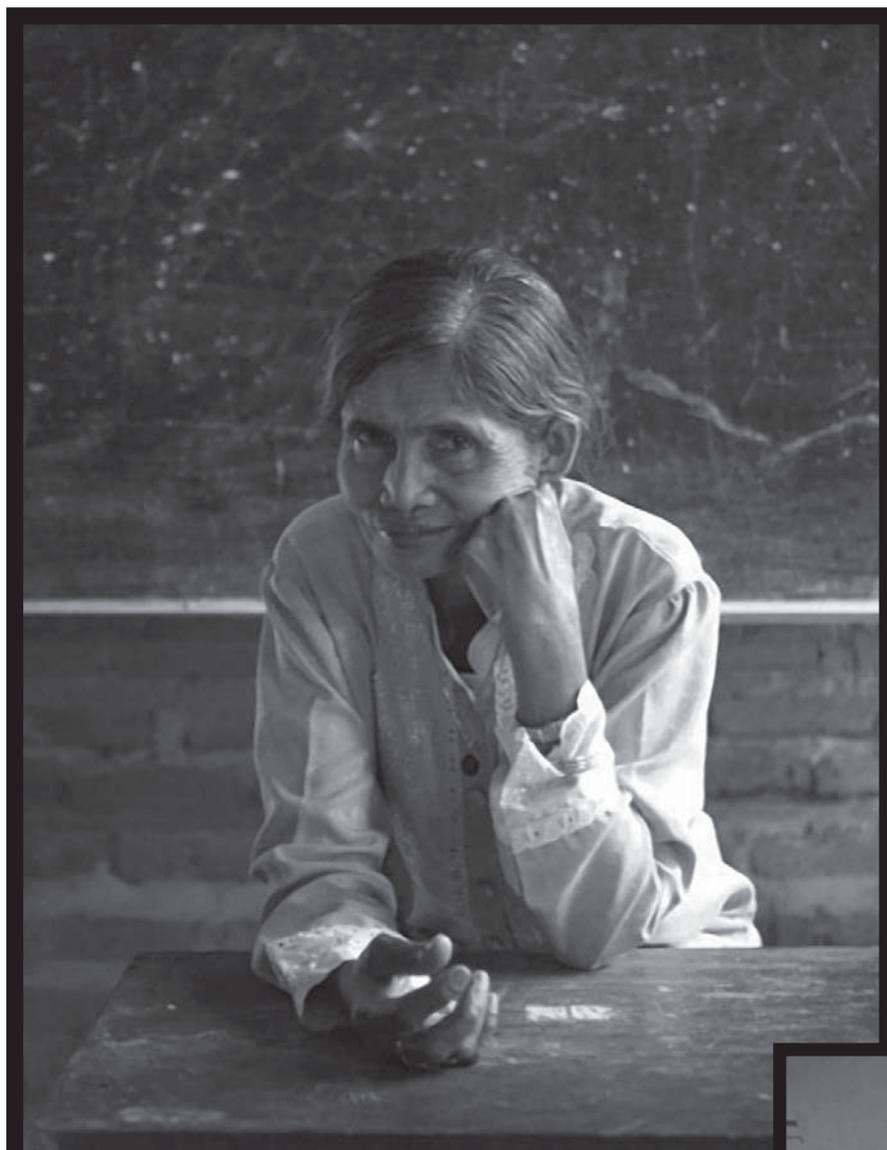
graduada em Fisioterapia pela PUC/PR, Mestra em Educação pela UFPR, Doutora em Educação pela UFPR

## REFERÊNCIAS

- ALBERTI, E.R. **Política de Formação de Professores mediada pelas tecnologias de informação e comunicação: Análise do Programa Especial de Capacitação para a Docência no Estado do Paraná.** Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Paraná, 2008.
- BRANDÃO, C. R. **O que é educação.** Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Círculo do Livro. Vol. 19, sem data.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Instituto Nacional Anísio Teixeira. Censo da Educação Superior de 2006. Disponível em <http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/>
- BRUM, A.J. **O Desenvolvimento Econômico Brasileiro.** 8 ed. Petrópolis: Vozes, 1978.
- DELORS, J.(org) **Educação: um tesouro a descobrir.** 10 ed. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: MEC : UNESCO, 2006.
- DELUIZ, N. **O Modelo das Competências Profissionais no Mundo do Trabalho e na Educação: Implicações para o Currículo.** 1995. Disponível em <http://www.senac.br/INFORMATIVO/BTS/273/boltec273b.htm>, 28.01.08
- FRIGOTTO, G. **A Produtividade da Escola Improdutiva.** São Paulo: Cortez, 1984.
- Cresce o número de curso superior a distância. Série de Reportagens do JORNAL NACIONAL. Edição de 29 de abril de 2009. Disponível: <http://jornalnacional.globo.com/Telejornais>
- MANACORDA, M.A. **História da Educação.** São Paulo: Cortez, 1999.
- MARX, K. **O Capital: crítica da economia política.** São Paulo: Nova Cultural, 1988. (Os Economistas)
- MARX,K; ENGELS, F. **A ideologia alemã.** 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998
- MOREIRA, R. **A Técnica, o homem e a terceira revolução industrial.** In: KUPSTAS, M. Ciência e Tecnologia em debate. São Paulo: Moderna, 1998.
- PRETTI, O. (org) **Educação à distância: inícios e indícios de um percurso.** Cuiabá: UFTM, 1996.
- RIBEIRO, M.L.S. **História da Educação Brasileira.** A organização escolar. 8.ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.
- RUBIN, I.I. **A Teoria Marxista do Valor.** São Paulo: Brasiliense, 1980.
- SHEIBE, L. Formação de Professores: dilemas da formação inicial à distância. **Revista da Educação Educere et Educare,** Cascavel. V.1, n.2, jul/dez, 2006.
- SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA. **Política Educacional.** Rio de Janeiro: DP&A, 2000 (Série O que você precisa saber sobre...)
- TIRAMONTI, G. Após os Anos 90. **Novos eixos de discussão na Política Educacional da América Latina.** In: KRAWCZYK, N.; CAMPOS, M.M.; HADDAD, S. (orgs), **O Cenário Educacional Latino-Americano no Limiar do Século XXI.** Reformas em Debate. Campinas: Autores Associados, 2000.

# POLÍTICAS EDUCACIONAIS e valorização do trabalho docente

Aline Chalus Vernick Carissimi

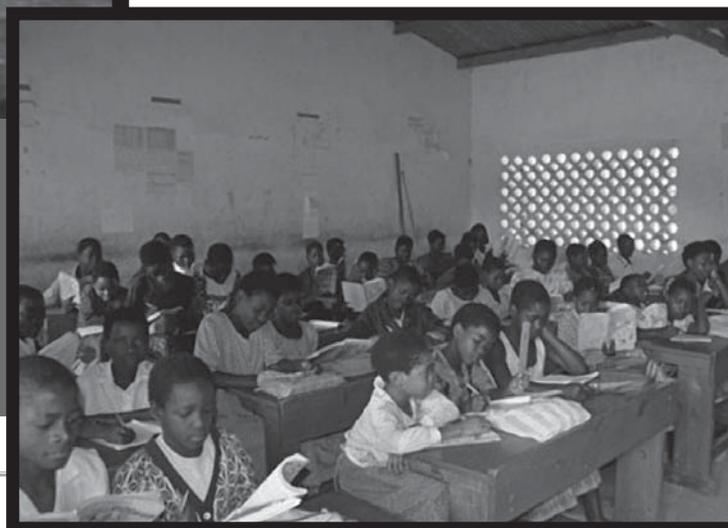


Na sociedade regida pelo sistema capitalista, onde as relações humanas, tecnológicas e de exploração do capital convergem para o aprofundamento das desigualdades sociais e para a desumanização dos processos produtivos; onde o estado atua no limite da mediação das relações econômicas, secundarizando as relações sociais e humanas, o trabalhador docente encontra-se em situação de exploração independente da ação e vontade, mas por conta das condições históricas e sociais.

Oliveira<sup>1</sup> relata a reestruturação do trabalho docente, tendo como referência a reestruturação do trabalho pedagógico que, nas últimas décadas, tem se condicionado a uma série de políticas educacionais, denominadas por muitos autores de reformas educacionais, que visam uma melhor adequação do projeto educativo ao projeto econômico.

Neste contexto, o trabalho docente, resultante de novas políticas educacionais e novas formas de gerenciar o trabalho no modo de produção capitalista, tem se revelado significativamente precarizado, como característica do modelo capitalista de produção.

“ O TRABALHO PEDAGÓGICO TEM SE CONDICIONADO A UMA SÉRIE DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS QUE VISAM ADEQUAR O PROJETO EDUCATIVO AO PROJETO ECONÔMICO ”



1 - OLIVEIRA, 2004



“ O TRABALHO DOCENTE NÃO MAIS SE DIFERENCIA EM SUA TENDÊNCIA À EXPLORAÇÃO DOS TRABALHOS EXECUTADOS NAS FÁBRICAS, ESCRITÓRIOS, ENFIM ESTÁ SUBMETIDO À LÓGICA DO CAPITAL, AINDA QUE NÃO SEJA PRODUTOR DE MERCADORIAS, E NESTE SENTIDO SOFRE OS CONSTRANGIMENTOS RELATIVOS À EXTIRPAÇÃO DA CIÊNCIA DO TRABALHO DO TRABALHADOR. ”

Conforme Abreu & Landini<sup>2</sup>, “o trabalho docente não mais se diferencia em sua tendência à exploração dos trabalhos executados nas fábricas, escritórios, enfim está submetido à lógica do capital, ainda que não seja produtor de mercadorias, e neste sentido sofre os constrangimentos relativos à extirpação da ciência do trabalho do trabalhador.”

A precarização do trabalho docente, assim como em qualquer trabalho, acaba por imprimir em seu produto, uma qualidade (boa ou não) do que é produzido, ou seja, na escola isto se dá diretamente na formação dos alunos.

Neste sentido evidencia-se a extrema necessidade de valorização profissional em detrimento à precarização do trabalho do professor. De acordo com Caldas<sup>3</sup>, “o professor, a escola e a educação já não gozam da valoriza-

ção social de antes, seu papel e função se encontram em mutação. Os professores não querem ser rotulados de reacionários, ensaiam se adequar aos novos ‘parâmetros’, mas percebem que seus esforços esbarram nas precárias condições materiais de sua vida e formação.”

Para melhor compreender e conceituar o que se entende por qualidade na educação, e a consequente melhoria do trabalho docente, podemos tomar como referência alguns indicadores, tais como a valorização salarial e o plano de carreira, citados por Gouveia<sup>4</sup>. Estes indicadores estão presentes nas mais importantes legislações educacionais, especialmente após a Constituição Federal de 1988, e continuam motivando reivindicações do magistério e de outros setores sociais na defesa da escola pública.

Nesse contexto é necessário questionar como os temas valorização salarial, elaboração de plano de carreira e, por decorrência, a implantação de um piso salarial mínimo, estão sendo tratados pelas políticas públicas educacionais, já que a melhoria das condições de trabalho docente perpassa por essas medidas.

O esforço para tornar políticas concretas a valorização e o plano de carreira docente ganhou ênfase com a promulgação da Constituição, artigo 206, inciso V, que prevê a “valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas”. Sendo assim, entende-se que o próprio plano de carreira é também uma forma de valorização.

2 - ABREU & LANDINI, 2005, p.17

3 - CALDAS, 2005, p.10

4 - GOUVEIA, 2006

Segundo Abreu<sup>5</sup>, “os planos de carreira, embora se organizem numa lógica estrutural de progressão vertical e horizontal individualizada para os trabalhadores em educação, são instrumento coletivo que promove tanto a valorização profissional, quanto a efetividade do direito à educação de qualidade para toda população brasileira.”

Desta forma, cabe destacar, que as políticas são implantadas a partir de um marco legal, quase sempre resultante de mobilização e pressão social. As políticas de melhoria das condições de trabalho docente nascem da força da lei, na esfera do direito, e contam ainda com a intervenção do Estado para sua implementação, conforme afirma Duarte<sup>6</sup>,

*o processo de elaboração de uma política pública deve ser equacionado, pois, levando-se em conta os ditames constitucionais, os compromissos assumidos internacionalmente e os espaços deixados à discricionariedade do administrador, envolvendo diferentes etapas: planejamento, fixação de objetivos, escolha dos meios adequados, definição dos métodos de ação e destinação de recursos.*

No entanto, percebe-se que nada mais é feito pelos sistemas de ensino além do que consta na legislação, e nem sempre o que está posto nos parâmetros legais é cumprido pelo poder público. Haja vista o artigo 6º da Lei 11.738/08 (Lei do Piso Salarial Profissional Nacional) que reafirma, vinte anos depois da aprovação da Constituição, a necessidade de implantação e adequação do plano de carreira para profissionais da educação, incluindo docentes, para todos os estados, municípios e Distrito Federal até o ano 2010.

Mas a lei, infelizmente, não vem sendo cumprida por conta de uma Ação Direta de Inconstitucionalidade 4167, que ainda aguarda decisão de mérito no Supremo Tribunal Federal para sua implementação.

Observa-se, nesse sentido, que muito pouco é feito, para melhorar o trabalho dos professores, e o pouco que se tem é fruto da conquista do professorado por meio de suas organizações de classe. Nada é dado, nem

mesmo a valorização para desempenhar um trabalho com mais qualidade de vida e de condições profissionais ao professor.

Ainda, no escopo da valorização salarial e do plano de carreira, vejamos o que vem ocorrendo em relação à Lei do Piso Nacional. Iniciamos conceituando o que entende por “Piso”. Segundo Vieira<sup>7</sup>,

*piso é um valor abaixo do qual não poderão ser estabelecidos vencimentos iniciais na carreira. Portanto, um referencial de reconhecimento profissional. A todos/as aqueles/as que quiserem ser educadores/as, a sociedade brasileira, por meio das esferas de governos, deverá dizer que isso é possível. Não importa se o educador vive numa grande metrópole, numa vila, no sertão. Em qualquer lugar do Brasil, a proposta é de que haja um patamar de valorização salarial semelhante a tantos já obtidos por diversas categorias, a exemplo dos militares. Portanto, a questão de mérito é exatamente esta: o Piso implica reconhecimento da profissão.*

Sendo assim, em julho de 2008, o presidente Lula sancionou a Lei do

Piso Salarial Profissional Nacional para profissionais do magistério que trata basicamente da remuneração salarial mínima por jornada de trabalho para docentes com formação de nível médio e ainda, e hora-atividade de 33% para os profissionais do magistério público da educação básica. Esse aumento de tempo na hora-atividade permitiria ao docente organizar o trabalho pedagógico com condições concretas para melhorar a qualidade do ensino e influiria na saúde dos profissionais da educação.

Vale lembrar que a lei resultou de intensa luta articulada pela CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação) em consonância com suas entidades filiadas, e com a classe trabalhadora, pois a lei do piso representa direta e indiretamente as reivindicações históricas da classe docente.

No entanto, governadores de cinco estados ingressaram com Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) no Supremo Tribunal Federal (STF) contra a lei que estabeleceu o piso salarial nacional para os professores da educação básica pública. Foram eles: Roberto Requião – Paraná (PMDB), Yeda Crusius – Rio Grande do Sul (PSDB),

“**NADA MAIS É FEITO PELOS SISTEMAS DE ENSINO ALÉM DO QUE CONSTA NA LEGISLAÇÃO, E NEM SEMPRE O QUE ESTÁ POSTO É CUMPRIDO PELO PODER PÚBLICO**”



5 - ABREU, 2007, p.30

6 - DUARTE, 2007, p.707

7 - VIEIRA, 2007, p.38

Luiz Henrique da Silveira – Santa Catarina (PMDB), André Puccinelli – Mato Grosso do Sul (PMDB) e Cid Gomes – Ceará (PSB).

A decisão dos governadores mostra a enorme contradição com suas bancadas no parlamento, que aprovaram o piso por unanimidade, tanto na Câmara quanto no Senado.

Ainda, sobre a contradição dos governadores, o procurador-geral do Estado do Paraná Carlos Frederico Marés, em entrevista dada ao jornal "O Estado do Paraná", na reportagem "Marés: Requião não tira o nome da ADIN", publicada em 07/11/08, foi categórico ao afirmar que o Estado do Paraná não teria nenhuma dificuldade em pagar a remuneração mínima prevista na Lei do Piso e nem de ampliar a

hora-atividade para 33% da jornada de trabalho.

Já em Curitiba, embora o atual prefeito não tenha ingressado contra a lei, tampouco se posicionado, estudos recentes do Dieese/PR (Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos) indicam que é possível implementar a Lei 11.738/08 e melhorar, por consequência, as condições do trabalho docente. Apesar do município remunerar seus profissionais do magistério acima do que está previsto na lei, não cumpre o que foi determinado com relação à hora-atividade, pois até o seu julgamento, a lei deveria ser cumprida.

Neste sentido, concluímos destacando que a Lei do Piso Nacional é um passo significativo para a valorização

salarial e para os planos de carreira de todos os professores do Brasil e para a qualidade do ensino.

Cabe por último ressaltar a "legitimidade" dessa lei, pois durante sua elaboração foram realizados estudos sobre o impacto financeiro nos orçamentos dos estados, calculados, inclusive, a partir dos estados mais pobres. Ficou comprovado que a implementação da lei era possível, e ainda, lembrando que o seu artigo 4º afirma que a União complementarará, considerando os recursos vinculados à educação, os recursos do ente federativo que não tiver condições de cumprir, ou seja, só não existirão recursos se a educação, e em especial as condições de trabalho docente, não forem prioridades.

#### ALINE CHALUS VERNICK CARISSIMI

é professora da Rede Municipal de Curitiba, especialista em Educação/UFPR, mestranda em Educação/UFPR

## REFERÊNCIAS

- ABREU, D. **Carreira e perfil do profissional do magistério na rede municipal de ensino de Curitiba: história e impacto da política brasileira de valorização do magistério**. 2008. 166 p. Dissertação de Mestrado em Educação - Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.
- ABREU, C. B. M.; LANDINI, S. R. A formação de professores e profissionalidade docente no quadro da mundialização do capital, **Revista Chão da Escola**, SISMMAC, Curitiba, v. 4, p. 13-18, 2005.
- BRASIL, Lei 11738/08. **Estabelece piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica**. Brasília: 1996.
- CALDAS, A. R. Profissional da Educação: Sujeito do processo pedagógico (?) **Revista Chão da Escola**, SISMMAC, Curitiba, v. 4, p. 7-12, 2005.
- DUARTE, C. S. A educação como um direito fundamental de natureza social. **Educação & Sociedade**, v. 28, n.100, Campinas. Out/2007.
- GOUVEIA, A. et al. Condições de trabalho docente, ensino de qualidade e custo-aluno-ano. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. Porto Alegre, v.22, n.2, p.185-376, jul/dez. 2006
- Marés: Requião não tira o nome da Adin. **O Estado do Paraná**, Curitiba, Paraná, 07 de nov. 2008. p. 6 **Paulo**, São Paulo, 17 ago. 1995. 2. cad. p. 9.
- OLIVEIRA, D. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**. V. 25 n.89. Campinas set/dez.2004.
- VIEIRA, J. D. **Piso salarial profissional nacional dos educadores: dois séculos de atraso**. Brasília: LGE, 2007.

# BREVE HISTÓRIA DA carreira do magistério municipal de Curitiba



Diana Cristina de Abreu

A expansão inicial da rede municipal de ensino em Curitiba esteve relacionada aos projetos de desenvolvimento urbano praticados nas últimas décadas do século XX no Brasil. Foi neste contexto que em 1955, a gestão do prefeito Ney Braga<sup>1</sup> criou o Departamento de Educação, Cultura e Turismo, com a *Seção da Educação*. Entre os anos de 1955 e 1958 foram construídas dezesseis escolas pelo município, “sendo doze de madeira e quatro de alvenaria”, disponibilizando 82 salas de aula com capacidade para atender 4.815 alunos<sup>2</sup>.

Também nessa gestão foi aprovado o Estatuto do Servidor Público do Município de Curitiba, Lei 1.656/58, que passou a disciplinar o provimento das vagas para a administração municipal, os procedimentos para a nomeação e os critérios para as promoções na carreira. Definiu também as condicionantes para a readaptação, aproveitamento, reintegração e readmissão de funcionários. E mais,

fixou os vencimentos e vantagens, direitos e deveres, bem como as condições e exigências para as aposentadorias.

O estatuto disciplinou a carreira do magistério até 1971, quando por indicação do regime militar Jaime Lerner<sup>3</sup> assumiu a Prefeitura de Curitiba e governou até 1975. No interstício até 1979 o indicado foi Saul Raiz para, em seguida, Lerner retornar, até 1983.

Na primeira gestão do prefeito Jaime Lerner por duas vezes este promoveu alterações na classificação do quadro de pessoal. No primeiro ano do seu segundo mandato, em 1979, alterou mais uma vez o quadro de pessoal.

A reforma educacional implementada pela Lei federal 5.692/71 estabeleceu que os sistemas de ensino deveriam criar estatutos com o objetivo de estruturar a carreira do magistério. Nesse contexto foi sancionada a Lei 4.789/74, que estabele-

ceu um novo sistema de classificação de cargos e níveis de vencimentos. Se antes os profissionais do magistério estavam no quadro geral dos servidores, neste momento passaram a ter um quadro próprio.

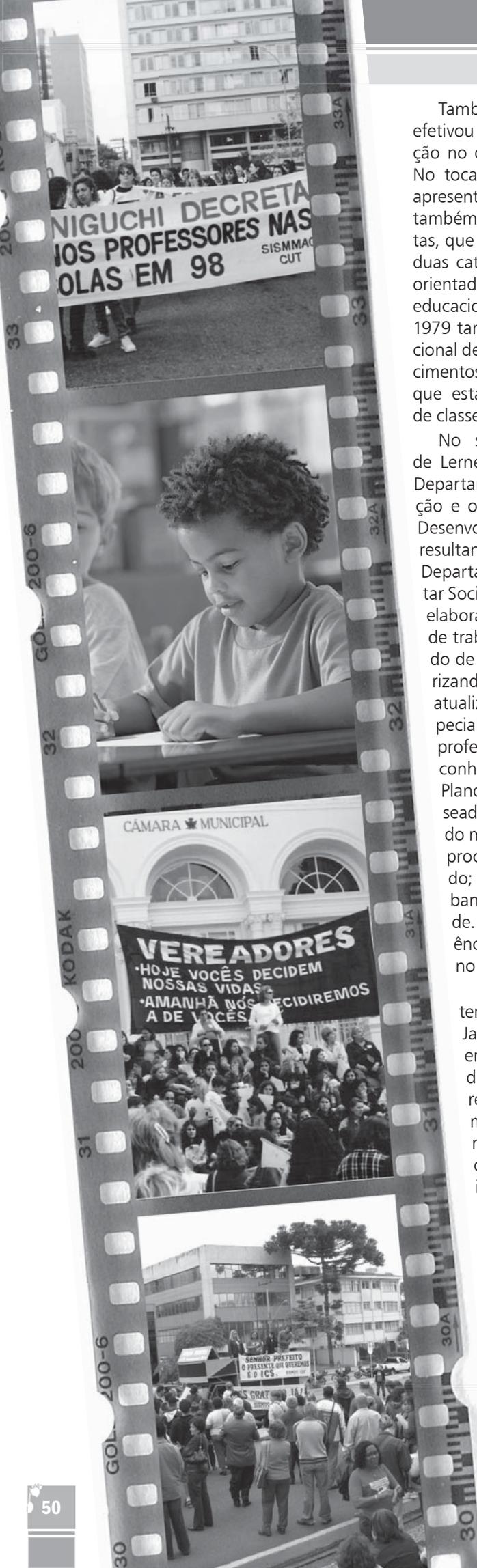
Com o objetivo de reavaliar o Plano de Classificação de Cargos aprovado em 1974, no ano seguinte Lerner publicou a Lei 5.046/75, que definiu o acesso aos níveis e vencimentos aprovados no ano anterior. A lei fez uma diferenciação entre as categorias funcionais do magistério e de orientação educacional, como sugeria a Lei 5.692/71.

Em 1979, a Rede Municipal de Ensino contava com 60 escolas e 2.241 professores. Considerando que necessitava de estrutura própria, o Decreto 1.094/79 criou o Departamento de Educação, com uma organização composta pelas Diretorias de Educação, de Educação Física e Desportos e de Serviços Administrativos.

1 - Lei 1.127, de 02 de agosto de 1955

2 - SILVEIRA, 1991

3 - Jaime Lerner retornou à prefeitura posteriormente, em 1988, pelo voto direto, sendo um dos principais responsáveis pela Reforma Administrativa na Prefeitura Municipal de Curitiba realizada na década de 1990.



Também a Lei 6.060/79 efetivou mais uma alteração no quadro de pessoal. No tocante ao magistério, apresentou nova divisão também entre os especialistas, que passaram a ocupar duas categorias funcionais: orientadores e supervisores educacionais. Esta lei de 1979 também instituiu adicional de 30% sobre os vencimentos dos professores que estavam em regência de classe<sup>4</sup>.

No segundo mandato de Lerner foram criados o Departamento de Educação e o Departamento de Desenvolvimento Social, resultantes da extinção do Departamento do Bem-Estar Social. Nesta gestão foi elaborado um programa de trabalho para o período de 1980 a 1983, priorizando projetos de treinamento, atualização, aperfeiçoamento e especialização do magistério onde o professor era mero transmissor de conhecimento. "É formulado um Plano Municipal de Educação, baseado em três programas globais do município: 1. Consolidação do processo de crescimento dirigido; 2. Ocupação dos espaços urbanos e 3. Preservação da cidade. Podemos constatar a influência do planejamento urbano no setor da educação"<sup>5</sup>.

Ao final de 1983, quando terminou a segunda gestão de Jaime Lerner, a rede municipal era composta por 85 escolas e dispunha de 3.298 professores. Com o processo de redemocratização, em 1982 o Paraná elegeu José Richa para o cargo de governador e este indicou Maurício Fruet prefeito para o mandato de 1983 a 1985. Com o retorno das eleições em capitais, Curitiba elegeu Roberto Requião para administrar a cidade entre os anos de 1985 a 1989.

“

A LEI 4.789/74 ESTABELECEU UM NOVO SISTEMA DE CLASSIFICAÇÃO DE CARGOS E NÍVEIS DE VENCIMENTOS. SE ANTES OS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO ESTAVAM NO QUADRO GERAL DOS SERVIDORES, NESTE MOMENTO PASSARAM A TER UM QUADRO PRÓPRIO

”

### “O ESTATUTO AZUL”

Os anos 1980 no Brasil caracterizaram-se, como se viu, como um período de ebulição política, no qual amplos setores da sociedade – estudantes, trabalhadores, intelectuais, políticos e sindicalistas – envolveram-se no processo de redemocratização do país.

Na efervescência deste momento político que teve força para promover um verdadeiro pacto nacional em torno das ideias de democracia, liberdade e cidadania, muitas entidades e movimentos foram criados, entre eles o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública e a Central Única dos Trabalhadores (CUT). Ainda nos anos 1980, foi eleito o congresso constituinte e promulgada a nova Constituição da República Federativa do Brasil.

Os ideais democráticos tiveram desdobramentos também no campo educacional. Em vários estados os diretores das escolas passaram a ser eleitos pela própria comunidade escolar. No município de Curitiba não foi diferente.

4 - Regência de classe é um termo usado para caracterizar os profissionais que estão na atividade de docência em sala de aula, diferindo-se, portanto, daqueles que estão na gestão, orientação ou supervisão escolar.

5 - CAMPOS, 1993

No último ano da gestão de Fruet foi elaborado o Estatuto do Magistério Municipal, Lei 6.761/85, chamado pelo magistério de *Estatuto Azul*, já que foi distribuído numa publicação com capa azul e trouxe muitos avanços. **Um dos pontos centrais do estatuto foi definir que os vencimentos dos profissionais do magistério seriam condicionados ao pagamento pela maior habilitação, e não mais pela área de atuação ou docência do profissional.**

O Estatuto Azul permaneceu no imaginário dos professores municipais como um momento de conquista. Ele resultou de um processo remonta ao final da década de 1970, com a organização da Associação do Magistério Municipal de Curitiba (AMMC)<sup>6</sup>. No início, era dirigida por pessoas vinculadas à administração municipal, inclusive ocupando cargos na Diretoria de Educação. Em 1979, na conjuntura de crítica ao regime militar e de reorganização dos trabalhadores, assumiu a direção da AMMC um grupo de professores que se opunha à gestão de Jaime Lerner.

Motivados pelo cenário nacional, no qual a CPB (Confederação dos Professores do Brasil) propunha reajuste salarial semestral, a nova direção da AMMC apresentou esta pauta ao prefeito. Como a princípio a resposta foi negativa, a AMMC convocou assembleia da categoria e, um dia antes da sua realização, o prefeito anunciou um abono salarial.

A assembleia realizada no dia 2 de agosto de 1980 reuniu mais de quinhentas pessoas e, apesar do descontentamento, os professores decidiram aceitar a proposta, pois não se sentiam com força para outras iniciativas<sup>7</sup>. Ainda assim a categoria deliberou por continuar a mobilização em prol de um estatuto próprio, elegendo uma comissão que iria elaborar um anteprojeto de Estatuto do Magistério.

No dia 12 de setembro de 1980, o congresso da CPB (Confederação dos Professores do Brasil), em São Paulo, deliberou por um Dia Nacional de Luta pela Educação. O encaminhamento dado pela entidade era de um

dia de paralisação nacional por reajuste semestral, piso salarial de três salários mínimos e aposentadoria aos vinte cinco anos de trabalho.

Os professores municipais decidiram aderir à mobilização permanecendo nas escolas e aproveitando para discutir o documento elaborado pela comissão do Estatuto do Magistério. O resultado dessas discussões serviu de subsídio para o anteprojeto. Os professores municipais também participaram de um ato público no centro de Curitiba pelas reivindicações definidas. Era a primeira vez que os professores paralisavam as aulas e também era sua primeira manifestação de rua<sup>8</sup>.

Em 23 de abril de 1981, os professores municipais realizaram mais uma paralisação, com adesão de quase todo o magistério. O prefeito manteve a decisão de não reajustar os salários. A categoria promoveu o primeiro encontro da entidade, entre 15 e 17 de junho de 1981, com o tema "A Escola Pública de Hoje", um momento de profunda ebulição.

No processo eleitoral de agosto de 1981 a diretoria que estava até aquele momento na AMMC foi derrotada. Assim, voltou o grupo ligado à administração municipal. Antes da nova diretoria ser empossada, os professores municipais realizaram mais uma paralisação, num movimento em solidariedade aos professores da rede estadual de ensino, que haviam sofrido repressão policial quando acampavam perto do palácio do governo estadual. A diretoria eleita tentou acabar com o movimento grevista, entretanto os professores realizaram dois dias de paralisação à revelia.

Depois da posse, a diretoria convocou assembleias, de julho a agosto de 1982, para discutir e aprovar um anteprojeto de Estatuto do Magistério. A prefeitura dispensou as aulas em escolas e os professores foram obrigados a participar. Tiveram de assinar o livro ponto na entrada da assembleia para não serem considerados

faltosos, revelando a intervenção do Estado na organização dos trabalhadores.

A diretoria destituída em setembro de 1982 e um grupo de oposição à administração municipal retornou para a direção da AMMC em novo pleito eleitoral. Era véspera da volta das eleições ao governo do Estado, vencida pela oposição, que colocou o comando da Prefeitura de Curitiba nas mãos de Maurício Fruet (PMDB).

No primeiro semestre de 1983, a diretoria da associação começou a organizar um segundo encontro de professores municipais. A prefeitura apresentou a proposta de realizá-lo em conjunto, para discutir a educação municipal, que foi aceita. Com o tema "A escola pública em questão", o encontro reuniu mais de 900 professores.

No mesmo ano foi sancionada a lei de eleições diretas para diretores de escola, com a intervenção direta da AMMC, que em seu anteprojeto de estatuto para o magistério público defendia esta posição.

Também nesse ano, em assembleia, a AMMC elegeu um conselho de representantes, com professores de todas as escolas, para acompanhar as discussões para formulação do estatuto do magistério entre a prefeitura e a associação, e debatê-lo com os demais professores nos locais de trabalho.

“ O ESTATUTO AZUL PERMANECEU NO IMAGINÁRIO DOS PROFESSORES MUNICIPAIS COMO UM MOMENTO DE CONQUISTA. ELE RESULTOU DE UM PROCESSO REMONTA AO FINAL DA DÉCADA DE 1970, COM A ORGANIZAÇÃO DA AMMC ”

6 - Sobre a história de organização dos professores em Curitiba até 1985, ver Silveira, Maria Helena, 1991. Dissertação de mestrado pela PUC/SP.

7 - SILVEIRA, 1991

8 - SILVEIRA, 1991, p. 54

Para estruturar a carreira do magistério, a categoria apresentou a seguinte proposta de reclassificação dos integrantes do quadro de pessoal do magistério conforme a habilitação:

**Classe A** - habilitação mínima específica de 2º grau com três séries.

**Classe B** - habilitação mínima específica de 2º grau com quatro séries, ou de 2º grau com três séries mais um ano de estudos adicionais.

**Classe C** - habilitação mínima específica de grau superior, em curso de curta duração, representada por licenciatura de 1º grau.

**Classe D** - habilitação de grau superior, com duração plena, representada por licenciatura.

**Classe E** - habilitação mínima em grau superior, com graduação plena mais a especialização em nível de pós-graduação.

**Classe F** - habilitação mínima específica de grau superior mais o curso de mestrado.

**Classe G** - habilitação mínima específica de grau superior mais o curso de doutorado<sup>9</sup>.

Durante a campanha salarial de 1984, os professores reivindicaram a reposição salarial; a revisão dos critérios para licença-prêmio (na qual uma falta em cinco anos fazia com que o servidor perdesse o direito ao benefício); a equiparação do valor das horas-extras ao valor da hora-aula; e a incorporação da gratificação de 30% pela regência ao salário após quatro anos de trabalho. Foram parcialmente atendidos, mas não antes de uma greve de cinco dias. Paralela às discussões salariais que ocorriam, mantinham a mobilização pela implementação do Estatuto do Magistério e as reuniões do conselho de representantes com a prefeitura.

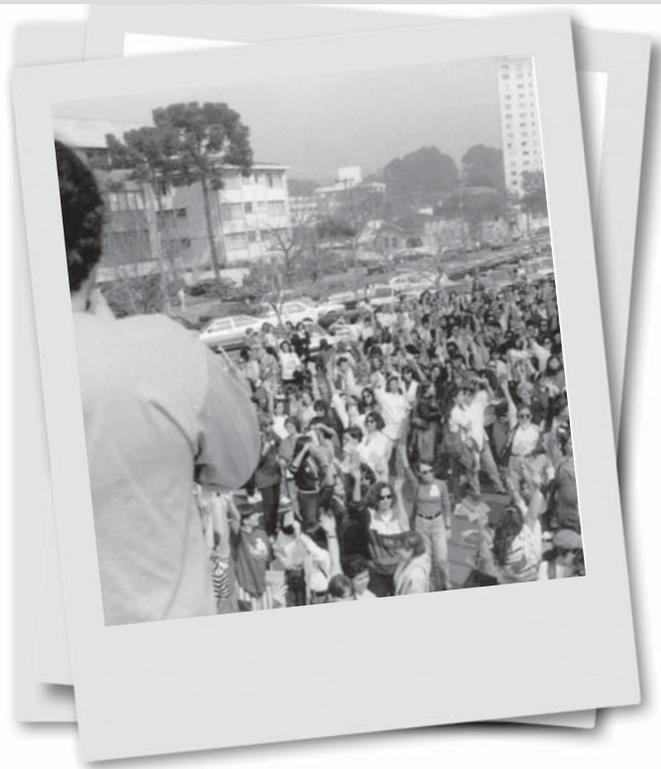
A proposta da AMMC de reclassificação do quadro próprio do magistério propondo o acréscimo de um salário mínimo a cada classe avançada pelo profissional foi desconsiderada pela prefeitura, que não admitia a vinculação ao salário mínimo. Enquanto a AMMC defendia sete classes para a titulação do magistério, a PMC acenava para quatro. Em assembleia, a categoria decidiu aceitar a proposta da administração se esta incorporasse a gratificação de regência de classe (30%) nos vencimentos. A prefeitura aceitou e em novembro de 1985 foi aprovado o Estatuto Azul.

Outro fator importante nesse contexto é que, mesmo a reforma 5.692/71 tendo previsto a necessidade dos sistemas de ensino organizarem os estatutos, foi necessário que o Decreto federal 91781/85 condicio-

nasse o recebimento da verba do salário-educação à elaboração de estatutos próprios do magistério.

No caso de Curitiba, desde 1974 a carreira do magistério estava disciplinada em quadro próprio que organizava os cargos e definia os vencimentos. Assim sendo, não era tão complexo sistematizar esses elementos num único estatuto e, ao mesmo tempo, garantir as condições de financiamento impostas pelo decreto presidencial.

O Estatuto Azul disciplinou o provimento dos cargos por meio de concursos públicos, estabeleceu os critérios para nomeação, posse e exercício do cargo; a jornada e a carga suplementar de trabalho; definiu o avanço por habilitação; dispôs sobre o aperfeiçoamento e a especialização dos profissionais; definiu o período de férias e as licenças a que o trabalhador teria o direito de usufruir, entre outras regulamentações.



A carreira estruturada pelo estatuto apresentava no Art. 5º a área de atuação I, que correspondia à docência da pré-escola à 4ª série, e exigia como escolaridade o ensino médio na modalidade normal; e a área de atuação II, que correspondia à docência da pré-escola à 8ª série do 1º grau, com a escolaridade de ensino superior completo. A carreira apresentava ainda quatro classes (vertical) e quinze níveis (horizontal) para a ascensão.

**Um dos pontos centrais do estatuto foi definir que os vencimentos seriam condicionados ao pagamento pela maior habilitação, e não pela área de atuação.** O estatuto manteve a classificação conforme a habilitação do professor, sendo a Classe A para os profissionais com habilitação mínima específica de 2º grau, com 3 anos de duração; a Classe B para habilitação mínima específica de 2º grau, com duração de quatro anos, ou de 2º grau com três anos mais estudos adicionais; a Classe C para os que tivessem habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, obtida em curso de curta duração, representado por licenciatura de 1º grau; e a Classe D para os profissionais que possuísem habilitação de grau superior, com duração plena, representada por licenciatura plena, inclusive as de orientação e supervisão escolar<sup>10</sup>.

O plano previa anualmente a progressão na carreira pelo critério de antiguidade para 10% do quadro de professores, sendo esse o principal mecanismo para o aumento de salários. A carreira, portanto, estabelece já neste momento um critério excludente. Segundo Murilo<sup>11</sup>, o critério de antiguidade continua sendo utilizado em planos para carreiras docentes em toda a América Lática e se traduz na forma mais usual de avanços e aumentos salariais.

Ainda em relação ao tempo de serviço, o estatuto também previa:

Art. 82 - (...)

*I - Quando do sexo masculino, à base de 5% por quinquênio, até completar 30 anos de serviço, num total de 30% e de 5% por ano excedente, até atingir o máximo de 50%.*

*II - Quando do sexo feminino, à base de 5% por quinquênio, até completar 25 anos de serviço, num total de 25%, e de 5% por ano excedente, até atingir o máximo de 50%.*

Outro critério utilizado para a progressão na carreira era o mérito, no qual, considerando um interstício de três anos, os profissionais do magistério poderiam avançar na carreira de acordo com sua atualização, aperfeiçoamento e especialização profissional.

O estatuto também destinou 20% da jornada semanal de 20 horas para permanência, horas dedicadas a atividades extraclasses, uma grande conquista do magistério em Curitiba. O aperfeiçoamento e a especialização foram também considerados na lei, e o município se incumbia de promover e organizar cursos de aperfeiçoamento e especialização sobre novas técnicas e orientações pedagógicas, aplicáveis às distintas atividades, disciplinas e áreas de estudo.

Com o estatuto consolidado, os profissionais do magistério mantiveram a luta sindical. Em 1987, na gestão do prefeito Roberto Requião, realizaram greve de 47 dias. A motivação era a recomposição dos salários, corroídos pela hiperinflação. Não houve acordo, nem reajuste.

A Constituição Federal de 1988 representou novo fôlego para o magistério, com o reconhecimento do direito de organização dos servidores públicos em sindicatos. Em Curitiba a categoria decidiu em assem-

“  
A CONSTITUIÇÃO DE 1988  
RECONHECEU O DIREITO DE  
ORGANIZAÇÃO DOS  
SERVIDORES PÚBLICOS EM  
SINDICATOS. EM CURITIBA A  
CATEGORIA DECIDIU PELA  
EXTINÇÃO DA AMMC E PELA  
FUNDAÇÃO DO SISMMAC, EM  
27 DE OUTUBRO  
”

bleia pela extinção da AMMC e pela fundação do Sindicato dos Servidores do Magistério Municipal de Curitiba (Sismmac), em 27 de outubro. No dia anterior havia sido criado o Sismuc, sindicato que representa os demais servidores municipais de Curitiba, inclusive algumas categorias vinculadas à Secretaria da Educação como funcionários de escola e os *educadores*, profissionais que atuam prioritariamente nos Centros Municipais de Educação Infantil.

## A REFORMA ADMINISTRATIVA DE 1991

Em 1988, Jaime Lerner disputou a eleição municipal pelo Partido Democrático Brasileiro (PDT) e retornou à prefeitura pelo voto direto. Como demonstrado em seus mandatos anteriores, adotou postura conservadora e contrapôs-se ao dis-

10 - SILVEIRA, 1991, p. 98

11 - MURILO, 2005

curso democrático popular do seu partido e próprio dos anos 1980. Lerner assumiu discurso técnico ao mesmo tempo em que se fazia uma espetacularização do espaço urbano, e a estética se sobrepôs aos aspectos sociais nas políticas<sup>12</sup>.

Na educação, elaborou um Plano de Educação para a gestão, construído pela equipe que assumiu a Secretaria de Educação, sem a participação dos professores. Foram discutidos alguns temas, como Parque de Ciências, Escolas de Tempo Integral<sup>13</sup>, Currículo Básico<sup>14</sup>, eleição para diretores, reformulação do Estatuto do Magistério, critério de lotação nas escolas<sup>15</sup>.

Na análise da Lei 7.670/91 verificamos que o discurso técnico e gerencial passou a dar o tom na administração municipal. A lei classificou como *secretarias meios* as de Recursos Humanos, Finanças e Administração; e *secretarias fins* aquelas vinculadas diretamente à oferta de serviços sociais como Educação, Saúde, Meio Ambiente, Obras Públicas, Urbanismo, Abastecimento e da Criança. Na distribuição de competências das *secretarias fins*, o texto sugeria o estabelecimento de parcerias com o setor privado e terceirizações.

O texto da lei apresentou uma racionalidade gerencial para administração pública, inovadora para o período, pois definia que as funções gratificadas fossem destinadas a funcionários públicos de carreira e, para ocupá-las, em alguns casos exigia-se até cinco anos no serviço público. As chefias eram chamadas de gerências e todas as funções gratificadas dependiam de nomeação do executivo. Mas, para tanto, o servidor deveria ter avaliação de desempenho superior à média e não ter sofrido penalidades administrativas ou disciplinares.

Com a aprovação da Lei 7.670/91 foi reformulado o Estatuto do Magis-

tério e todos os servidores municipais foram enquadrados num plano de carreira único, retrocedendo ao modelo anterior a 1974. Foram abandonados os critérios de antiguidade e maior habilitação para o avanço na carreira e, em seu lugar, foi adotado o critério de avaliação de desempenho.

Ao não considerar a titulação dos professores, foi deixada de lado uma importante conquista do magistério municipal, o pagamento pela maior habilitação. Este, é claro, não pode ser o único critério para o avanço na carreira, mas responde aos anseios dos trabalhadores que, quando buscam aperfeiçoamento e capacitação profissional fora da chance-la da rede de ensino, têm condições de oferecer trabalho mais qualificado e, conseqüentemente, querem melhorar seus vencimentos. Do mesmo modo, a avaliação de desempenho não poderia ser utilizada como único critério de ascensão profissional. Toda administração municipal passou por reformulações neste período, que podem ser observadas nas Leis 7.670, 7.671, 7.703 e 7.704, todas de 1991.

Para o período de 1993 a 1996 a cidade Curitiba elegeu como prefeito Rafael Greca de Macedo (PDT), que deu continuidade dos projetos de Lerner. Apesar de perfil mais populista que seu antecessor, ele continuou algumas políticas, sobretudo o desaque às obras arquitetônicas.

Em agosto de 1993, a Lei 8.249/93 também alterou a carreira do magistério. Seu artigo 6º definiu a nova denominação e a escolaridade requerida para cada um dos novos cargos criados:



*I - a atual carreira de professor de pré à 4ª série do 1º grau (código b 3.001) passa a denominar-se professor de pré à 4ª série do 1º grau "a", com exigência de escolaridade a nível de 2º grau e habilitação específica, (...), permanecendo com as classes i, ii e iii, padrões 21, 22 e 23, respectivamente;*

*II - ficam criadas as seguintes carreiras de professor de pré a 4ª série do 1º grau, para serem providas mediante remanejamento das vagas, com transposição direta, dos atuais ocupantes de cargos de professor de 5ª a 8ª série do 1º grau, supervisor escolar e orientador educacional, que se encontram no desempenho de funções típicas e atividades pertinentes àquela carreira, cumpridas as exigências especificadas abaixo:*

*a) professor de pré a 4ª série do 1º grau "b" com exigência de escolaridade de 2º grau e habilitação específica, acrescida de estudos adicionais, (...);*

12 - Para uma análise da gestão de Lerner no que diz respeito às políticas públicas para a cidade, ver SILVA, Josete Dubiaski, 2003. Sobre a espetacularização da vida urbana em Curitiba neste período ver GARCIA, Fernanda Ester Sanches, 1997 e SOUZA, Nelson Rosário, 1999.

13 - A preocupação da gestão Lerner é mais com a estética dos Centros de Educação Integral do que com as propostas pedagógicas. São construídos prédios de três pisos, com escadas circulares, nos quais estudariam crianças a partir de seis anos. Em cada piso poderiam ficar até 100 crianças ao mesmo tempo, realizando oficinas diferentes. Depois de reclamações dos profissionais do magistério, os pisos foram reformados e divididos em espaços menores para o atendimento mais adequado.

14 - O currículo básico para a educação no município de Curitiba foi construído coletivamente, em seminários e simpósios educacionais, o ideário de democratização que tomou conta da sociedade brasileira neste período, também aqui teve desdobramentos. A fundamentação teórica e metodológica do Currículo Básico era a concepção histórico-crítica. Já nos primeiros anos da gestão Lerner, essa concepção é deixada de lado e as discussões pedagógicas estagnaram.

15 - Critério de lotação nas escolas é o dimensionamento de pessoal, ou seja, o número de professores, pedagogos e funcionários relativos ao número de alunos atendidos na unidade.

b) professor de pré a 4ª série do 1º grau "c" com escolaridade de 2º grau e habilitação específica, acrescida de curso superior de licenciatura de curta duração;

c) professor de pré a 4ª série do 1º grau "d" com exigência de escolaridade de 2º grau e habilitação específica, acrescida de curso superior de licenciatura plena;

III - na atual carreira de professor de 5ª a 8ª série do 1º grau ficarão alocados exclusivamente os professores portadores de curso superior de licenciatura de curta duração, acrescida de complementação de estudos, na forma da lei, ou de licenciatura plena, que desempenham atividades e/ou funções típicas de acordo com a habilitação e/ou qualificação de que são portadores;

IV - nas atuais carreiras de supervisor escolar e orientador educacional.

Nesse momento a administração reorganiza a carreira com base na escolaridade do quadro próprio do magistério. Os professores que atuavam do pré-escolar até a 4ª série, com habilitação em nível superior, fizeram a transposição para cargos com essa exigência de escolaridade, mudando a área de atuação sem incremento nos seus vencimentos.

A transposição<sup>16</sup> de todo o pessoal do grupo ocupacional do magistério se fez por ato do chefe do poder executivo. Os professores sequer foram consultados. A titulação, em alguns casos, lhes serviu de castigo, pois aqueles que pretendiam trabalhar com alfabetização, tinha curso superior e fizeram especialização na área, foram transferidos para atuar nas séries finais do Ensino Fundamental, sem consulta ou direito a contestação.

Em 1994, a Lei 8.579/94 alterou os dispositivos da lei 7.670/91 e também regulamentou os critérios para novas transposições de área de atuação, mencionadas na lei de 1993. Essa mesma lei criou ainda, para profissio-

nais reabilitados<sup>17</sup>, a carreira de assistente da educação, e o exercício dessa função se dava exclusivamente na Secretaria Municipal da Educação.

Outro ponto importante é que os servidores integrantes do quadro da educação, que haviam sido transpostos para a carreira de pré-escolar à 4ª série poderiam migrar, respeitando a habilitação específica, para as carreiras de supervisor escolar ou orientador educacional.

“  
A LEI 7.670/91 REFORMULOU O ESTATUTO DO MAGISTÉRIO E TODOS OS SERVIDORES MUNICIPAIS FORAM ENQUADRADOS NUM PLANO DE CARREIRA ÚNICO, RETROCEDENDO AO MODELO ANTERIOR A 1974. FORAM ABANDONADOS OS CRITÉRIOS DE ANTIGUIDADE E MAIOR HABILITAÇÃO PARA O AVANÇO NA CARREIRA E, EM SEU LUGAR, FOI ADOTADO O CRITÉRIO DE AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO.”

A transposição descrita acima deveria ocorrer no prazo de 90 dias da publicação da lei, e as transformações dos cargos não acarretaram aumento de despesas para o município. Nos mesmos termos, a Lei 8.735/95 apresentou novamente a possibilidade de transposição do cargo de professor de pré-escola a 4ª série para de 5ª a 8ª séries. Em seguida, o Decreto 716/96 possibilitou a mudança de área de atuação descrita anteriormente.

Para fazer as transposições a administração municipal argumentava que era um absurdo um profissional receber pelo que ele não fazia. Ou seja, o professor que atuava do pré-escolar até a 4ª série não precisaria ter escolaridade acima da exigência legal. Na época, curso normal do nível médio. Portanto, os profissionais formados em curso superior deveriam ser aproveitados em etapas de ensino com essa exigência.

No final da gestão de Greca, a rede municipal contava com 111 escolas e destas 37 eram integrais.

Sobre o perfil das gestões Lerner e Greca nos anos 1990 em Curitiba, Soares destaca:

*As prioridades da administração na década de 90 parecem se voltar para aspectos secundários em relação à questão pedagógica, inclusive desenvolvendo, no âmbito administrativo, ações que indicam um retorno à perspectiva de gerenciamento que pode ser observada na fragmentação da rede em Núcleos Regionais de Educação, na preocupação com a avaliação de desempenho dos professores numa perspectiva, ao que parece centrada na lógica empresarial<sup>18</sup>.*

As características citadas por Soares revelam que a conjuntura política já havia mudado. No Brasil, como em toda a América Latina, governos passaram a adotar políticas neoliberais, de enfraquecimento do Estado, desregulamentação e ataque franco aos direitos de trabalhadores.

Desta forma, Jaime Lerner se achava respaldado para mostrar novamente o seu perfil antissindical. Como sua reforma administrativa recebia oposição do Sismmac, o prefeito criou um grupo de professores aliados para servir de interlocutores da categoria e fomentou a oposição, que ganhou as eleições sindicais de 1992. A diretoria pró-prefeito foi deposta em assembleia no ano seguinte, acusada de agir contra os interesses da categoria, e aos professores coube retomar e reconstruir o Sismmac, praticamente destruído.

16 - Estas transposições de área sem ganho salarial a partir de 1994 geraram grave distorção nos salários, só foi solucionada a partir de 2007 com equiparação das docências conquistada pelo magistério, e consagrada na Lei 12.348/2007.

17 - Profissional que, por alguma moléstia, após ter recebido laudo médico definitivo, é reabilitado na condição de mudar de área de atuação.

18 - SOARES, 2003

## O PLANO DE CARREIRA DE 2001

O magistério municipal teve progressões na carreira até 1996, quando o neoliberalismo atingiu seu auge e foi eleito prefeito o engenheiro Cássio Taniguchi (PFL), reeleito em 2000. A partir desse ano as avaliações de desempenho deixaram de ocorrer e os trabalhadores permaneceram estagnados, sem avançar na carreira, por cinco anos.

Por Taniguchi pertencer ao mesmo grupo político e ideológico dos prefeitos Jaime Lerner (então governador do Estado) e Rafael Greca, marcado pelo discurso técnico, seu programa seguiu a mesma orientação. Essa administração demonstrou também um caráter empresarial para a gestão educacional. Como afirma Silva, "as gestões de Taniguchi caracterizaram-se por um processo de privatização dos serviços públicos através de terceirizações"<sup>19</sup>.

Para o magistério de Curitiba, as mudanças se deram em duas frentes: uma na direção da precarização das condições de trabalho no interior das escolas, e outra, nas profundas alterações na concepção e no método de ensino impostas pela organização da escola em Ciclos de Aprendizagem e pela elaboração das Diretrizes Curriculares da Rede Municipal de Ensino.

As condições de trabalho decaíram pela revisão do dimensionamento de pessoal em 1999, com a revogação da Portaria 27/98, que alterou significativamente a relação professor/aluno nas escolas e diminuiu o número de professores nas unidades escolares<sup>20</sup>.

Na administração Taniguchi, os servidores públicos municipais (inclusive o magistério) tiveram significativa perda salarial. No final da sua segunda gestão, para repor as perdas inflacionárias era necessário reajuste de 10,91% nos vencimentos<sup>21</sup>. Além disso, também neste período a data-base<sup>22</sup> para o reajuste salarial dos servidores municipais foi desconsiderada, uma vez que a prefeitura unilateralmente optou pela reposição par-

lada, sendo a primeira parcela em junho e a segunda, em dezembro, trazendo sensíveis perdas salariais como vemos no quadro:

	EMPREGOS		SALÁRIO MÉDIO (DEZ)		REAJUSTE (%)	INPC (%)	INPC (%)	
	número	var. (%)	valor	var. (%)			perda (%)	ganho (%)
1997	7.310	2,64	933,42	18,23	7,99	8,14	0,13	-
1998	6.638	-9,19	1.001,54	7,30	0,00	4,48	4,48	-
1999	7.140	7,56	1.024,35	2,28	92	3,05	-	0,85
2000	7.079	-0,85	1.128,41	10,16	3,92	7,06	3,02	-
2001	6.902	-2,50	1.192,03	5,64	4,38	5,90	1,46	-
2002	7.522	8,98	1.210,56	1,55	7,12	9,57	2,29	-
2003	8.459	12,46	1.272,60	5,12	6,09	17,66	10,91	-
2004	9.216	8,95	1.514,90	19,04	7,12	7,47	0,33	-

Quadro 1 - Empregos, Salário Médio, Reajuste dos Professores Municipais de Curitiba - 1997 a 2004  
Fonte: MTE/RAIS, IBGE / INPC e Sismmac/Elaboração: Dieese-PR

Além de afetar as condições objetivas de trabalho do magistério, a prefeitura adotou a Organização do Tempo Escolar em Ciclos de Aprendizagem. Esta mudança ocorreu de forma brusca, sem debate e sem um programa de capacitação dos professores para compreenderem essa concepção de ensino.

Em meio a todos esses acontecimentos, as discussões sobre a elaboração de plano de carreira ganhou visibilidade entre os profissionais do magistério. Isso porque, as progressões não ocorriam desde 1996 e

também porque neste período foram aprovadas a LDB e a Lei do Fundef, em 1996, que relacionavam a valorização profissional com a elaboração de planos de carreira.

Dessa forma os professores definiram estratégias para buscar a implantação de um novo plano de cargos, carreira e salários para a categoria. Com uma assessoria técnica, a diretoria do sindicato organizou a construção de uma proposta inicial de PCCS. O anteprojeto foi enviado para as escolas da rede municipal, os profissionais do magistério o es-

19 - SILVA, 2003, p. 35

20 - ABREU, 2008

21 - DIEESE, 2005

22 - Lei municipal de 1995, que estabelece como data para o reajuste dos servidores municipais o dia 30 de março de cada ano.

tudaram e sugeriram as alterações. Retomava-se um processo sindical semelhante ao que resultou no Estatuto Azul, pouco mais uma década antes.

A direção do Sismmac ampliou as discussões chamando os professores para análise e estudo do projeto nos seus horários de permanência<sup>23</sup> e em seguida organizou um seminário para debater as propostas apresentadas e caminhar para a versão final do plano de carreira. E em junho de 1998, numa assembleia com mais de 500 professores foi aprovada uma proposta de PCCS do magistério municipal de Curitiba. A administração municipal recebeu-a em 23 de junho de 1998.

A prefeitura também formou um grupo de técnico para fazer o projeto de lei. Entre eles estavam profissionais das Secretarias Municipais da Educação, das Finanças, de Recursos Humanos e da Procuradoria Geral do Município, além de professores da rede. Porém o sindicato não foi chamado para a comissão.

Em 1999, o Sismmac incluiu em sua pauta de reivindicações a *adoção do PCCS, aprovado pela categoria entregue à SME em 23 de junho de 1998*, fato que se repetiria nos anos de 2000 e 2001.

Outra estratégia reivindicativa utilizada foi uma greve de alerta ocorrida em 25 de maio de 2000, na qual participaram, segundo

o jornal da entidade sindical, mais de mil professores. Ainda neste ano o sindicato lançou uma proposta de projeto de iniciativa popular, para ser apresentado à Câmara Municipal<sup>24</sup>. Cerca de 22 mil assinaturas de apoio foram coletadas nas escolas e numa mobilização denominada escola na rua, na qual os professores faziam demonstrações de seu trabalho para a população.

Em 2001, além da inclusão do PCCS na pauta de reivindicação apresentada à prefeitura, no dia 8 de março o sindicato protocolou na Câmara Municipal e na Comissão de Educação um projeto de lei elaborado pelos professores. A prerrogativa para legislação sobre a carreira dos servidores públicos municipais é do Poder Executivo, entretanto o sindicato tomou essa iniciativa como um ato político (consciente do *vício de origem*) para forçar o diálogo com a administração através do envolvimento direto dos vereadores.

A prefeitura, em 25 de maio deste mesmo ano, enviou ao legislativo uma mensagem apresentando o projeto de lei elaborado pela comissão da PMC, para que o Plano de Carreira, Cargos e Salários do Magistério fosse apreciado pelos vereadores.

Na tentativa de envolver os vereadores no debate sobre o PCCS, nos dias 8 e 11 de junho de 2001, os professores da Rede Municipal, paralisaram seus trabalhos. No dia 11 de junho usaram espaço na Tribuna Livre da Câmara Municipal para destacar a função social da escola pública, a necessidade de valorização dos profissionais da educação e a importância da aprovação do plano de carreira da catego-



ria e denunciaram os problemas da proposta da prefeitura.

Todas as mobilizações dos trabalhadores tinham o objetivo de garantir avanços em relação ao projeto oficial. A partir da tribuna livre, o Sismmac intensificou os contatos com as Comissões de Educação e de Serviço Público, que eram espaços fundamentais para garantir a discussão de propostas de emendas legislativas ao projeto. Em uma das reuniões, convocou-se o secretário da Educação Paulo Afonso Schmidt e a comissão técnica da prefeitura, autora do projeto.

A estrutura de carreira do plano da categoria e do projeto da prefeitura era idêntica. Estabeleciam como condição de ingresso o curso superior, mas o projeto do sindicato considerava a habilitação em magistério na modalidade normal como condição de ingresso. Ambas as propostas estabeleciam uma parte especial do plano para aqueles profissionais que tinham somente o nível médio, com a possibilidade de migrar para a parte permanente do plano à medida que apresentassem a titulação de curso superior. Considerando que já na LDB/96 existe uma indicação para que a condição de ingresso seja a graduação e que é importante para a qualidade educacional a formação

“ OS PROFESSORES DEFINIRAM ESTRATÉGIAS PARA BUSCAR UM NOVO PCCS. COM UMA ASSESSORIA TÉCNICA, A DIRETORIA DO SINDICATO ORGANIZOU A CONSTRUÇÃO DE UMA PROPOSTA INICIAL ENVIADA AOS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO ”

23 - Na prefeitura de Curitiba, 20% da carga horária dos professores são destinadas a estudos e preparação de atividades pedagógicas, convencionalmente este horário é chamado no município de permanência.

24 - A meta inicial era atingir 55 mil assinaturas para a tramitação própria na Câmara, exigência legal.

em nível superior, estava contemplada essa necessidade.

Todos os projetos e a lei aprovada apontaram para que o ingresso na carreira fosse por concurso público de provas e títulos, como define a Constituição federal.

O projeto de lei do sindicato defendia a jornada de 20 horas, sendo que, dessas, 20% destinavam-se a hora-atividade. Como este já era um direito já garantido pela Lei 6.761/85, o projeto de lei da prefeitura foi omissivo e não disciplinou a matéria.

O sindicato propunha avanços horizontais por merecimento anualmente, e verticais pela maior habilitação. A lei aprovada mantém o avanço vertical condicionado a aprovação em teste seletivo, com vagas delimitadas, não sendo para todos os profissionais. Já no caso do avanço horizontal, ficou estabelecida uma referência na carreira que a cada dois anos incrementa 2,8% ao salário, para 80% dos profissionais do magistério.

Quanto à formação e à qualificação profissional, o projeto do Sismmac era tímido. Apontava para a garantia de formação e capacitação para apenas 1% do quadro de professores da rede municipal ao ano. Já o projeto da prefeitura e a lei aprovada, aponta a necessidade de formação e aperfeiçoamento ao atendimento qualitativo do processo de inclusão educacional, mas não estabelece metas, nem assume para si a responsabilidade de oferecer formação continuada.

O esgotamento das políticas neoliberais e o desgaste político obrigaram a administração a abrir negociações. Resultou na síntese possível para aquele momento histórico, incorporando pleitos sindicais, mas mantendo em grande parte o teor da proposta da prefeitura. Prova dessa negociação foi o grande número de emendas apresentadas em plenário, sessenta ao todo<sup>25</sup>.



O debate entre a proposta de PCCS construída pelo magistério municipal e o projeto de lei enviado à Câmara Municipal resultou na Lei 10.190, que em 28 de junho de 2001 foi publicada no Diário Oficial do Município de Curitiba, instituindo o plano de carreira do magistério público municipal.

## PCCS – UM PROCESSO EM CONSTRUÇÃO

A Lei 10.190/01 vem sofrendo alterações significativas até o presente momento. Para entender o porquê de tais modificações é necessário compreendê-la a forma como concebe a carreira e as críticas apresentadas à lei pelo magistério, por meio de sua entidade de classe.

Os principais questionamentos acerca do plano de carreira dizia respeito ao pagamento pela área de atuação e aos sistemas horizontais e verticais para os avanços e promoções dos profissionais do magistério.

O plano instituiu diferentes áreas de atuação e o Art. 3º as define da seguinte forma:

*III - Docência I, o conjunto de atividades pedagógicas e didáticas de atendimento direto aos alunos da educação básica, ciclos I e II, compreendendo desde o Pré à 4ª Série do ensino fundamental;*

*IV - Docência II, o conjunto de atividades pedagógicas e didáticas de*

*atendimento direto aos alunos da educação básica, ciclos III e IV, compreendendo desde a 5ª à 8ª Série do Ensino Fundamental ou atividades de atendimento direto a alunos regularmente inscritos em programas municipais voltados ao desenvolvimento físico na área de esporte e lazer;*

*V - Suporte Técnico-Pedagógico, o conjunto de atividades exercidas por profissional habilitado nos termos da lei, destinadas à coordenação, supervisão, orientação, organização e gestão do processo pedagógico.*

A distinção não se restringiu às áreas nas quais os profissionais iriam atuar e instituiu diferença salarial entre a Docência I e Docência II (incluindo o pessoal de suporte técnico-pedagógico). Os vencimentos dos profissionais não são atribuídos pela maior habilitação, mas de acordo ao nível de docência no qual atuam. Assim, dois profissionais com a mesma habilitação, mas um atuando de pré à 4ª série do Ensino Fundamental, e outro de 5ª a 8ª séries, tinham salários diferentes, podendo o último receber até 31,71% a mais que o primeiro.

Da mesma forma, uma profissional formada em Pedagogia, com dois padrões, poderia atuar num padrão como docente de pré à 4ª série, recebendo o salário da Docência I, e noutra como pedagoga, na Docência II, com incremento salarial de até 31,71%.

Para mudar da Docência I para a Docência II cobrava-se um procedi-

25 - Para saber o teor das emendas aprovadas ver ABREU e MOREIRA, 2005.

mento seletivo, na forma de prova, o que contribuía para competição entre os profissionais do ensino. Como no universo de 175 escolas que compõem atualmente a Rede Municipal de Ensino de Curitiba, somente 11 ofertam de 5ª a 8ª séries, os procedimentos eram muito disputados.

Como existia uma considerável diferença salarial entre estas áreas, a atuação na Docência II não representava necessariamente o desejo do profissional, e sim a possibilidade de aumentar a remuneração. A proposta de diferenciação salarial por área de atuação já estava superada na reforma 5.692/71. O projeto inicial da referida lei, analisado por Saviani<sup>26</sup>, considerava que a regra para valorização do professorado e fixação de seus vencimentos devia ser "a capacitação do professor e não o nível de ensino em que esteja atuando".

No ano de 2007, após uma greve de ampla participação da categoria, tal situação foi revertida, e de forma gradativa, a administração municipal, pela Lei 12.348/07, equiparou as docências, não somente no salário inicial. Dessa forma, todos os profissionais do magistério atuantes na Docência I serão reenquadrados na carreira de forma a incorporar nos seus vencimentos 31,71%, ao longo de quatro anos, até 2010, da seguinte forma:

*I - ganho de 3 referências<sup>27</sup> em agosto de 2007 para todos os (...) integrantes da Docência I, (...);*

*II - ganho de 3 referências em maio de 2008 para todos os (...) integrantes da Docência I, (...);*

*III - ganho de 2 referências em maio de 2009 para todos os (...) integrantes da Docência I, (...);*

*IV - ganho de 2 referências em maio de 2010 para todos os (...) integrantes da Docência I, (...).*

A equiparação das docências é um elemento que reforça a necessidade do pagamento pela maior habilitação, perdido em 1991.

No caso daqueles professores já na Docência II a lei estabeleceu uma premiação, política esta utilizada pela administração para estender a conquista somente aos profissionais

em efetivo exercício, excluindo os aposentados. Com a premiação os profissionais da Docência II avançaram duas referências (2,8% cada), uma em agosto de 2007 e outra em maio de 2008,

Esta conquista decorreu da mobilização política da categoria e fez aflorar outras contradições do plano de carreira. O PCCS estabeleceu a diferenciação salarial apenas para os profissionais que, a partir da aprovação da lei, ingressassem na Docência II. Aqueles que já atuavam nas séries finais e os pedagogos, não receberam a diferença salarial em 2001. Foram apenas enquadrados na nova área de atuação, sem melhoria nos vencimentos. Desta forma, como havia a diferença de dez referências entre as Docências I e II, quando o professor mudava de área de atuação, deveria avançar dez referências. Como isto não ocorreu de forma plena, a equiparação das docências fez os professores perceber o descompasso na carreira. Professor que assumisse um novo padrão receberia mais do que no antigo.

A Lei 12.348/07 evidenciou a necessidade de se reenquadrar também os profissionais da Docência II, exceto aqueles que ingressaram nessa docência por concurso externo, ou mudaram de área de atuação ainda em estágio probatório a partir de 2001.

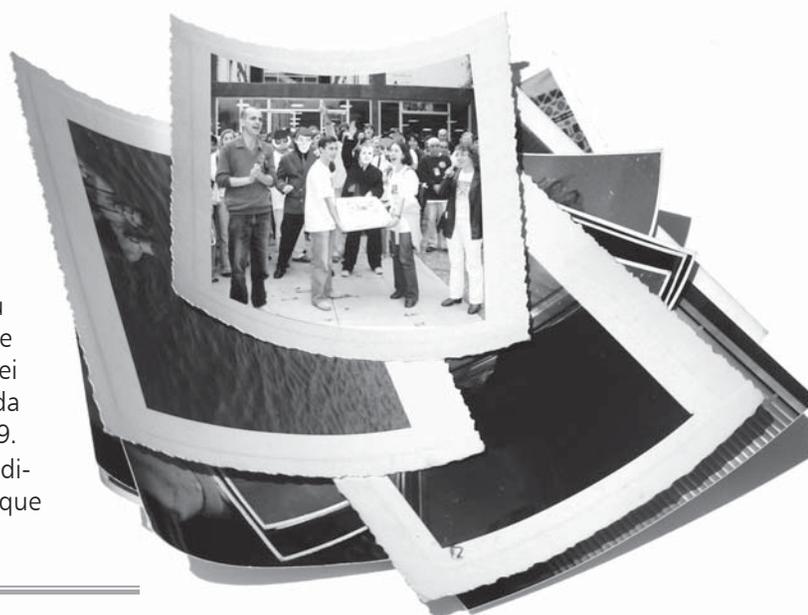
Em 2008 a Prefeitura Municipal reconheceu a reivindicação do Sismmac e iniciou as negociações que resultaram na Lei 13.249, aprovada em agosto de 2009.

Outros procedimentos do PCCS que

O PCCS VEM SOFRENDO ALTERAÇÕES SIGNIFICATIVAS ATÉ O PRESENTE MOMENTO. PARA ENTENDER O PORQUÊ DE TAIS MODIFICAÇÕES É NECESSÁRIO COMPREENDÊ-LA NA FORMA COMO A LEI CONCEBE A CARREIRA E AS CRÍTICAS APRESENTADAS A ELA PELO MAGISTÉRIO

motivam reivindicações por parte do magistério municipal são os sistemas de promoção denominados de Crescimento Vertical e o Crescimento Horizontal. Estão presentes em diversos países da América Latina, mas apresentam particularidades como estas explicadas a seguir:

*Todos os países da região estabeleceram um plano de carreira docente, com uma série de graus ou categorias profissionais para reconhecer o trabalho de seus professores. Este plano pode servir tanto para determinar os complementos salariais como outros benefícios trabalhistas (por exemplo, prioridade na mudan-*



26 - SAVIANI, 1988

27 - Cada referência significa um aumento de 2,8%. Sendo mantidos os reajustes anuais das perdas inflacionárias.

ça de escola), profissionais (preferência em licenças por estudos ou escolha de horários) ou maiores possibilidades para promoções a outros cargos. Em cada país, o número de categorias ou graus é diferente, assim como difere, de um para outro, a forma de promover. Assim, por exemplo, na Colômbia o plano é formado por três graus, os quais se estabelecem com base na formação acadêmica, e cada grau é composto por quatro níveis salariais, que de forma ascendente se denominam A, B, C e D. Os que passam pelo período de experiência são situados no nível salarial A do grau correspondente (segundo o título acadêmico do professor)<sup>28</sup>.

No caso de Curitiba, para o Crescimento Horizontal são considerados os cursos de aperfeiçoamento, capacitação profissional, publicações, participação em comissões designadas pelo prefeito, participação nos conselhos escolares e associações de pais e

professores. Conforme art. 10º da lei 10.190/01, "o crescimento horizontal consiste na passagem de uma referência para as seguintes, de acordo com um número de vagas ofertadas, dentro do mesmo nível, numa periodicidade de dois anos".

O número de vagas é 80% do quadro de servidores em atividade no magistério. Portanto o procedimento não é para todos. Além disso, outros critérios como assiduidade, não ter punição em processos administrativos e ter estabilidade (concluído o estágio probatório) definem os profissionais que poderão participar da promoção.

Atualmente consta na pauta de reivindicações do Sismmac o desejo manifesto dos trabalhadores em avançar mais de uma referência no procedimento, já que a estrutura atual, com muitos padrões e dezenas de referências, não lhes permite alcançar o ápice da carreira. Somente para os detentores de títulos de mestre e doutores é permitido o avanço de mais de uma referência. Tais referências extras são consideradas apenas uma vez, no procedimento seguinte voltam a avançar apenas uma casa. Vale destacar que, desde a aprovação da lei em 2001, o crescimento horizontal não sofreu alteração.

O crescimento vertical considera as titulações acadêmicas. A formação mínima exigida para a carreira docente pública municipal em Curitiba é a graduação universitária. O ingresso ocorre no assim chamado nível I. Na verdade independentemente da formação, todos os ingressantes acabam passando pelo nível I por pelo menos três anos, que é o tempo de estágio probatório. Assim, o concursado com especialização *latu sensu* concorre ao enquadramento no nível II ao término do estágio probatório. A cada ano são disponibilizadas vagas para os níveis II, III e IV da carreira. Conforme o Art. 14ª da Lei 10.190/01, "o crescimento vertical consiste na passagem de um nível para outro superior, condicionado a disponibilidade orçamentária e abertura de procedimento seletivo específico pela administração municipal".

Neste caso, o elemento que deve ser debatido é o condicionamento ao orçamento. Portanto não há periodicidade determinada, ou seja, a administração pode realizá-lo todos os anos, assim como pode fazê-lo quando for de seu interesse econômico ou político. O plano de carreira aprovado garantiu que até o ano de 2003 a administração realizasse o procedimento de forma escalonada, assegurando 800 vagas para que os profissionais do magistério devidamente habilitados pudessem migrar do nível I para o II da tabela.

E após o período mencionado no art. 17º da lei, o município passaria a assegurar no mínimo 100 vagas para promoção. E, para a realização de cada procedimento, a administração fixa o número de vagas em tópico específico de lei orçamentária.

Nos anos de 2004 e 2005 foram destinadas pela administração 400 vagas em cada procedimento. Em 2006, o número passou para 800 vagas para o nível II e 60 para o nível III, e em 2007 novamente 800 para o nível II e 30 para o nível III. Mesmo com o aumento do número de vagas, muitos profissionais do magistério, não são enquadrados pela sua habilitação.

Até 2005 o crescimento vertical acontecia por meio de processo seletivo, em forma de prova de conhecimentos. Como existe um número reduzido de oferta de vagas, os profissionais concorriam entre si e isto gerava permanente tensão nas escolas, reforçando o argumento levantado por Gentili:

*As sociedades dualizadas – sociedades de ganhadores e perdedores, de "insiders" e "outsiders", de integrados e excluídos – longe de apresentarem-se como um desvio patológico aparentemente necessário ao processo de integração social que deveria caracterizar as sociedades modernas, constituem hoje uma evidência indistigável da normalidade que regula o desenvolvimento contemporâneo das sociedades competitivas*<sup>29</sup>.

A prova para a promoção no sistema vertical era a mesma para todos os candidatos, entretanto as especializações eram nas mais diferentes áreas da educação. No ano de 2005, a



1.200 profissionais apresentaram a titulação e os requisitos para o avanço funcional, mas não foram enquadrados.

Em 2007, os profissionais do magistério conquistaram mais um nível na carreira, o de doutorado, regulamentado no art. 2º da Lei 12.348/07, que diz:

*no Nível IV, a formação em nível de pós-graduação, stricto sensu, em programas de doutorado na área de educação.*

*§ 1º - O Profissional do Magistério com formação em nível de pós-graduação, stricto sensu, em programas de doutorado na área de educação, já enquadrado no Nível III, (...) será automaticamente enquadrado no Nível IV.*

prova deixou de ocorrer, e foi substituída por outros critérios, como tempo de serviço, tempo de titulação na pós-graduação e publicações de textos científicos. Permanecendo a reivindicação pelo pagamento pela maior habilitação, ou seja, crescimento vertical automático, mediante a apresentação da titulação.

No procedimento ocorrido em 2007, mesmo com a oferta de vagas acima do que é estabelecido no plano de carreira, aproximadamente

Os profissionais que ingressam no nível IV, doutoramento, também recebem adicional de 15% no seu vencimento. Vale ressaltar que pouquíssimos possuem tal titulação na rede municipal atualmente. Entretanto é importante que esta pauta do sindicato fosse incorporada, já que a carreira docente deve ser estruturada considerando a trajetória dos professores que estão no início, no meio e final da vida profissional, assim como para aqueles que ainda irão ingressar no sistema.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As leis não criam a realidade, são resultado das relações sociais – o legal consolida as mudanças que já ocorreram no plano real. Assim, é através das correlações de forças e nos processos de construção de consenso e convencimento, como no debate público, que os direitos conquistados se transformam em leis. Contudo, concordando com a filosofia da práxis, é possível que uma vez consolidada na legislação – que muitas vezes é imprecisa e genérica – se tenha nos direitos conquistados a possibilidade de criação de outra realidade. Nesta dimensão da luta social os profissionais da educação são sujeitos fundamentais para atuar nos espaços possíveis de imaginação e criação dessa realidade.

A carreira é um processo em permanente construção. O desafio está em, por um lado, na compreensão de que a valorização da carreira do professor é um dos indicadores que efetiva o direito do aluno à educação de qualidade. E, por outro lado, como podemos constatar no magistério municipal de Curitiba, uma vez aprovada, a lei não se trata de dispositivos fixos e rígidos, imutáveis. Ao contrário, pela organização coletiva dos profissionais do magistério a lei pode ser alterada e melhorada.

### DIANA CRISTINA DE ABREU

é professora da Rede Municipal de Ensino, professora de Sociologia da Rede Estadual de Ensino, graduada em Ciências Sociais pela UFPR, especialista em Organização do Trabalho Pedagógico/UFPR e Mestra em Educação/UFPR

## REFERÊNCIAS

- ABREU, D. C.; MOREIRA, C. R. B. S. PCCS: **Valorização ou precarização do trabalho e da carreira do Magistério Público Municipal?** Revista Chão da Escola, SISMMAC, Curitiba, v. 4, p. 31-36, 2005.
- ABREU, D. C. **Plano de cargos, carreira e salário do magistério público de Curitiba:** Uma análise do processo de construção da Lei Nº 10.190/2001. Monografia. Curitiba, 2005. 77 f. (Especialização em Organização do Trabalho Pedagógico) Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.
- ABREU, D. C. **Carreira e perfil do profissional do magistério na rede municipal de ensino de Curitiba: história e impacto da política brasileira de valorização do magistério.** 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.
- BRASIL, Constituição (1988). **Constituição:** República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. (1996). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF.
- CAMPOS, R. C. de. **As políticas educacionais para o município de Curitiba no período de 1982-1993.** Dissertação (Mestrado em Educação) Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.
- CNTE. Cadernos de Educação. **Magistério Público: Diretrizes para a Carreira e a Remuneração.** 2. ed. Brasília, ano IV, n. 6, junho/1999.
- CNTE. Cadernos de Educação. **Magistério Público: Diretrizes para a Carreira e a Remuneração**, Brasília, ano IV, n. 6, junho/1999. 2. ed. (Complemento do Caderno de Educação n. 6.)
- COSTA, M. **Município, ensino e valorização do magistério.** Rio de Janeiro: Gryphus, 1999.
- CUNHA, L. A. **Educação, estado, e democracia no Brasil.** 2. ed. São Paulo: Cortez; Niterói, RJ: Editora da Universidade Federal Fluminense; Brasília, DF: FLACSO do Brasil, 1995.
- CURITIBA, Câmara Municipal de Curitiba. Lei n. 4.789/1974. **Estabelece Sistema de Classificação de Cargos, fixa número de cargos e níveis de vencimento e dá outras providências**, de 11 de março de 1974. Curitiba, PR.
- \_\_\_\_\_. Câmara Municipal de Curitiba. Lei Ordinária n. 7.671/1991. **Dispõe sobre a Reorganização Administrativa do Poder Executivo do Município de Curitiba e dá outras providências**, de 10 de junho de 1991. Curitiba, PR.
- \_\_\_\_\_. Câmara Municipal de Curitiba. Lei Ordinária n. 6.761/1985. **Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público Municipal**, de 08 de novembro de 1985.
- \_\_\_\_\_. Câmara Municipal de Curitiba. Lei Ordinária n. 7.704/1991. **Altera dispositivos da Lei 7.671 de 10 de junho de 1991 e dá outras providências**, de 23 de agosto de 1991.
- \_\_\_\_\_. Câmara Municipal de Curitiba. Lei ordinária n. 8.785/1995. **Altera a Lei Nº 8.660**, de 18 de dezembro de 1995.
- \_\_\_\_\_. Câmara Municipal de Curitiba. Lei n. 10.190/2001. **Institui o Plano de Carreira do Magistério Público Municipal**, de 28 de junho de 2001.
- \_\_\_\_\_. Câmara Municipal de Curitiba. Lei n. 12.348/2001. **Altera dispositivos da Lei Nº 10.190, de 28 de junho de 2001, que "Institui o Plano de Carreira do Magistério Público Municipal"**, de 16 de agosto de 2007.
- \_\_\_\_\_. Câmara Municipal de Curitiba. Lei n. 10.190/2001. **Que institui o plano de carreira do MAGISTÉRIO PÚBLICO MUNICIPAL**, de 28 de junho de 2001.
- \_\_\_\_\_. Câmara Municipal de Curitiba. Lei n. 6.761/1985. **Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Municipal**, de 8 de novembro de 1985.
- GENTILI, P. **Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública.** Michael Apple et al. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- GENTILI, P.; SUÁREZ, D. (Orgs). **Reforma educacional e luta democrática: um debate sobre a ação sindical docente na América Latina.** São Paulo: Cortez, 2004.
- MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã.** São Paulo: Hucitec, 2002.
- MORDUCHOWWICZ, A. **Carreira, incentivos e estruturas salariais docentes.** PREAL/BRASIL, 2003.
- MURILO, J. **Um panorama sobre a carreira docente na América Latina: sistemas de reconhecimento e promoção do desempenho profissional.** Revista PRELAC. Unesco, 2005.
- SAVIANI, D. **Política e educação no Brasil: O papel do Congresso Nacional na legislação do ensino.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.
- \_\_\_\_\_. **Da nova LDB ao novo plano nacional de educação: por outra política educacional.** Campinas, SP: Cortez: Autores Associados, 1988.
- \_\_\_\_\_. **A nova lei da educação.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.
- SILVA, J. D. **O gasto-aluno no ensino fundamental na rede municipal de ensino de Curitiba (1991-2001).** Curitiba, 2003. 75 f. Monografia (Especialização em Organização do Trabalho Pedagógico) Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2003.
- SILVEIRA, M. H. **Associação do Magistério Municipal de Curitiba: Origem e Desenvolvimento – 1979 a 1985.** São Paulo, 1991. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1991.
- SOARES, K. C. D. **A política de qualificação em serviço dos professores da rede municipal de ensino de Curitiba na gestão Greca (1993- 1996): entre o discurso da "cultura das elites" e a perspectiva pragmática do trabalho educativo.** Curitiba, 2003. 242 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2003.
- VIEIRA, J. D. **Piso salarial profissional nacional dos educadores: dois séculos de atraso.** Brasília: LGE, 2007.
- \_\_\_\_\_. **Identidade expropriada: Retrato do Educador Brasileiro.** Brasília: CNTE, 2004.





**APOIO**

