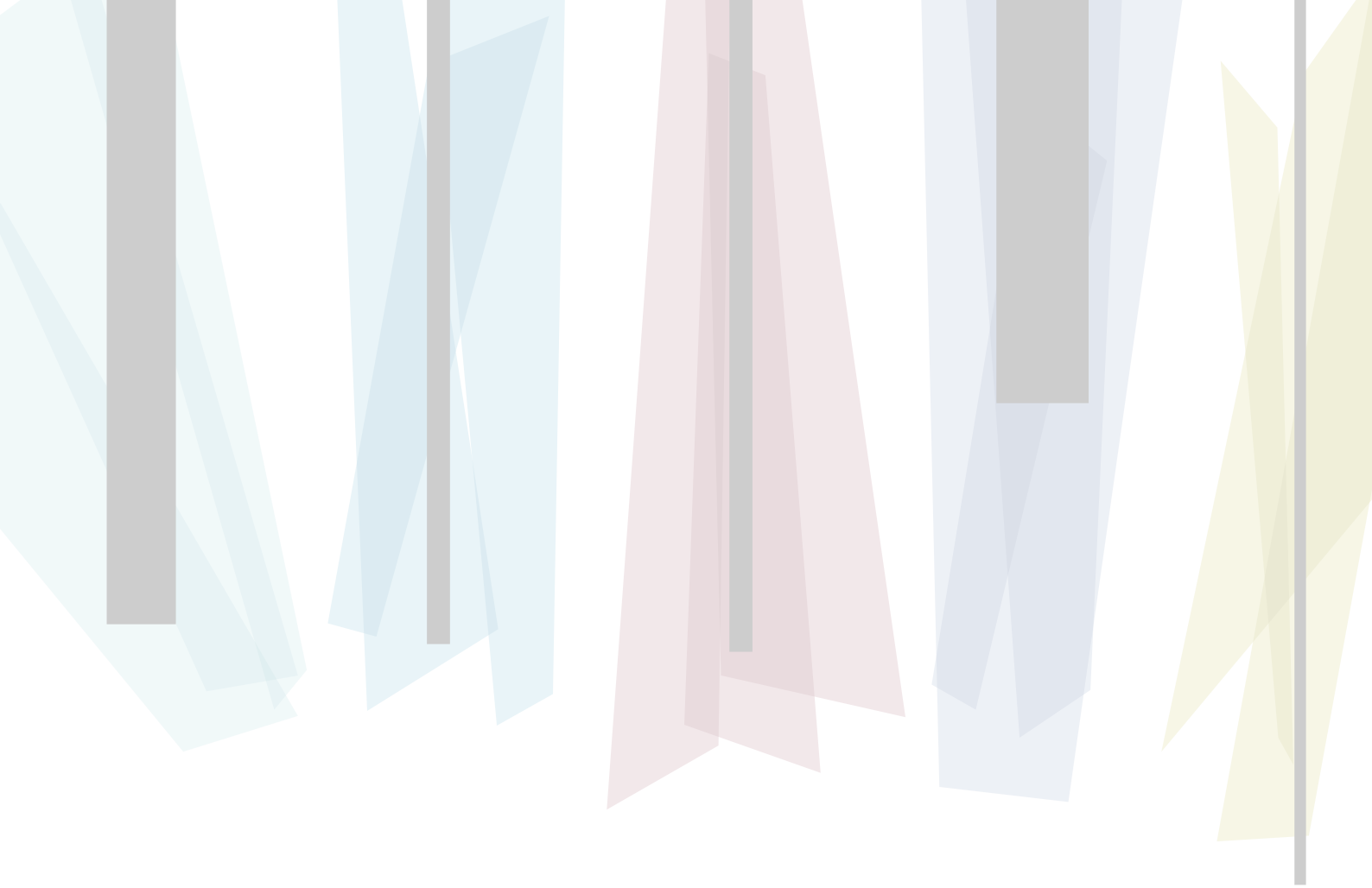




Revista

Chão da Escola

Novembro 2014 | nº 12



Apresentação

É com muito prazer que lançamos mais um número da Revista Chão da Escola. A 12ª edição da publicação é a que teve mais artigos inscritos dos últimos anos e acreditamos que esse é o caminho para ampliar e disseminar conhecimentos técnicos e científicos e para estimular a troca de experiência entre as professoras e professores do magistério de Curitiba.

Da Copa, da Copa, da Copa eu abro mão! é o artigo que abre a 12ª edição da Revista Chão da Escola. De autoria de Gabriel Conte, Caroline Prüss, Eduardo Neves, o texto faz a crítica aos Mega Eventos e ao investimento público feito na Copa do Mundo no Brasil e retoma as manifestações que ocorreram em junho de 2013 e a necessidade da classe trabalhadora se colocar em movimento contra a ordem estabelecida.

O segundo artigo *Entre expectativas e representações: a experiência da Escola Experimental Maria Montessori (1952-1953)*, de João Paulo de Souza Silva, busca apresentar as representações da escola que serviu de laboratório para as práticas pedagógicas das estudantes normalistas para o trabalho nas escolas rurais.

Em *A cultura afro-brasileira encantando a Educação Física escolar*, as autoras Patrícia Granato e Veridiana Dallarmi Pellanda trazem a necessidade de abordar a cultura afro-brasileira, conteúdo pouco explorado no ambiente escolar, em todas as disciplinas escolares, inclusive na Educação Física.

De autoria de Ronaldo Sergio da Silveira Filho, o artigo *Relações entre o processo de leitura e escrita e planejamento em Luria e Vygotsky* fala da importância da aprendizagem formal e do incentivo à leitura para o desenvolvimento das funções executivas do cérebro.

Bazares e pastéis: equívocos da prática pedagógica, de Zinara Marcet de Andrade, faz a crítica à forma como profissionais do magistério e comunidade escolar se empenham para garantir recursos para as escolas quando isso é função do Estado.

Em *Instrumentos de verificação do rendimento escolar na educação municipal de Curitiba*, Mariana de Oliveira Tozato, Marcelize Niviadonski Brites de Moraes e Jéssica Thais Santos tratam do potencial das práticas avaliativas para obter informações sobre a aprendizagem do aluno.

Gilssa Alberton, autora do artigo *Convivência com Leituras*, fala do processo de alfabetização e letramento atrelado a materiais que tragam aos estudantes curiosidade e gosto pelo uso constante da literatura no cotidiano.

O provimento do diretor escolar e a gestão da escola, de autoria de Julianna Laudicelli de Oliveira Cruz, mapeia as formas de provimento no Brasil e também indica os limites e possibilidades das distintas modalidades.

Em *Os direitos de crianças e adolescentes: aspectos sociais e históricos*, Karina Falavinha analisa os três principais marcos legais sobre o tema e fomenta a discussão sobre o direito de participação e autonomia das crianças.

De autoria de Aline Chalus Vernick Carissimi, o artigo *Piso salarial profissional do magistério nacional (PSPN), FUNDEF e FUNDEB: estratégias de valorização do magistério público* apresenta os principais impactos das políticas de fundos nos salários dos professores do magistério público brasileiro e também explora o teor da Lei do Piso e suas principais prerrogativas no âmbito da carreira docente.

Esperamos que os artigos que compõem esta publicação possam contribuir com a socialização da produção científica das professoras e professores da rede. Boa leitura!

Expediente

CONSELHO EDITORIAL

Wagner Argenton | Professor da rede municipal de Curitiba, atualmente na direção do SISMMAC.

Eugênia Vianna | Professora da Escola Municipal Olívio Sabóia e da Escola Municipal Campo Mourão

Francis Madlener | Professora da Escola Municipal Jardim Europa

Rodrigo de França | Professor da Escola Municipal Leonel de Moura Brizola e membro da direção do SISMMAC.

Melissa Rodrigues de Almeida | Professora do Setor de Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal do Paraná



SISMMAC

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

Rua Nunes Machado, 1577, Rebouças – Curitiba/PR,
CEP. 80.220-070 Fone/Fax.: (41) 3225-6729

Gestão “Novos Rumos” (2014-2017)

Direção liberada | Andressa Fochesatto, Gabriela Dallago, Pedro de Alcântara, Raquel Soares, Siomara Kulichski, Viviane Bastos Pampu, Wagner Argenton, Wagner Batista

Direção que permanece nas escolas | Adriano Vieira, Carine Costa, Danielle Kristine Menezes Faria, Dulce Chaves, Francielly Costa, Gabriel Conte, Geny Maria Dallago, João Antonio Rufato, Julia Bueno, Luana Crestani, Luiz Jose Vernizi, Karla Ferri, Marco Antonio Barbosa Mafra, Mariana Navarro, Rafael Alencar Furtado, Rosana Almeida, Rosane Lisian Vasconcellos, Samara da Rosa Costa, Suyan Ayala, Vanessa Schivinski Mamoré

Equipe de Comunicação

Thaíse Mendonça (DRT 8696/PR) e Dalane Santos (DRT 10051/PR)

Projeto gráfico, ilustrações e diagramação

Ctrl S Comunicação | Simon Taylor (www.ctrlscomunicacao.com.br)

Índice

<i>Da Copa, da Copa, da Copa eu abro mão!</i>	6
<i>Entre expectativas e representações: a experiência da Escola Experimental Maria Montessori (1952-1953)</i>	14
<i>A cultura afro-brasileira encantando a Educação Física escolar</i>	24
<i>Relações entre o processo de leitura e escrita e planejamento em Luria e Vygotsky</i>	34
<i>Bazares e pastéis: equívocos da prática pedagógica</i>	44
<i>Instrumentos de verificação do rendimento escolar na educação municipal de Curitiba</i>	54
<i>Convivência com Leituras</i>	60
<i>O provimento do diretor escolar e a gestão da escola</i>	66
<i>Os direitos de crianças e adolescentes: aspectos sociais e históricos</i>	76
<i>Piso salarial profissional do magistério nacional (PSPN), FUNDEF e FUNDEB: estratégias de valorização do magistério público</i>	82



Da Copa, da Copa, da Copa eu abro mão!

Gabriel Conte

Professor de Educação Física da Rede Municipal de Curitiba, na Escola Municipal Dona Lulu.
Diretor do SISMMAC – Gestão Novos Rumos (2014-2017). Militante da ASS/Intersindical
E-mail: gabriellconte@gmail.com

Caroline Prüss

Estudante de Economia da UFPR. Militante do Coletivo Estudantil Outros Outubros Virão

Eduardo Neves

Estudante de Engenharia Química da UFPR. Militante do Coletivo Estudantil Outros Outubros Virão

Assim começa uma das principais palavras de ordem proclamada em diversas manifestações e greves de trabalhadores e estudantes dos últimos anos em nosso país. Em especial daqueles que reclamam suas pautas diretamente ao poder público, sejam eles trabalhadores empregados nos diversos âmbitos do Estado, estudantes das escolas e universidades públicas, ou aqueles milhões de trabalhadores e estudantes que foram às ruas em junho de 2013 numa explosão de reivindicações por melhores condições de vida, clamando por transporte, saúde e educação.

Não à toa, um grito que se repetiu nas bocas da classe trabalhadora no Brasil nesses últimos anos, refere-se a um evento de grandes proporções que parece ter roubado/desviado verbas públicas que poderiam ser usadas para resolver problemas mais

importantes de nossas vidas: a Copa do Mundo.

Depois de um Pan Americano e da Copa das Confederações de Futebol, o Brasil sediou este ano o mais importante evento do futebol mundial, a Copa do Mundo da FIFA. E, diferente do que se imaginava, com sucesso, do ponto de vista dos torcedores e dos promotores desse tipo de evento. Além disso, daqui a dois anos vai sediar as Olimpíadas de Verão, ou como nós brasileiros a conhecemos, as Olimpíadas.

A população em geral, seja a grande massa trabalhadora, seja a pequena burguesia e até mesmo os grandes empresários – a burguesia de fato – comemora a vinda desses eventos para o Brasil. Os trabalhadores comemoraram e torceram por suas seleções, mas num clima menos festivo que nas copas anteriores. A contradição que se expressou em junho do ano passado, não foi totalmente esquecida.



Franklin de Freitas

Em Curitiba, o ato do dia 17 de junho de 2013 reuniu cerca de 20 mil pessoas

A Copa das Copas no Brasil

Foram dezenas (talvez centenas) de empresas e empresários que comemoraram a vinda da Copa do Mundo para cá. A construção de estádios, a reforma e revitalização de vias urbanas, a ampliação da rede hoteleira, dos serviços gastronômicos, dos aeroportos e rodoviárias, dos serviços de segurança, e diversas outras frentes de produção foram mobilizadas para garantir a existência do evento. Na conta dos empresários, sediar um evento desse porte significa lucrar mais, vender mais mercadorias. Não é uma questão de amor ao esporte, muito menos de orgulho nacional. É uma questão contábil, da forma mais pragmática possível, como a burguesia tende a ser. Foram dezenas de bilhões de reais investidos no conjunto de obras necessárias para a Copa, e são esses os números que interessam para quem envolveu seus negócios na Copa e fez de tudo para que ela viesse para cá. O resto é conversa de comentarista esportivo.

Nenhuma dessas empresas teria ampliado sua produção, vendido seus produtos, e garantido seus lucros, se o evento já não nascesse com um comprador certo: o Estado. Foi o governo brasileiro, em suas diversas instâncias, quem financiou boa parte das obras da Copa do Mundo nas 12 cidades-sede do evento, especialmente no ramo da construção civil. Segundo a lista de projetos da Copa, dos R\$ 25,5 bilhões investidos nos preparativos para o torneio, aproximadamente 85% foi custeado pelo Poder Público ou com financiamento concedido por bancos estatais.

Parte desses gastos está na área de segurança. O esquema que o governo federal e os estados montaram, segundo dados divulgados em grandes mídias pelo próprio governo, foram cerca de 170 mil agentes de segurança (entre polícia e exército) nas ruas

do país. Desse, foram mais de vinte mil militares do Exército que ficaram de prontidão nos quartéis, em sistema de revezamento, durante a Copa, para saírem às ruas para conter distúrbios ou manifestações, mas apenas em caso de esgotamento das forças de segurança pública (polícia militar e civil), o que, salvo algum engano, nem foi necessário. E tudo isso custou caro. É da ordem de R\$ 1,9 bilhão, de acordo com o governo, sendo R\$ 1,17 bilhão dos gastos feitos pelo Ministério da Justiça em relação aos estados e R\$ 710 milhões com as Forças Armadas, desembolso decorrente de treinamento, aquisição de equipamento e custeio, ou seja, operacionalização da tropa.

Mas o que mais gerou gastos (ou investimentos, a depender do ponto de vista) foram as obras de construção, que incluem os estádios, as estradas e as reformas de rodoviárias e aeroportos. Além, é claro, das remoções de quem vivia em áreas de interesse dessas obras. Segundo o Comitê Popular da Copa, coletivo que luta contra os desmandos do evento, mais de 250 mil pessoas foram removidas de suas casas por conta das obras do mundial.

Para se ter ideia dos gastos com essas obras, a reforma da Arena da Baixada, em Curitiba, que inicialmente custaria perto de R\$ 135 milhões, saltou para quase R\$ 330 milhões no fim das contas. Desse valor, apenas 18 milhões foram investidos pelo Clube que herda o estádio no fim da Copa, todo o restante veio direto do governo (entre BNDES e Prefeitura de Curitiba). Mais impressionante que essa obra da Baixada do Atlético, foram a dos estádios maiores e com jogos mais importantes, como os de Brasília, Recife, Belo Horizonte, São Paulo e, claro, o Maracanã, no Rio de Janeiro. Estádios em que as previsões iniciais já ultrapassavam meio bilhão de reais cada um, e cujos números finais também foram muito além das expectativas.

Se não bastassem os gastos, não foi pequeno também o número de mortos nos canteiros de obras da Copa: oito operários morreram em acidentes de trabalho, número quatro vezes maior que o da Copa da África do Sul, quatro anos atrás. Será que as construtoras, que lucraram cifras na casa dos milhões e até bilhões de reais, terão alguma dificuldade de provar na justiça que essas mortes foram causadas por irresponsabilidade dos próprios operários? Por outro lado, também não foram poucas as manifestações dos operários desses canteiros de obras, inclusive em Curitiba, por conta de salários atrasados e péssimas condições de trabalho.

É sem dúvida a Copa mais cara da história das Copas, num país que vem se preocupando cada vez mais com isso. A partir do ano de 2002, com a eleição do governo Lula, a conjuntura do esporte no país ganha outros contornos. A política do esporte passa a ter destaque no plano de governo, que pode ser

comprovado pela criação do Ministério do Esporte, desatrelado de outras pastas como educação e turismo, seguindo uma tendência mundial. A partir disso, foram várias as frentes de investimento do governo, que vão desde o Timemania, que recolhe dinheiro do povo através de uma loteria para garantir investimentos e perdoar a dívida dos grandes clubes que devem para o INSS, Receita Federal e FGTS até a Lei de incentivo ao esporte, que confere isenção fiscal a empresas que investirem no esporte. Para os trâmites específicos da Copa, foram editadas novas legislações, como a Lei 12.350, de dezembro de 2010, que garantiu isenção fiscal à FIFA e ao Comitê Organizador Local (COL) da Copa, na realização da Copa do Mundo e da Copa das Confederações. A previsão é que, para esse caso, a renúncia fiscal chegasse perto R\$ 1,2 bilhão. Além de todo o investimento direto que o governo fez, ainda deixou de arrecadar mais de um bilhão em impostos da FIFA!

Mas o que significa investir cifras altíssimas num evento como esse, e rebaixar ou limitar o investimento em áreas sociais? Com o avanço do desenvolvimento do capital, a cidade passa a ser uma cidade-negócio. Ela deixa de ser considerada como um espaço social complexo, onde as pessoas se relacionam, produzem suas vidas e etc, e passa a ser encarada pura e simplesmente como um negócio. Nesse contexto, a construção civil e a especulação imobiliária tornam-se importantes para produzir lucro a partir do espaço urbano.

E é exatamente aí que se inserem os Mega Eventos: espaços públicos são concedidos a preços muito baixos, com isenções fiscais e incentivos estatais para as empresas privadas construírem estádios. As obras de infraestrutura prometidas para as cidades-sede, como ampliação e construção de rodovias, aeroportos e etc, foram secundarizadas. Muito usadas para justificar a vinda da Copa para o Brasil, pois tais obras seriam parte do legado da Copa, várias delas já não são mais obras da Copa. Apenas as que são fundamentais para o funcionamento do evento

foram feitas, e algumas ainda de maneira rebaixada.

Na cidade-negócio, faz sentido valorizar os Mega Eventos, e por outro lado não são vantajosas a construção e manutenção de serviços públicos, que não geram lucro. São vários os eventos esportivos organizados a nível mundial que são corretamente chamados de Mega Eventos, dado seu tamanho e a quantidade de trabalho e riqueza que movimentam, em especial a Copa do Mundo da FIFA e as Olimpíadas de Verão. Poderíamos listar vários outros, de porte um pouco menor, e que o Brasil participa com menos intensidade. A inserção dos países mais pobres nos Mega Eventos é cada vez maior, seja na participação nas competições, seja na própria organização dos eventos, sediando-os. Não é mera coincidência a realização de eventos desse porte no Brasil e que tenha acontecido recentemente uma edição das Olimpíadas na China, uma Copa na África do Sul, e que a próxima vá para a Rússia.

A realização dos Mega Eventos esportivos responde menos a necessidades de expansão da cultura esportiva e mais a necessidade de expansão do capital de maneira geral. Para onde as empresas envolvidas na realização desse tipo de evento pretendem ou podem se expandir? Para onde, de maneira mais geral, os grandes conglomerados mundiais veem possibilidade de expansão através de um evento de grande porte? Que países possuem seus Estados Nacionais subordinados a economia mundial a tal ponto que não gerariam problema para a realização do evento? São essas algumas das perguntas que podem ser feitas e cujas respostas, nos últimos anos, nos levam para a periferia do sistema, especialmente para seus pontos de apoio, os BRICS (países emergentes do capitalismo: Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul).

Eu quero dinheiro pra saúde e educação!

Esse investimento pode não parecer um problema, do ponto de vista dos torcedores que acham que serão beneficiados por muito mais tempo com estádios e cidades com melhor estrutura para esses eventos. No entanto, isso precisa ser olhado ao lado de outros investimentos que o Estado também faz. Especialmente naquelas ações estatais que beneficiam diretamente o conjunto da classe trabalhadora, como os serviços de transporte, saúde e educação públicos. Segundo a previsão do Orçamento Geral da União para o ano de 2014, os gastos com a Copa se equiparam a tudo que será gasto com o setor de transportes neste ano, e quase um terço de tudo o que será gasto com educação. Com transporte serão gastos 1,03% (R\$ 24,3 bilhões) do orçamento total da União. Com saúde 3,91% (92,3 bilhões); com a educação 3,44% (81,2 bilhões); e com habitação 0,02% (472



Greve dos professores estaduais e municipais do Rio de Janeiro de maio de 2014 questionou os gastos públicos com a Copa do Mundo e foi durante reprimida



Fotos: Tomaz Silva - Agência Brasil

milhões). É uma comparação com todo o montante de investimento federal nessas áreas durante todo o ano. Localmente, outro comparativo importante é que o investimento feito pela Prefeitura de Curitiba nas obras da Arena, que chegou a R\$ 50 milhões, é quase o dobro de tudo que a Prefeitura deve gastar até o final do ano com todas as obras nas reformas das escolas: R\$ 28 milhões.

Se ainda não é suficiente para se assustar, é bom lembrarmos que uma boa fatia da classe trabalhadora depende exclusivamente desses serviços para ter acesso à educação ou saúde, por exemplo. Vivemos num contexto em que os trabalhadores do nosso país têm um acesso bastante precário a serviços essenciais, como saúde, educação, previdência, saneamento: nossos salários são baixos demais para comprá-los, e os serviços oferecidos pelo Estado são ruins ou insuficientes.

Não é possível aceitar que o Estado gaste um dinheiro que deveria ser para benefício de todos, e que poderia melhorar as condições de vida de milhões de pessoas, em um evento no qual a maioria dos trabalhadores não terá acesso. Se isso já não fosse o bastante, quando olhamos para a divisão do bolo do orçamento, vemos que além de uma fatia grande do investimento ser gasta num único evento que não é destinado para

a população trabalhadora (que é a ampla maioria da população), existe uma fatia bem maior que essa destinada ao pagamento da dívida pública. 42,42% de todo o orçamento do governo federal neste ano vai direto para os cofres da burguesia, pelo pagamento da dívida. São mais de um trilhão de reais em juros e amortização da dívida pública.

Em 2013, trabalhadores e estudantes foram às ruas protestar por diversas reivindicações, sendo muito recorrente as palavras de ordem que exigiam mais investimento em saúde, transporte e educação. Muitas dessas manifestações tinham como objetivo principal criticar e barrar o aumento da tarifa do transporte público, que vinha ocorrendo em várias cidades. O Estado, que não via há tempos a população em ato nas ruas, usou da repressão policial e judicial para criminalizar e coagir esses movimentos, usou os atos de junho de 2013 para treinar e afinar as ações repressoras de 2014, ano importantíssimo do ponto de vista do governo, devido às eleições presidenciais e à realização da Copa do Mundo. A repressão, nesse momento, está muito mais inteligente e certa, exemplos disso são as prisões de dirigentes sindicais e de lideranças dos movimentos sociais, bem como as demissões de grevistas e a criminalização das greves durante o Mega Evento. O número estimado de 250 mil pessoas despejadas de suas moradias também expressa o verdadeiro legado da Copa, que tirou as pessoas de suas casas sem dar-lhes qua-

se nada em troca. Tudo isso para ceder espaço à FIFA e aos patrocinadores do evento, buscando esconder dos turistas a pobreza que existe em torno de alguns estádios bilionários.

Para além de todas as questões apresentadas até aqui, que dizem respeito à organização dos eventos esportivos e ao movimento feito pelo capital e seu Estado para promovê-los, é importante dar mais um passo e tentar entender o porquê de ser o esporte a atividade que está no centro de todo esse enredo, que envolve empresários dos mais diversos setores e governos do mundo todo.

Esporte, uma prática corporal para quem?

O esporte, enquanto prática institucionalizada, com suas regras, federações e confederações, não é feito para as pessoas o praticarem, mas para o consumirem de diversas formas, seja assistindo, seja comprando os artigos esportivos mais variados que simbolizam este ou aquele time, esta ou aquela seleção. E o futebol é um dos esportes principais que se desenvolveram no último século cumprindo essa função.

O esporte é a forma desenvolvida do jogo. O jogo enquanto atividade lúdica com suas regras, que podem inclusive conter uma competição entre os jogadores, se desenvolveu e se profissionalizou dentro do capitalismo até o ponto em que virou outra coisa: o esporte. Os jogos, inclusive com caráter de espetáculo, que existiram na Antiguidade, no Império Romano e na Grécia, não podem ser classificados como esporte. A institucionalização e profissionalização que marcam o esporte moderno só se desenvolveram após a Revolução Industrial, a partir do desenvolvimento de elementos dos jogos populares ingleses, como os jogos com bola, e também de práticas da nobreza. Este processo inicia em meados do século XVIII e se intensifica no final do século XIX e início do XX.

Formar times para competir entre si, times das cidades que competem entre cidades, países que competem contra países. O que antes era apenas uma prática usada para se divertir passa a ser encarada como uma atividade profissional, coordenada por especialistas, que estudam a melhor forma de se preparar e de ganhar o jogo. Por jogadores que têm essa como atividade principal da vida, e não mais uma diversão, até o ponto em que vendem sua força de trabalho para empresas e clubes que gastam para promover o jogo. Essa profissionalização, que não é só um aperfeiçoamento, mas a constituição de profissões – jogador, treinador, árbitros, cartolas – é que vai caracterizar o salto do jogo para o esporte. De uma atividade lúdica para um ramo de produção. Contraditoriamente, a produção da diversão.

Para os técnicos, jogadores, e demais profissionais que trabalham para que o esporte exista, estamos falando de trabalho, da produção da existência concreta desses trabalhadores, que produzem uma mercadoria que tem como fim a diversão. Não a deles, que sofrem com árduas jornadas, lesões, pressões mil, mas de todos os outros que assistirão as suas partidas, comprarão camisas com seus nomes e pôsteres com suas imagens. Estamos tratando de um dos grandes eixos da produção industrial da diversão, do entretenimento.

Assistir as partidas esportivas (em especial o futebol) é a ação que está colocada para a grande massa de trabalhadores, o que se desdobra em várias mercadorias. Desde o assistir propriamente dito, que inclui canais fechados de TV, até ingressos para os estádios; a souvenirs diversos que se relacionam aos clubes, jogadores e seleções. Poderíamos ir mais fundo e falar de outras mercadorias, que não tem relação direta com o esporte, mas que se utilizam da imagem publicitária dos atletas para impulsionar suas vendas: aparelhos de barbear, shampoos, celulares, e outros infinitos produtos que tem suas vendas aceleradas por relacionar o produto em questão com este ou aquele jogador.

A posição em que estamos colocados, nós trabalhadores que não trabalhamos com o esporte e somos a grande massa da população, é a de espectadores, de seres passivos diante de uma atividade que não é realizada por nós, e na qual nada podemos interferir, apenas observar. Observar uma partida esportiva não é em si um problema, pelo contrário, pode ser emocionante, bonito, prazeroso. O problema é que esta é a única opção que nos é dada diante do esporte. Diante do que é investido e mobilizado de riqueza para promover o esporte profissional, quase nada é feito para que os trabalhadores e a população em geral possam praticar o esporte. E isto não é à toa.

Se não somos trabalhadores do esporte, que estamos diretamente envolvidos na produção concreta dos clubes, times, seleções, vamos nos envolver com o esporte não em nosso trabalho, mas fora dele, no tempo que nos resta de descanso ou de lazer. Qual é a preocupação que o capital e seu Estado têm com os trabalhadores fora do seu horário e local de trabalho? Apenas o mínimo para que existam trabalhadores em condições de voltar no dia seguinte e produzir. Estamos tratando de reprodução de força de trabalho, e não de bem-estar. Essa é a conta que os empresários fazem. E o esporte, ou outras atividades de divertimento, ou de condicionamento físico, vão entrar na rotina do trabalhador na medida em que ele consiga comprar e encaixar em sua rotina diária. Ou, na melhor das hipóteses, nas grandes empresas em que o próprio setor de RH entende como impor-

tante que esse pequeno momento de lazer e socialização possa ser mais bem aproveitado e controlado se feito em espaços da própria empresa.

Depois de várias décadas de desenvolvimento, o que claramente a sociedade do capital produz é um atrofiamento do jogo, momento de diversão que tem sua dinâmica e suas regras definidas pelos seus jogadores, e um amplo desenvolvimento do esporte, prática institucionalizada e profissional, realizada por uma enorme gama de trabalhadores e que mobiliza enormes quantidades de riqueza.

Poderíamos, por dedução, achar que se trata de uma questão ideológica, de o capital ter encontrado uma atividade que mais representa suas ideias e valores, como a competição, o individualismo, ou outras atitudes e posturas típicas dessa sociedade, e é isso que muitos estudiosos do esporte vão dizer. As consequências ideológicas do esporte para o domínio da burguesia são realmente perceptíveis, mas certamente não se trata disso. O capital é pragmático, faz as contas e precisa estar em constante expansão. Achou no esporte, e em tudo que a produção desse espetáculo gera, mais uma estrada por onde continuar seu movimento de expansão, de reprodução ampliada. Assim como fez com a educação, com a previdência, com a segurança, com a arte e com várias outras atividades que no início do desenvolvimento do capitalismo, em seus primeiros séculos quem sabe, ainda não tinham virado mercadoria.

E, como dissemos anteriormente, as mercadorias possíveis de serem produzidas e vendidas no e através do esporte são muitas, e são predominantemente aquelas que nos colocam como espectadores. Não porque querem nos impedir de jogar, mas porque são as que mais vendem. As que envolvem a prática esportiva (ou lúdica) exigem um tempo, um espaço e uma energia que a maioria dos trabalhadores não têm, e não tendem a ter nessa sociedade, na qual o capital exige cada vez mais de seus trabalhadores, em jornadas crescentes e extenuantes.

As mercadorias da prática esportiva são vendidas predominantemente para a burguesia, através

dos títulos e mensalidades dos clubes, onde podem ir diariamente com a família jogar, nadar, e se divertir. Eles têm tempo para isso, e como são poucos (os grandes e pequenos burgueses e os altos assalariados) consequentemente, estamos tratando de um ramo de produção infinitamente menor do que aquele do espetáculo esportivo.

O que queremos afinal?

Os altos investimentos em espetáculos, que em geral não são para nós, parecem mesmo não fazer sentido. Menos ainda quando olhamos para o funcionamento geral da sociedade capitalista, na qual apenas uma parte da riqueza produzida vai para o Estado (na forma de impostos), que tem um orçamento limitado para distribuir nas várias áreas. Trata-se nesse caso de uma disputa pelo bolo do orçamento, na qual nós trabalhadores em geral saímos perdendo. A realização dos Mega Eventos com o dinheiro público aparece nesse quadro apenas como mais um exemplo. E os serviços de maior amplitude social, como educação, saúde, transporte, moradia, acabam relegados a segundo plano, pelo falta de lucratividade direta. Parece fazer sentido, nesse caso, manter nossas frentes de luta organizadas e atuantes, como nosso movimento do magistério, para exigir mais verbas para a educação, sabendo exatamente com quem estamos disputando esse orçamento. Por isso, a importância de destrincharmos todos os passos de construção de um evento que tanto nos diverte, mas que no fundo é uma das prioridades dos governos de plantão, em detrimento de nossas escolas e nossa carreira profissional.

Enquanto professores, no entanto, temos a responsabilidade e o dever de pensarmos essa questão para além da disputa econômica. Precisamos ousar questionar o esporte enquanto atividade que devemos ou não promover. Como fruto do desenvolvimento de determinadas forças produtivas, o esporte contém todos os elementos contraditórios inerentes do modo capitalista de produção, que podem ir desde a competição e a desigualdade de condições no mundo competitivo, até a ideia de superação das diferenças sociais pela harmonia da nobre competição. O fruto mais complexo, em termos de cultura do corpo, que a sociedade do capital produziu, traz quais elementos que nos interessam? A produção de uma massa de espectadores certamente não é um deles.

Precisamos ter como horizonte uma sociedade onde possamos viver o esporte em todas as suas dimensões: jogar, organizar e, inclusive, assistir. Numa sociedade em que não temos tempo para quase nada além do próprio trabalho, que é em si extenuante, e na qual o tempo que nos resta

é aproveitado quase todo para descansar para o dia seguinte, isso parece não ser possível. E a história vem nos mostrando que a camada da população nessas condições só cresce. Não podemos, portanto, restringir nosso horizonte nos marcos da sociedade capitalista, na qual as práticas da cultura corporal só têm espaço se podem virar mercadoria.

É tempo de voltar a enxergar mais além. De exigir mais verbas para os serviços públicos essenciais e inclusive de tentar democratizar o esporte, fazendo-o chegar a mais gente, mas sem a ilusão de que isso resolve nossos problemas. É tempo de nos organizarmos cada vez mais para nossas lutas e tomarmos como horizonte uma sociedade em que tenhamos tempo, para além do trabalho, para praticarmos não um, mas vários esportes; não só o esporte, mas várias outras práticas corporais; não só práticas corporais, mas várias outras que nos tragam prazer, pelo simples ato de praticar, de observar, de fruir.

Alguns séculos de desenvolvimento do capitalismo já mostraram que a tendência é que não chegaremos a isso sem uma mudança profunda das

estruturas sociais de produção da vida.

Precisamos de uma sociedade não mais baseada na exploração do trabalho, nem na apropriação privada da riqueza. Só assim a crescente produção de riqueza vai nos permitir trabalhar menos, e, quem sabe, aproveitar melhor o tempo diário que nos resta, e o esporte possa ser uma vivência prazerosa para todos. O projeto de uma sociedade socialista faz-se mais do que nunca, urgente!

***O jogo se transformou em espetáculo,
com poucos protagonistas
e muitos espectadores, futebol para olhar,
e o espetáculo se transformou
num dos negócios mais lucrativos do mundo,
que não é organizado para ser jogado,
mas para impedir que se jogue.***

(Eduardo Galeano)



Com greves e mobilização, trabalhadores disputam com o empresariado como será distribuído o bolo do orçamento público



Entre expectativas e representações: a experiência da Escola Experimental Maria Montessori (1952-1953)

João Paulo de Souza Silva

Professor da Rede Municipal de Curitiba, na Escola Municipal CEI Augusto Cesar Sandino

Doutorando em Educação – PPGE/UFPR

E-mail: jpaulodesouza@hotmail.com

RESUMO

Este artigo busca analisar o período inicial da história da Escola Experimental Maria Montessori, atual Escola Estadual Maria Montessori. Buscamos apresentar as representações da escola que serviu de laboratório para as práticas pedagógicas das estudantes normalistas para o trabalho nas escolas rurais. A instituição se caracterizou como uma das experiências de modernização educacional dos anos 1950, caracterizadas pela transição entre a educação baseada em fundamentos filosóficos, desenvolvida por eruditos educadores, e a educação baseada em fundamentos científicos, realizada por especialistas.

Palavras-chave: Educação, Escola Rural, Educação no Paraná, Modernidade.



INTRODUÇÃO

No contexto da década de 1950, Curitiba se converteu em um grande centro e o então governador Munhoz da Rocha Neto marcava o Paraná através de uma série de obras e ações voltadas para a modernização da cidade, tais como a abertura de grandes avenidas, a construção do Centro Cívico em 1952, o início da edificação do Teatro Guaíra no mesmo ano, e a inauguração da Biblioteca Pública Estadual em 1954 (MAGALHÃES, 2001). A fim de dar cabo às suas intenções, Bento alçou a postos governamentais um conjunto de intelectuais e artistas, buscando estabelecer uma aura de modernidade à sua administração. Uma das grandes preocupações desse período esteve vinculada às relações entre cidade e campo, ruralização e urbanização.

Contudo, é no ano de 1953, com as comemorações do centenário de emancipação política do Paraná, que as representações do “Paraná moderno” surgiram, em função do contexto em que o país se inseria (período de transformações e urbanização intensa), mas também pelo interesse do governo de Bento Munhoz da Rocha Netto¹, em constituir tal imagem.

No presente trabalho buscamos estabelecer uma análise sobre a constituição da Escola Experimental Maria Montessori, situada no bairro Tingui, na região norte da cidade de Curitiba (1952), correlacionando com as ideias em voga acerca do ensino rural e de modernização.

Entendemos que a modernidade se apresentou na sociedade não como algo definitivo, mas sim como uma construção incessante, procurando suas bases num conjunto de proposições, que em comum, possuem a busca da racionalidade.

Era com o desenvolvimento pleno da racionalidade que a humanidade alcançaria a “libertação das irracionalidades do mito, da religião, da superstição, liberação do uso arbitrário do poder, bem como do lado sombrio da nossa própria natureza humana” (HARVEY, 1999, p. 23).

Estas formulações não se restringiam a uma simples especulação teórica. Formas sociais, arquitetô-

nicas, educacionais foram estruturadas de modo a permitir que esta nova etapa da sociedade se efetivasse.

Contraditoriamente, essa mesma modernidade apresenta em si a degradação da condição humana, a desumanização e muitas vezes uma total confusão ou desordem, em que pese a busca de padrões e domínio do espaço e do tempo. Assim,

as possibilidades são ao mesmo tempo gloriosas e deploráveis. ‘Nossos instintos podem agora voltar atrás em todas as direções; nós próprios somos uma espécie de caos.’ O sentido que o homem moderno possui de si mesmo e da história ‘vem a ser na verdade um instinto apto a tudo, um gosto e uma disposição por tudo’ (BERMAN, 2007, p. 32).

Devido a esse caráter, a modernidade, embora assentada em valores como a racionalidade e o controle, traz consigo possibilidades de maior liberdade, de experimentação e criação. Esse percurso inclui a adaptação ao mundo para a construção de mundos novos, a razão que descobre as ideias eternas para a ação que, racionalizando o mundo, também liberta o sujeito e o recompõe. (TOURAINÉ, 1994, p. 243)

Cabe ressaltar que o ensino agrícola pode ser analisado sob diversos aspectos, sendo aqui observado um ideário modernizador/civilizador da vida rural que tinha no controle das comunidades rurais um de seus elementos constituidores.

Procuramos analisar a atuação da diretora do Instituto de Educação do Paraná, Eny Caldeira, e de seus pares, na condição de intelectuais, uma vez capazes de organizar um discurso que atendia às necessidades, anseios e questionamentos do período em que viviam (OLIVEIRA, 1980, p. 52). Entendemos, portanto, a categoria de intelectual, como aquele que possui a capacidade de mobilizar diferentes setores da sociedade em torno de uma causa ou ideal, conferindo à obra daquele agente a capacidade de síntese da mentalidade do grupo social que representa.

A constituição da Escola Experimental Maria Montessori se insere numa dessas situações, onde a figura de Eny Caldeira, em razão do cargo oficial ocupado e circunstâncias favoráveis, possibilitaram empreender ações oficialmente modernizadoras na educação das normalistas e das crianças, que culminaram com a instituição objeto deste estudo.

O corpo documental analisado aqui corresponde, primeiramente, aos relatórios e atas da Escola Experimental Maria Montessori e do Instituto

¹ Bento Munhoz da Rocha Netto (Paranaguá PR 1905 – Curitiba PR 1978). Engenheiro civil, foi professor na Universidade Católica do Paraná e na Universidade Federal do Paraná. Foi deputado por dois mandatos e governador do Estado (1951-1955). Como escritor, deixou diversas obras publicadas, especialmente de cunho sociológico, histórico e didático. (DICIONÁRIO, 1991, p. 301-304)

de Educação do Paraná, órgão ao qual a primeira se subordinava, e no qual Eny Caldeira estava à frente da direção. Em especial, o Relatório de 1954 do Instituto de Educação, onde são detalhadas diversas ações, entre elas, algumas desenvolvidas na Escola Experimental. Além desses documentos há menção à Escola nos livros *Paraná Vivo*² (1953), de Temístocles Linhares e os livros *A Educação é direito de todos* (1952), *A Educação no Paraná (Síntese sobre o ensino público elementar e médio)* (1954) e *Direito à educação*³ (1960) de Erasmo Pilotto.

Também foram empregados os Boletins da Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Paraná daquele período, onde pudemos observar as representações acerca da educação rural, do papel da educação dentro do processo civilizador discutido à época e a repercussão do desenvolvimento dessa instituição, dentro do cenário educacional local.

O contexto e as expectativas na criação da Escola Experimental Maria Montessori

Na década de 1950, a questão da urbanização estava colocada como um dos problemas nacionais, e tais discussões atingiam o Paraná, estado que vivia um surto de desenvolvimento econômico, justamente em função da atividade agrícola, por meio da ocupação de fronteiras agrícolas do estado, principalmente a oeste e ao norte do estado (NADALIN, 2001, p.33-35).

Abria-se uma questão: o Paraná precisava levar a “civilização” ao campo. Todavia, não podia prescindir do campo para seu desenvolvimento econômico e sua inserção no cenário nacional. Essa era uma discussão em voga e na qual educadores como Eny Caldeira também se inseriam, pois, como afirma Vieira (2001, p.56):

São os intelectuais os principais responsáveis por traduzir em termos teóricos e, sobretudo, nos marcos de um plano de ação política, os objetivos almejados pelos diferentes grupos e classes sociais que disputam a hegemonia na sociedade, isto é, as funções de domínio e de direção cultural (VIEIRA, 2001, p. 56).

A educação para as populações rurais foi tema de importantes discussões que já vinham do governo anterior de Moisés Lupion, principalmente por meio

de Erasmo Pilotto, no período em que assumiu a pasta da educação estadual. As experiências de Erasmo Pilotto possibilitaram a constituição de escolas de formação de professores mais próximas das regiões agrícolas e da população rural.

Oficialmente, a ideia de uma escola experimental para a preparação de professoras para a educação no campo teve sua origem na Semana Educacional realizada em Palmas, quando, em mesa redonda, foram discutidos, na presença do então Senhor Secretário de Educação e Cultura, Dr. João Xavier Viana, os problemas que afligiam o Magistério Paranaense (IEP, 1954, p. 11).

Segundo Eny Caldeira, foi no encontro realizado em julho de 1952, onde se reuniram professores primários na Escola Normal Regional de Palmas, que ela teve:

a oportunidade de ouvir o relato simples, mas tecido da mais transparente verdade, dos professores primários presentes que contavam uma realidade que desconhecíamos. Uma grande tomada de consciência - A NOSSA NORMALISTA ESTAVA DIVORCIADA DA REALIDADE DO MAGISTÉRIO PARANAENSE - o seu estágio no interior obrigatório após o término do curso, exigiria uma formação diferente, capaz de dar-lhe maior segurança na compreensão educacional, de fazê-la capaz de elevar uma mensagem viva que sintonizasse com os anseios daquela gente. (IEP, 1954 p. 11-12)

Essa preocupação, aliada ao bom cenário encontrado por Eny Caldeira, durante a gestão de Munhoz da Rocha Neto, possibilitou a criação da escola, proclamada, segundo Linhares, como um dos fatos inéditos da pedagogia paranaense e que marcou o ano de 1952. O autor comentou que a entrega feita ao Instituto de Educação, pela Secretaria de Educação e Cultura, da Escola Experimental Maria Montessori, situada fora do quadro urbano, daria às normalistas oportunidades de pesquisa, observação e trabalho num ambiente que não se distanciava muito daquele encontrado nas escolas do interior (LINHARES, 1953b, p. 299).

Por outro lado, é possível que além da referência das ideias de Erasmo Pilotto, da experiência da Semana Educacional em Palmas, e de suas próprias

² “Paraná Vivo”, publicado em 1953 (ano do centenário da emancipação política do estado) e reeditado em 1985 pela mesma editora mereceu ainda uma nova impressão em 2000 pela Imprensa Oficial do Paraná. Nele, o estado do Paraná é retratado sob aspecto social, econômico e político, com retrospectiva histórica e tendências futuras e é considerado um documento marcante de uma época de esforços visando à modernidade e estímulo ao desenvolvimento. (Nota do Autor)

³ O primeiro referente às reflexões acerca da educação pública no Paraná, com muitas referências ao ensino rural, fruto do curto período em que Pilotto assumiu a Secretaria de Educação e Cultura do Estado (1949), o segundo realizado dentro do esforço de análise da educação nacional, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, sendo a terceira publicação da Campanha de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar (CILEME) e o terceiro título, no qual Pilotto explicita suas posições acerca da educação enquanto direito de todos e sua experiência à frente da Secretaria de Educação do Paraná, não no sentido de uma mesma educação à todos, mas de uma educação dimensionada e planejada para cada grupo e contexto social.

experiências⁴, que os trabalhos realizados em Viani⁵, na Colômbia, tenham a motivado a buscar constituir um trabalho nesses moldes. Eny Caldeira assim se manifestou em artigo acerca do papel das escolas rurais:

Iniciarei este plano fazendo um comentário do grande trabalho realizado em Viani, na Colômbia. Este trabalho, publicado pela UNESCO (Organização das Nações Unidas pela Educação, Ciência e Cultura), foi um dos temas que muito impressionou por ocasião de um estágio que realizei em Paris, em colaboração com 39 representantes de diferentes países do mundo. Ressaltei este fato para confirmar às professoras presentes que o problema que hoje levantamos é problema do mundo e, portanto, não estamos só nesta jornada de luta pelo progresso. (CALDEIRA, 1953b, p. 249-250)

Ao tomar o trabalho desenvolvido na Colômbia como referência, havia uma tentativa de legitimar seu discurso pela comparação com uma experiência que contava com o aval da Unesco, o que conferia uma condição especial à constituição de tal escola e aos posicionamentos ali assumidos. Ao relembrar sua formação realizada na Europa, entendemos que a intenção de Caldeira dada ao ato de fala ou a força de ilocucionária desse ato de fala é o de estabelecer sua fala como o discurso da verdade, ou até mesmo como a verdade, assegurada pelo predomínio da ciência e da técnica e que se validaria em razão de sua formação.

No entanto, todas essas ações partiam do desejo legítimo de estar em sintonia com o moderno, mobilizando intelectuais a partir da crença no poder ilimitado da razão, na inexorabilidade do *télos* do progresso e na potencialidade da ciência para interpretar e intervir sobre o mundo natural e social, elementos que produziram a atmosfera intelectual da modernidade que, em diferentes ritmos temporais e a partir de tradições diversas, perpassou diversas instâncias sociais e culturais (VIEIRA, 2007, p. 380).

Nesse contexto, em um terreno de 2500m², com quatro salas de aula e três salas para administração, em três de setembro de 1952 foi inaugurada a Escola Experimental Maria Montessori, contando com a presença do governador Bento Munhoz da Rocha Neto, do Secretário da Educação, Dr. João Xavier Viana, de alunos e da população. Por meio do Decreto 8.516 de 29/01/1953 foi oficializada a criação da escola. A presença de tais autoridades expressa a importância conferida à inauguração da instituição.

Convém ressaltar a imagem que os organizadores tinham do acontecimento. Para Eny Caldeira,

A criação da Escola Experimental foi uma esperança para os moradores. A alegria foi geral. Assim, em fevereiro de 1953 iniciamos as atividades. Convém notar que demos importância à abertura da Escola. Foi um acontecimento. Todos os bairros adjacentes foram convidados. Registrou-se a presença do Senhor Governador do Estado e das autoridades. Foi rezada uma missa no pátio da Escola. Uma senhora do bairro tomou a seu cargo uma farta distribuição de doces para as crianças já matriculadas, em nº de 247. Cada família mandou qualquer coisa. Este foi um índice louvável da colaboração interfamiliar na vida do bairro. Uma família, cujo o chefe é uma grande criatura, atua como líder no bairro e encarregou-se da churrascada. Todos vieram e festejaram a abertura da Escola (IEP, 1954 p. 13).

Naquele contexto a busca de uma identidade paranaense ainda permeava a classe intelectual local e experiências como a da escola experimental ajudavam a realçar o ufanismo do período, percebido na afirmação de que:

Aquela Escola, que funciona sob a orientação do Instituto de Educação, desta capital, constituir-se-á também num centro de prática pedagógica para as alunas deste Instituto no âmbito da escola rural, fato esse, ao que nos parece, inédito no Brasil (RIBEIRO, 1953, p.113).

Ocupando um prédio na Vila Tingui, periferia de Curitiba, a escola foi criada inicialmente com o objetivo de aproximar e preparar a normalista para a realidade educacional do interior do Estado do Paraná. Para Caldeira (IEP, 1954), eram dois os grandes problemas colocados pela escola: a criança e a terra. Da escola esperava-se que pudesse ajudar no desenvolvimento de:

[...] novas técnicas referentes ao aproveitamento da terra, realizando no plano educacional, por meio do trabalho de equipe, o estudo das comunidades e, ao lado disso, reagindo contra o verbalismo, um dos nossos males mais sérios e enraizados, por conta do qual muitos erros são cometidos e espalhados em toda a imensidão brasileira, paraíso do verbalismo, da demagogia, da oratória vazia, em contraposição a tudo que significa ação e esforço para o trabalho (LINHARES, 1953b, p. 299).

⁴ No início de sua carreira atuou em escolas do interior do Paraná. (Silva, 2013).

⁵ O "Experimento de Viani", como foi denominado na revista El Correo de la Unesco, integrou uma série de atividades na aldeia colombiana de Viani, situada na Cordilheira dos Andes. A partir do apoio técnico da Unesco, com o apoio do governo, dos professores locais e da associação de cafeeiros, foram desenvolvidas atividades para a elevação dos níveis educacionais daquela comunidade e cursos demonstrando aos agricultores novas técnicas agrícolas e desenhos mais apropriados para as plantações (EL CORREO, 1949a, 1949b, 1951).

As publicações da época percebiam a dupla função da instituição recém-criada: não apenas um centro de irradiação da cultura, mas também um instrumento que elevaria o nível daquela comunidade (LINHARES, 1953b, p.300).

Entre os planos para a instituição estavam: transformar a escola num centro de aprendizagem para as normalistas; fazê-la funcionar como um centro socializador atuando no sentido de levantar o nível da comunidade; desenvolver técnicas agrícolas, levando as crianças à aquisição de conhecimentos básicos relativos à construção de hortas, criação de animais domésticos, organização de jardins, cultivo de flores, etc. (IEP, 1954 p.13).

Nota-se que os discursos com referência à Escola e à população da região tomavam como pressuposto a certeza do desejo daquela comunidade de aderir às ações propostas, e mais ainda, a certeza do progresso a partir do desenvolvimento daquelas iniciativas.

Contudo, apesar de toda expectativa com relação à experiência, a realidade não era tão animadora. Uma série de obstáculos aos objetivos propostos foram se somando um a um, o que significou um distanciamento entre as representações acerca da instituição e os resultados obtidos.

Quando expectativas e realidade se cruzam: as dificuldades na Escola Experimental Maria Montessori

Várias foram as dificuldades observadas com relação às expectativas traçadas e a primeira delas era a geográfica: a região era afastada do centro urbano e a malha viária ainda era precária, o que muitas vezes impedia a chegada das normalistas à Escola.

Embora a Escola Experimental objetivasse desenvolver uma série de inovações,

A princípio não foi possível cuidar da terra. O problema

da criança absorveu todo nosso pensamento. Ela precisava de tudo. A perspectiva inicial foi a formação de bons hábitos de saúde, a formação de novas atitudes sociais, a doação gratuita de carinho e compreensão, a formação de um ambiente de solidariedade, compreensão, iniciativa, coragem e estudo. (IEP, 1954 p.13)

Além de todas as carências da comunidade e das crianças, a presença das normalistas se colocava como um desafio prévio. Afinal, por situar-se numa região afastada da cidade, de acesso precário e numa comunidade repleta de dificuldades, é provável que o conjunto desses fatores fossem elementos desmotivadores das estudantes normalistas. No relato delas:

(...) os obstáculos eram geográficos: Uma vez por semana tinha estágio, antes do recreio uma dava aula, depois do recreio outra dava aula. Era uma dupla em cada sala, lá na Maria Montessori (Prof.^a Marli, 2000, apud IWAYA, 2000).

E a realização do estágio trazia desafios maiores que as aulas ministradas às crianças. Afinal, chegar até lá:

Era uma glória. Quem não morava no centro, tinha que vir de casa até o centro. Daí tomava um ônibus do Bacacheri, ia até o ponto final, que era lá um pouco depois da Base Aérea. E ali tinha uma lotação, que ia por uma estrada de barro, de terra até chegar na Escola Maria Montessori. Que parecia que ficava noutro município, de tão longe (Prof.^a Marli, 2000 apud IWAYA, 2000, p.110).

As dificuldades encontradas foram tantas, de tal sorte que a expectativa de cuidar da terra foi prontamente colocada de lado. Os diversos problemas do local absorviam as atenções do grupo, em razão do número de dificuldades e ausências daquele ambiente. As ações se concentraram em oferecer melhores condições para o funcionamento da escola.

As necessidades de implementação da estrutura sanitária e hospitalar, uma das faces da modernização urbana, também eram observadas nos relatórios da Escola Experimental. Tais preocupações estavam presentes nas discussões nacionais já há algumas décadas e talvez em virtude da especialização em educação sanitária realizada por Eny Caldeira⁶ em São Paulo, ficassem tão evidenciadas⁷. No caso da instituição em questão, Eny Caldeira expressava

⁶ Eny Caldeira realizou curso de Educação Sanitária em 1949, na Faculdade de Higiene e Saúde Pública da Universidade de São Paulo. (SILVA, 2013)

⁷ Por fim, Bourdieu oferece à história intelectual duas premissas metodológicas cruciais: não se pode separar a história das ideias, das ciências e/ou da arte da história social do conhecimento, considerando seus produtores, bem como seus habitus e campos; para compreender a lógica de funcionamento de um campo (espaço social onde são estabelecidos/impostos os critérios de nomeação, de classificação, de distinção) é fundamental estudar o seu processo histórico de formação. (VIEIRA, 2008, p.79-80)

com frequência suas inquietações a respeito:

Os habitantes da região são pobres e vivem sem conforto, a higiene do ambiente é precária. As senhoras não se preocupam com os serviços domésticos. As crianças andam sujas e descalças. Não existe assistência hospitalar no bairro (IEP, 1954 p. 15).

Estavam na pauta do dia a assistência à saúde e o desenvolvimento de especialidades médicas voltadas ao atendimento das necessidades biológicas da população. Buscava-se a organização de tais serviços e a descentralização das ações. Uma das primeiras iniciativas da escola foi solicitar do Serviço de Saúde Escolar, a inspeção de saúde dos alunos matriculados. O trabalho foi realizado por uma equipe de educadoras sanitárias, sob orientação do chefe do Serviço de Saúde Escolar, Dr. Jorge Karam. Foram feitos os exames de rotina e na inspeção verificou-se incidência grande de escabiose⁸ e pediculose⁹. Segundo Caldeira, as professoras contribuíram para sanar os males, não sendo observadas moléstias de pele após a ação das educadoras. (IEP, 1954 p. 12)

Houve uma preocupação com a garantia de serviços de saneamento, que permitiriam melhores condições de vida à comunidade. Assim era descrito o ambiente onde se constituiu a Escola Experimental:

A água – quanto à sua potabilidade é duvidosa. Os moradores depositam lixo nos quintais ou em vales existentes no povoado. As casas são de madeira e quase todas de quatro cômodos. Tem assoalho de madeira, são cobertas de telhas e raríssimas possuem criações domésticas, horta, veículos, etc. O mobiliário nas residências é escasso. Na maioria das casas não existe cadeiras para todos, assim como camas ou redes, cobertores, etc... Raríssimas senhoras tem máquina de costura. Alguns rapazes possuem bicicletas. Outros se utilizam de ônibus ou lotação para virem à cidade. O analfabetismo é geral. Os que sabem ler fizeram apenas curso primário. Não existe vida social. (IEP, 1954 p. 13)

Apesar da imagem romântica que envolvia a instituição, as ações ali praticadas serviram também para a disseminação de ideais e práticas

educacionais que buscavam o controle social. Ao retratar aquela comunidade como doente, suja e degenerada, justificava-se a afirmação de que é preciso educar para moralizar os costumes, organizar a população dentro do território, homogeneizar escolas e salas de aula, sanear e assim obter o que se pretendia: atualizar o Paraná em relação aos valores requeridos pela organização racional que surgia no pós-guerra.

Essa escola primária rural vem cada vez mais se integrando na sua relevante função socializadora e, principalmente, vem se tornando centro irradiador que beneficiará a população local, conhecendo-lhe os anseios e aspirações, e dando-lhe um sentido de vida e de trabalho, procurando enfim trazer o homem ao conhecimento de si mesmo, do seu meio e das suas possibilidades como fator de produção.” (RIBEIRO, 1953, p. 113)

Em defesa dos intelectuais: as falas em defesa da experiência

O discurso higienista e saneador é uma característica das ações voltadas para a educação rural desde a primeira metade do século XX. No dizer de Carvalho, ações adotadas para “[...] civilizar bárbaros, desinfetar corpos, extirpar vícios, lapidar sentimentos, apurar sensibilidades, moldar gestos, implantar hábitos de civildade” (CARVALHO, 2002, p.5). Tal discurso substituiu as falas acerca da educação do “povo rústico” ou do sertanejo e incorpora as discussões que problematizavam a oposição entre cidade e campo e a necessidade de superação das condições colocadas, pelo planejamento econômico e pela educação (VEIGA, 2007, p. 266).

As falas sobre a educação divulgavam as ideias como expressão do real, numa retórica acerca do que se denominava “problema educacional” e que funcionava como slogan de autenticidade em virtude da reputação das entidades envolvidas (SEEC, IEP, INEP, UNESCO, etc.), enquanto locais re-

⁸ A escabiose (ou sarna) é causada por um ácaro parasita, transmitida de uma pessoa a outra pelo contato direto. A sarna acomete qualquer pessoa, independentemente de raça, idade ou hábitos de higiene pessoal. A doença é caracterizada por uma coceira intensa, principalmente à noite, na região do umbigo, axilas ou entre os dedos das mãos. (SOCIEDADE, 2012)

⁹ A pediculose pode ser confirmada pela presença de lêndeas ou piolhos no couro cabeludo. As lêndeas são os ovos dos piolhos – que ficam agarrados aos fios dos cabelos. Já o piolho é o parasita. (SOCIEDADE, 2012)

servados a intelectuais e técnicos em educação, por meio dos quais se produzia a validação das propostas. Tal postura, antes de se configurar alguma “estratégia de manipulação”, demonstra tão somente a própria essência dos intelectuais, pois ao lado da função cognitiva de organização do pensamento e da transmissão do conhecimento, encontramos no discurso dos intelectuais a função ideológica que tem por finalidade explicar o mundo e fundar um discurso da verdade. (SILVA, 2002, p. 17)

Os discursos, portanto, colocavam-se não apenas para estabelecer a educação como elemento de modernização da sociedade, mas também para definir quais seriam as ações e medidas cabíveis. É o que se percebe nas falas de Eny Caldeira a respeito da reforma que estava incumbida de realizar:

A base social da reforma educativa e social que nós nos propomos é tão necessária em nossos dias, deve construir-se sobre o estudo científico da criança. A pedagogia ressurgirá amparada pela psicologia, desta psicologia aplicada à educação que desvendará o valor de novos métodos. (CALDEIRA, 1953b, p. 250)

A escola e os trabalhos ali desenvolvidos serviram como vitrine pedagógica do Instituto de Educação do Paraná e de Eny Caldeira. A educadora assim se referia quanto à formação das alunas do Curso Normal do Instituto de Educação:

Nos últimos dois meses do presente ano letivo conseguimos porém estabilidade de trabalho. O espírito abnegado dos mestres tem proporcionado um bom preparo da nossa normalista. Com a criação da Escola Experimental Maria Montessori, demos um carácter mais prático na sua formação. (IEP, 1954 p. 17)

Algumas das menções à experiência buscavam conferir notoriedade de feito nacional, o que era compatível com o momento de ufanismo que vivia o estado do Paraná às vésperas das comemorações de seu centenário de emancipação política.

O Brasil viveria, ao longo da década de 1950, dois processos fundamentais, ambos com

grande repercussão sobre o encaminhamento das questões educacionais: um processo de redemocratização, com o fim do regime de Getúlio Vargas, e um processo de desenvolvimento comandado pela chamada segunda industrialização. É dessa época a percepção do país como “Dois Brasis”¹⁰, um arcaico, tradicional, e outro moderno, e a crença em que o desenvolvimento de sua porção moderna levaria à superação de suas contradições.¹⁰

Segundo Giddens (2002, p. 135), diz-se frequentemente que a ênfase dominante da modernidade está no controle, que tem como um de seus significados “a subordinação da natureza aos propósitos do homem, organizados pela via da colonização do futuro”.

Conclusão

Aproveitando da modernização que ocorria localmente nas dimensões econômica e cultural, Eny Caldeira e seus pares buscaram formas de estabelecer representações de modernidade na educação e estabelecerem-se em diversos espaços de poder disponíveis então.

Desse modo, observamos que embora Eny Caldeira tenha se apoiado em métodos psicológicos nas ações do Instituto de Educação e buscado a racionalização e cientificação da educação em experiências como a Escola Experimental Maria Montessori, a educadora também apoiou iniciativas como a criação do Centro Juvenil de Artes Plásticas onde, com outros educadores e artistas, propagava a ideia da livre expressão da criança por meio da produção artística.

Eny Caldeira, por força dos contatos que realizou na Universidade de São Paulo e nos centros educacionais europeus, entrou em contato com uma literatura e um ideal pedagógico que, se não era desconhecido, ainda não havia ganhado grande espaço no sistema público de ensino paranaense.

Participava da mentalidade da sua época e

¹⁰ Os Dois Brasis (1959) é o título de uma obra de Jacques Lambert, integrante da Missão Universitária Francesa que trouxe contribuição às universidades nacionais nos seus primórdios. Lecionou Demografia e Sociologia Política na Universidade do Rio Grande do Sul, em 1937 e 1938, em seguida na Universidade do Brasil (Rio de Janeiro), de 1939 a 1944, permanecendo como expert da UNESCO no Centro Brasileiro de Pesquisas Pedagógicas (CBPE), em 1958. Trata-se de uma das primeiras tentativas de ler o Brasil, por meio de suas contradições de país rico-pobre, moderno-arcaico, urbano-rural. (HAMBURGUER, 1996)

acabou endossando o papel disciplinador da escola e a crença no papel morigerador da educação nas comunidades rurais. No entanto, ao assumir tais falas, deslocava a carência daquelas comunidades para a omissão dos governos na direção da reconstrução das condições sociais e escolares e por esse motivo defendeu a educação como mecanismo de superação de carências que não eram daqueles indivíduos, mas da pouca instrução daqueles indivíduos.

A Escola Experimental Maria Montessori, se não logrou êxito em suas expectativas, ao menos aca-

lentou o sonho de uma modernização do Paraná que não estivesse restrita aos grandes centros.

Como todo intelectual, Caldeira detinha conhecimentos que, além de habilitá-la profissionalmente, lhe permitiram exercer ações não necessariamente restritas à sua profissão. Do mesmo modo, assumiu a missão quase profética dos intelectuais de sugerir possibilidades, apresentar outros horizontes, de buscar a mudança do mundo, papel do qual Caldeira, como que um Dom Quixote de saias, não se furtou de desempenhar.

Referências bibliográficas:

- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.
- _____. **Legisladores e Interpretes: sobre modernidade, pós-modernidade e intelectuais**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.
- BERMAN, Marshall. **Tudo que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade**. Trad. Carlos Felipe Moisés e Ana Maria L. Ioriatti. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. 5. ed., São Paulo: Perspectiva, 2004.
- _____. **A economia das trocas linguísticas: O que falar quer dizer**. São Paulo: EDUSP, 1996.
- _____. **A ilusão biográfica**. In: FERREIRA, Marieta de Moraes e AMADO, Janaína (orgs.), *Usos & abusos da história oral*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2006.
- _____. **O Poder Simbólico**. 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2003.
- _____. **Razões Práticas. Sobre a Teoria da Ação**. 3. ed. Campinas-SP: Papyrus, 1996.
- _____. **Os usos sociais da ciência. Por uma sociologia clínica do campo científico**. Trad. Denice Barbara Catani. São Paulo: Editora da UNESP, 2004b.
- BOURDIEU, Pierre. CHARTIER, Roger. **O sociólogo e o historiador**. Trad. João de Freitas Teixeira. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: Difel, Bertrand Brasil, 1990.
- _____. **A história hoje: dúvidas, desafios, propostas**. *Estudos Históricos*, v. 7, n. 13. p. 97-113. Rio de Janeiro: Editora CPDOC, 1994.
- _____. **O mundo como representação**. in: *Estudos Avançados*. [online]. 1991, vol.5, n.11, pp. 173-191. ISSN 0103-4014.
- DICIONÁRIO **Histórico-Biográfico do Paraná**. Curitiba: Livraria e Editora Chain, 1991.
- HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. Uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 8. ed. São Paulo: Loyola, 1999.
- IWAYA, Marilda. **Palácio da Instrução: Representações sobre o Instituto de Educação do Paraná Professor Erasmo Pilotto (1940 – 1960)**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Paraná. Curitiba: 2000.
- MAGALHÃES, **Marion Brepohl de. Paraná: Política e Governo**. Curitiba: SEED, 2001.
- NADALIN, Sérgio Odilon. **Paraná: Ocupação do Território, População e Migrações**. Curitiba: SEED, 2001.
- OLIVEIRA, Dennison. **Urbanização e Industrialização do Paraná**. Curitiba: SEED, 2001.
- OLIVEIRA, Lucia Lippi (coord). **Elite Intelectual e debate político nos anos 30**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1980.
- PILOTTO, Erasmo. **Direito à educação**. Curitiba. Associação de Estudos Pedagógicos, 1960.
- _____. **A Educação é direito de todos**. Curitiba [s.ed], 1952.
- _____. **A Educação no Paraná** (Síntese sobre o ensino público elementar e médio). Campanha de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar (CILEME) Publicação Nº 3. Rio de Janeiro: INEP, 1954.
- SILVA, Helenice Rodrigues da. **Fragmentos da história intelectual: entre Questionamentos e perspectivas**. Campinas, SP: Papyrus, 2002.
- SILVA, João Paulo de Souza da. **Percurso entre Modernidades: Trajetória Intelectual da Educadora Eny Caldeira (1912-1955)**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. Curitiba: 2013.
- WACHOWICZ, Ruy Christovam. **História do Paraná**. 10. ed. Editora da UEPG, 2010.
- Ponta Grossa-PR:
- TRINDADE, Etelvina Maria de Castro. **Cultura e Educação no Paraná**. Curitiba: SEED, 2001.

VEIGA, Cynthia Greive. **História da Educação**. São Paulo: Ática, 2007.

VIEIRA, Carlos Eduardo (org.). **Intelectuais, Educação e Modernidade no Paraná (1886-1964)**. Curitiba: Editora da UFPR, 2007.

Fontes Históricas

CALDEIRA, Eny. Panorama Psicológico Europeu. Boletim da Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Paraná. Curitiba, v. 2, n.5, p. 2-5, jan./fev. 1952.

_____. O papel das Escolas Rurais no levantamento do nível da comunidade. In Boletim de Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Paraná. Ano III – Maio-Dezembro de 1953 – N. 12

IEP - Instituto de Educação do Paraná. Serviço de Orientação Infantil. Relatório – 1.954. Curitiba, 1954.

LINHARES, Temístocles. Paraná Vivo. Um retrato sem retoques. Rio de Janeiro: José Olímpio Editora, 1953.

ESCOLA Estadual Maria Montessori – Atas de exames de admissão 1959-1978

ESCOLA Estadual Maria Montessori – Listas de Exames 1953-1954

ESCOLA Estadual Maria Montessori – Livro Ponto ABR-1957 SET-1957

ESCOLA Estadual Maria Montessori – Livro Ponto ABR-1960 SET-1960

ESCOLA Estadual Maria Montessori – Livro Ponto AGO-1954 MAR-1956

ESCOLA Estadual Maria Montessori – Livro Ponto MAR-1953 FEV-1954

ESCOLA Estadual Maria Montessori – Livro Ponto SET-1959 ABR-1960

ESCOLA Estadual Maria Montessori – Relação do corpo docente e endereços

ESCOLA Estadual Maria Montessori – Relatórios Finais 1953-1973

ESCOLA Estadual Maria Montessori – Relatórios Finais 1954

RIBEIRO, Artur Sá de. Escola Experimental “Maria Montessori”. In Boletim da Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Paraná. Ano III – Janeiro-Fevereiro 1953 – nº 10.

RATACHESKI, ALIR. Cem Anos de Ensino no Estado do Paraná. Manuscrito na Divisão Paranaense da Biblioteca Pública do Paraná. Curitiba: 1953

DIVULGAÇÃO, A. Álbum de Natal do Centenário do Paraná. Curitiba, ano VII, Dezembro de 1953.

ILUSTRAÇÃO BRASILEIRA – Ed. Comemorativa do Centenário do Paraná. Ano XLIV. Dez/1953, n. 224

PRIMEIRO Centenário da Emancipação Política do Paraná. 1853-1953 Edição do Governo do Estado.

Escola Experimental Maria Montessori em 1952

Fonte: Arquivo do Museu
de Imagem e Som do
Paraná (MIS/PR)





A cultura afro-brasileira encantando a educação física escolar

Patrícia Granato

Professora licenciada em Educação Física (UFPR), especialista em Educação Física Escolar (PUC-PR) e em Educação Especial e Inclusiva (UP). Atua na Escola Municipal Arapongas.

E-mail: patigranato@yahoo.com.br

Veridiana Dallarmi Pellanda


Professora licenciada em Educação Física (PUC-PR) e Especialista em Educação Física Escolar (UFPR). Atua na Escola Municipal Maringá.

E-mail: veridallarmi@yahoo.com.br

RESUMO

A lei nº. 10.639/03 instituiu o ensino da cultura africana e afro-brasileira dentro das escolas do Brasil, mas ainda há dificuldades para que a lei seja cumprida de forma satisfatória. Logo, é necessário trabalhar com a cultura afro-brasileira em todas as disciplinas escolares, inclusive na Educação Física, por ser um conteúdo significativo e pouco explorado no ambiente escolar. O trabalho tem por objetivo possibilitar o contato com a cultura afro-brasileira a fim de conhecer a origem, os valores e a cultura negra enfatizando o quanto dessa cultura está presente em nós, nos conteúdos da Educação Física e em nossa sociedade.

Palavras-chave: educação física, cultura afro-brasileira.



INTRODUÇÃO

Após vários anos de muita luta dos movimentos organizados, desde 2003 os estudantes brasileiros contam com o direito ao ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira no currículo escolar da educação básica, por meio da Lei nº. 10.639. Porém, uma década depois, ainda há dificuldades para que a lei seja cumprida de forma satisfatória. Muitas vezes, o ensino fica relegado a escassas apresentações de dança ou à criação de elementos de artes, durante o “Dia da Consciência Negra”, 20 de novembro.

O problema está no fato de que, para trabalhar vários elementos de uma cultura tão rica, não se pode cair no senso comum e proporcionar contato apenas com as manifestações mais conhecidas pelos professores, pois isso não acarreta o trabalho pedagógico permanente com essa cultura, assim como pode dificultar uma aprendizagem significativa dos educandos.

Segundo o material da Cor da Cultura há várias sugestões de caráter geral para se trabalhar na educação básica. É proposto que:

Na Educação Infantil, tempo dos primeiros passos na vida social, seria importante semear atitudes positivas e, pela via do lúdico e do afeto, estimular o contato, a admiração, o encanto pela estética e pelo imaginário africano e afro-descendente. Brincadeiras e brinquedos, cantigas e muita “contação” de histórias que falem, lembrem e se refiram ao mundo negro servirão como meios para romper ou evitar que se construam barreiras e preconceitos. Nas séries iniciais do Ensino Fundamental, podem-se introduzir temas da cultura africana e afro-brasileira também através de lendas, contos, cantigas, brincadeiras, mas já inserindo mais aspectos de conteúdo histórico.” (LIMA, p. 48, 2006)

A identidade brasileira se formou por meio da miscigenação de várias etnias, embora por muito tempo as manifestações culturais dos diferentes povos tenham sido ignoradas dentro do ambiente escolar. A partir desta situação, é importante observar os critérios dados pelo Ministério da Educação para as escolas trabalharem a história e a cultura afro-brasileira: “[...] promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas rumo à construção de nação democrática” (BRASIL, 2003, p. 31).

Logo fica clara a necessidade de se pensar numa proposta de trabalho dentro das escolas que proporcione aos estudantes uma formação crítica e autônoma a respeito do assunto, uma vez que a escola sempre reflete os conflitos e contradições presentes na sociedade.

Para que o educando tenha um desenvolvimento adequado aos pressupostos da própria lei, é necessário que ele seja estimulado durante a vida escolar para conhecer e aprimorar suas habilidades e capacidades como um todo. Para tanto, deve ter a oportunidade de vivenciar o maior número de experiências cognitivas e corporais da melhor maneira possível.

Neste sentido é que se ressalta a importância de se trabalhar com a cultura afro-brasileira em todas as disciplinas do currículo, inclusive na Educação Física, tendo em consideração que tal cultura caracteriza-se como um conteúdo significativo e ainda pouco explorado no ambiente escolar. Porém, por falta de conhecimento por parte dos profissionais ou por ser mais cômodo trabalhar com os conteúdos que dominam, os profissionais acabam ignorando o ensino da cultura afro-brasileira no currículo da Educação Física.

É importante destacar que todas as práticas da cultura corporal, objetivo da Educação Física, possuem expressividade e são identificadas como formas de representação simbólica da realidade vivida pelo ser humano, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas.

Por isso, a questão que norteia esse trabalho é: como a cultura afro-brasileira pode ser trabalhada pedagogicamente na Educação Física por meio de jogos, danças e lutas?

O trabalho tem por objetivo possibilitar o contato com a cultura afro-brasileira a fim de conhecer a origem, os valores e a cultura negra enfatizando o quanto dessa cultura está presente em nós, nos conteúdos da Educação Física e em nossa sociedade. Além de propiciar o conhecimento e a valorização da cultura negra como um dos elementos formadores da cultura brasileira, a partir do contato com jogos e brincadeiras de origem africana, como os jogos de rua – que remetem à representação de animais da fauna africana – e os jogos intelectivos, como a mancala; proporcionar práticas de dança, explorando os movimentos e ritmos afro-brasileiros; oportunizar a prática da capoeira, levando em consideração a sua origem, evolução, princípios, fundamentos e movimentações básicas; identificar nas práticas culturais desenvolvidas possíveis similaridades e diferenças com o contexto sociocultural dos estudantes; e promover atitudes de respeito em relação ao outro e à diversidade humana.

DESENVOLVIMENTO

Foi na África, há milhões de anos, que apareceram os primeiros ancestrais da humanidade que partiram para povoar a Europa e a Ásia, segundo Gentile (2005). Lá, também foram encontrados os primeiros

centros culturais de que se tem registro, ressaltando a capacidade deste povo em diferentes técnicas, que muito contribuíram para nossa vida. A África, de acordo com Nascimento (2006, p.35):

tem sido o palco de alguns dos maiores avanços tecnológicos da história, entre eles a prática agrícola, criação de gado, mineração e metalurgia (do cobre, o bronze, do ferro, do aço), o comércio, a escrita, a arquitetura e engenharia na construção de grandes centros urbanos, a sofisticação da organização política, a prática da medicina e o avanço do conhecimento e da reflexão intelectual.

Porém, ao se falar do povo negro nada disso é considerado e a realidade que é apresentada se resume à miséria, à doença, à guerra e à escravidão. Biologicamente, todos os seres humanos são semelhantes, o que muda são as diferenças físicas, as quais não interferem na capacidade intelectual do indivíduo (GENTILLE, 2005). Entretanto, por muitos anos essa perspectiva não era aceita pela população branca que dominava a sociedade e, por esse motivo, a cultura negra virou sinônimo de inferioridade.

Em função disso, a historiografia e a educação brasileira passaram a reconsiderar os conteúdos históricos e a oferecer subsídios para que os estudantes compreendam que a cor da pele não interfere no caráter e não caracteriza inferioridade ou superioridade cultural. Para descobrirem as várias culturas que formam a sociedade brasileira, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais indicam que:

precisa, o Brasil, país multiétnico e pluricultural, de organizações escolares em que todos se vejam incluídos, em que lhes sejam garantido o direito de aprender e de ampliar conhecimentos, sem ser obrigados a negar a si mesmos, ao grupo étnico/racial a que pertencem e a adotar costumes, ideias e comportamentos que lhes são adversos. E estes, certamente serão indicadores da qualidade da educação que estará sendo oferecida pelos estabelecimentos de ensino de diferentes níveis. (BRASIL, 2003, p. 18).

A grande dificuldade, segundo Sousa (2005, p.4) reside na ausência de disciplinas, cursos de formação inicial e continuada, materiais didáticos que ofereçam subsídios para os educadores trabalharem com a cultura afro-brasileira no currículo escolar.

Logo, o que se pretende é educar cidadãos que sejam capazes de distinguir as inúmeras situações equivocadas que ainda acontecem dentro do território brasileiro, educá-los para que aprendam a respeitar as diferenças e valorizar a riqueza cultural afro-brasileira, pois “os africanos que foram

escravizados no Brasil trouxeram consigo rituais de celebração, valores, linguagem, religiões, costumes, vestimentas, penteados, temperos, canções, danças, folhas, tambores variados, conhecimento científico (...), a história e a memória de seu povo” (SOUSA, 2005, p. 4) e esse conhecimento deve ser valorizado, transmitido, retransmitido e ressignificado.

Sendo assim, é necessário que todas as áreas do conhecimento trabalhem e enfatizem a cultura afro-brasileira em suas aulas. A Lei 10.639/03 que regulamenta a implantação tem como objetivo divulgar e produzir conhecimentos, atitudes, posturas e valores a fim de educar cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, à valorização da identidade cultural brasileira e africana, compreendendo assim a formação do povo brasileiro. Partindo desse pressuposto, pretende-se trabalhar a educação física escolar, utilizando os seus conteúdos como forma de contribuir para a difusão da cultura afro-brasileira.

Para desenvolver este projeto, foram selecionados três conteúdos da educação física que possuem elementos dentro da cultura afro-brasileira: jogo, dança e luta. Para iniciar as discussões acerca do tema foi apresentada a história em quadrinhos - “Negro: uma história de fé e samba no pé” sobre a importância da cultura afro-brasileira para todos nós, retirada do Livro Lições Curitibanas (1994). Após a conversa sobre a história, muitas questões foram levantadas em relação ao racismo, à valorização do negro em nossa sociedade e às contribuições para a cultura brasileira. Perguntou-se sobre quem tem negros ou índios na família e vários estudantes se manifestaram sem se sentirem envergonhados.

Após essa conversa inicial, procedeu-se ao trabalho com os jogos africanos. O jogo, segundo o Coletivo de Autores (1992), é uma invenção do homem, um ato em que sua intencionalidade e curiosidade resultam num processo criativo para modificar, ima-

ginariamente, a realidade e o presente. Prista, Tembe e Edmundo (1992) afirmam que o jogo possui múltiplas funções. Ele pode ser comunicação e interiorização de normas e convivência, diversificação dialética de tensões e distensões comportamentais, pode ser usado para libertação ou adestração do corpo.

O primeiro jogo trabalhado foi a da *Mamba* (Figura 1). Um aluno representa a Mamba, serpente africana muito venenosa, e os demais devem fugir dentro de um espaço limitado. Quem for pego passa a fazer parte da serpente, devendo segurar na cintura do colega e correr junto para pegar. Os alunos associaram essa brincadeira com a “mãe corrente”, conhecida na cultura brasileira.



Figura 1 - Jogo mamba

Outro jogo trabalhado foi o *Mbube* (jogo originário de Gana). Mbube significa “Leão que deve perseguir o Impala”. A formação é um grande círculo, onde todos ficam batendo palmas e o Leão deve perseguir o Impala passando por entre os colegas. Após a conversa, este jogo foi associado com o gato e rato, muito praticado aqui no Brasil.

Na mesma aula foi realizado o jogo da *Serpentinha* (figuras 2 e 3), originária do Zimbábue. Os alunos, em duplas, devem dançar ao som de um ritmo local (utilizou-se, aqui, o pandeiro) e, quando a música parar, devem pegar a sua serpentinha (pedaço de pano); quem ficar sem o pano deve procurar outro colega para formar uma nova dupla.



Figura 2 e 3 - Jogo Serpentina

Como avaliação, os alunos deveriam relacionar as atividades com o nosso contexto social e não tiveram dificuldades de encontrar as brincadeiras similares. Em um segundo momento, eles recriaram os jogos com novas regras. Tiveram várias ideias interessantes, como colocar mais de um leão em uma brincadeira, várias mambas em outra, tirar o leão da roda e todos serem os impalas, entre outras.

“Na aula de Educação Física, nós tínhamos que fazer novas regras para os jogos africanos e meu grupo escolheu a mamba. Conversamos e a nova mamba estava pronta: teria duas serpentes e nós tínhamos que fugir pulando, se a serpente pegasse alguém e uma pessoa conseguisse tocar na pessoa que a serpente pegou, aquela pessoa poderia desgrudar da serpente e fugir correndo”. (P. G. M. – estudante do 4º ano E)

Outro jogo trabalhado foi *Escravos de Jó* (figura 4), um jogo muito tradicional que envolve ritmo, é conhecido por todos e tem suas raízes na cultura afro-brasileira. A origem deste jogo é bem diversa, retratando os escravos como “bens dóceis”, aqueles que ficavam dentro de casa, que deveriam ter muita paciência, assim como o personagem bíblico Jó. Num primeiro momento, os alunos praticaram o jogo com objetos, passando-os de mão em mão, trocando com os colegas, sempre em roda, em grupos pequenos e depois com toda a turma.



Figura 4 – Escravos de Jó

Na sequência, com o auxílio da música, o jogo foi realizado com o corpo, fazendo gestos característicos a cada parte da música o que resultou em uma coreografia coletiva (figuras 5 e 6) – com esta atividade foi possível trabalhar as questões do jogo e da dança.



Figuras 5 e 6 - Escravos de Jó corporal

Em pequenos grupos, os alunos recriaram os movimentos, utilizando diferentes formações, o que proporcionou coreografias muito criativas e interessantes (figura 7).



Figura 7 - Criação de coreografias em grupo, a partir do jogo Escravos de Jó

“Gostei do jogo Escravos de Jó. Ele é um jogo de rapidez e raciocínio. Pode ser jogado com tampinhas de garrafas, copos, pedras. Enquanto as pessoas cantam vão passando o que estiver na mão para seu colega do lado.” (M. V. da S. –estudante do 5º ano C).

“O jogo Escravos de Jó foi muito legal, pois fez com que todos tivessem criatividade. No grupo não era só uma pessoa que tinha ideias, então aprendi que se ouvirmos os outros podemos aprender mais”. (G. L. – estudante do 5º ano E).

“Nós modificamos o jogo do jeito original e ficou muito legal e muito interessante”. (E. N. O. – estudante do 4º ano E).

Por último, foi apresentado o *Jogo Litoti* (figuras 8 e 9), jogo que se baseia em construir e destruir, no qual os jogadores devem proteger os construtores da equipe enquanto os destrutores tentam demolir a construção das caixas. Por ter a característica do arremesso, muitos alunos compararam o Litoti com o jogo do caçador/queimada, jogo tradicional de nossa cultura, que em cada região do país assume diferentes nomenclaturas, como: Barra Bola, Bola Queimada, Cemitério, Mata-mata, Mata-soldado, Queimado, Caçador no estado do Paraná e Rio Grande do Sul, Carimba no estado do Ceará, Baleado no estado da Bahia.³



Figura 8 e 9 - Jogo Litoti (representação por meio de foto e desenho)

Como avaliação a acerca dos jogos trabalhados, foi proposto o registro do jogo que mais gostaram ou o que mais chamou a atenção. Os jogos retrataram a fauna africana e a alegria da brincadeira escravos de Jó.

Para finalizar o trabalho com jogos, foi escolhido um jogo intelectual: a *Mancala* (figuras 10 e 11). Jogo de origem africana que possui profundas raízes filosóficas.

É jogado, habitualmente, com pequenas pedras ou com sementes. A movimentação das peças tem um sentido de “semeadura” e “colheita”. Cada jogador é obrigado a recolher sementes (que neste momento não pertencem a nenhum dos jogadores), e com elas semear suas casas do tabuleiro, mas também as casas do adversário. Seguindo as regras, em dado momento o jogador faz a “colheita” de sementes, que passam a ser suas. Ganha quem mais sementes tiver no final do jogo. É um jogo em que não há sorte envolvida, mas exclusivamente raciocínio lógico e matemático.

As regras básicas: são jogados por duas pessoas, uma em frente à outra; antes de começar o jogo, o mesmo número de sementes é distribuído em cada uma das cavidades do tabuleiro; os jogadores se alternam para jogar, distribuindo as sementes da cavidade escolhida, uma a uma, no sentido anti-horário, nas cavidades subsequentes; a partida termina quando restam poucas sementes para o jogo continuar ou quando resta apenas uma semente em cada lado; ganha quem tem o maior número de sementes dentro do seu celeiro.⁴

Para construir o tabuleiro de jogo, solicitou-se que os alunos trouxessem caixas de ovos vazias. Em seguida, pintaram as caixas da maneira como quiseram. Para representar as sementes, utilizou-se massa de modelar colorida, fazendo pequenas bolinhas com elas (mas também utilizamos grãos de feijão e milho para representar as pecinhas do jogo).



Figura 10 e 11 - Construção do tabuleiro de Mancala e o Jogo da Mancala acontecendo

Sendo assim, a partir do trabalho com os jogos africanos, os alunos puderam ter contato com a cultura afro-brasileira e de práticas corporais e intelectivas que os possibilitassem perceber o quanto uma cultura está ligada à outra (Brasil-África).

Na sequência, iniciou-se o trabalho com a dança, enfatizamos o Maculelê. Os estudantes assistiram vídeos com apresentações de Maculelê e foi trabalhada a origem e as lendas que cercam esta dança. Na prática, experimentaram as batidas dos bastões, o ritmo destas batidas, vivenciaram os movimentos característicos da dança e puderam criar em duplas seus próprios movimentos, que foram apresentados numa grande roda.



Figura 12 e 13 - Criação de movimentos do Maculelê

⁴ <http://www.jogos.antigos.nom.br/mancala.asp>

Para registrar os momentos da prática desta dança guerreira fizeram desenhos, representando alguns movimentos criados (figuras 14 e 15).



Figura 14 e 15 - Desenhos elaborados sobre o Maculelé

Para finalizar o projeto, partiu-se para a Capoeira: a luta brasileira criada pelos negros no período da escravidão. Esta manifestação cultural brasileira é uma modalidade de luta, mas também envolve o ritmo, a música e um gestual carregado de historicidade, que foi criado como forma de defesa contra os donos das fazendas e seus capitães do mato. Falcão (apud KUNZ, 1998, p. 55) define a capoeira como: “uma manifestação da cultura afro-brasileira que durante muitos anos foi condenada e proibida pelo poder constituído. (...) Pode ser vista como um misto de jogo, arte, luta dança e folclore que vem, sistematicamente, se incorporando à lógica desportiva”.

É uma luta recheada de ritmos, gestos, intenções e de história, portanto a “Educação Física brasileira precisa, assim, resgatar a capoeira enquanto manifestação cultural, ou seja, trabalhar com a sua historicidade, não desencarná-la do movimento cultural e político que a gerou” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 76).

Como é possível observar, a capoeira é apenas um dos elementos da Educação Física escolar que traz de forma rica vários aspectos da cultura afro-brasileira. Essa é mais uma razão para que o trabalho seja bem estruturado dentro deste ambiente e, em especial, com a Educação Física, para contribuir no ensino da cultura afro-brasileira de forma consistente e marcante para os educandos.

Para contextualizar o assunto foi passado para os estudantes um filme (curta) chamado **Maré Capoeira**. Depois, em grupos, solicitou-se que escrevessem o que sabiam da Capoeira, colocando a opinião e a visão que tinham sobre esta luta e sua história. Em outra aula, com as informações obtidas nos grupos, montou-se coletivamente um cartaz separando os dados fornecidos, como: instrumentos, movimentação, história e curiosidades.

Além das aulas práticas, os estudantes tiveram uma vivência com um professor de capoeira e alguns de seus alunos, podendo assim conhecer mais sobre os elementos desta modalidade, os instrumentos e participar da roda de capoeira.



Figuras 16 e 17 - vivência com um professor de capoeira

Para encerrar o trabalho foi solicitado aos estudantes que escrevessem sobre o que haviam aprendido com o projeto, suas sugestões, críticas e o que haviam mais gostado. Seguem os textos de alunas do 5º ano que representam um pouco do que foi trabalhado, pois juntamente com as aulas práticas, sempre havia momentos de conversa; reflexão sobre o papel do negro, sobre o quanto uma cultura estava ligada à outra (africana e brasileira) e sobre o racismo.

“O trabalho que a minha classe fez nas aulas de Educação Física foi muito legal. Achei maneiro fa-

zer coisas da minha origem negra, estou muito feliz que a minha classe também tenha gostado e respeitado muito isso. Esse trabalho significou muito pra mim que sou negra, significou que houve muito carinho por parte dos meus colegas, por exemplo: respeitar e ter paciência com quem não sabia quase nada. Foi maravilhoso porque ninguém nunca me respeitou quando era para fazer trabalho dos negros. Isso influenciou muito a minha classe com respeito, educação e não discriminar ninguém por causa da cor.” (V. C. da Rosa - estudante do 5º ano C.).

“Na minha opinião, achei muito legal que a professora tenha passado esses jogos africanos maravilhosos. A brincadeira que eu mais gostei foi Escravos de Jó, a professora até mandou a gente fazer uma coreografia para a música. Também achei bacana o litoti, mamba, mancala, serpentina e outras coisas mais como a capoeira. Significou muito pra mim que a professora tenha falado sobre esse assunto, pois metade da minha família é descendente de africano como eu. Isso ajudou bastante toda a escola por causa da discriminação. Independente da pessoa ser negra ou branca pode surgir uma grande amizade.” (M. V. da S. - estudante do 5º ano B).

“Gostei muito do projeto **A cultura afro-brasileira encantando a Educação Física**. Aprendemos muitas brincadeiras como: litoti, mbube, mamba, serpentina e escravos de Jó. Aprendemos um pouco também sobre o maculelê e a capoeira. O maculelê é uma lenda que surgiu de um guerreiro que defendeu sua tribo com dois pedaços de pau. Já a capoeira foi inventada pelos escravos que queriam se defender do capitão-do-mato e dos senhores de engenho. Mas para eles não percebessem que estavam treinando uma luta, disfarçaram como uma dança, usando instrumentos e a ginga. Então isso que eu aprendi.” (G. M. B. - estudante do 5º ano D).

CONSIDERAÇÕES

Desde que a lei 10.639/03 tornou obrigatório o ensino da cultura afro-brasileira foi lançado um desafio aos educadores, porém estes não receberam subsídios adequados para colocá-la em prática de forma adequada.

É necessário e fundamental que se reveja essa prática e se valorize o trabalho com a cultura afro-brasileira em todas as disciplinas, inclusive na Educação Física, pois é um conteúdo significativo, que contempla a maioria dos eixos da disciplina e ainda pouco explorado no ambiente escolar.

Com o projeto, pôde-se observar que os estudantes participaram ativamente de todas as atividades propostas, sempre com dúvidas a respeito dessa cultura tão rica e jamais se recusaram a participar do que foi proposto. Verificou-se também a grande vontade de reelaborarem os jogos trabalhados e uma alegria imensa ao participarem da dança, maculelê, que encanta com um ritmo contagiante, assim como da capoeira. Os alunos também tiveram facilidade em comentar a similaridade dos jogos africanos com alguns da nossa cultura, conseguindo relacioná-los com o contexto no qual estão inseridos e aceitar que talvez os nossos jogos tenham sofrido influência direta da cultura africana.

Este projeto ampliou as relações entre os estudantes, modificou a visão que os alunos tinham em relação à África e ao negro, propiciou a aceitação de si mesmos (suas raízes) e do outro, além de perceber o quanto a cultura africana e a brasileira se complementam, desconstruindo ideias e mitos que há muito tempo eram ensinados sobre a cultura negra.

Ao finalizar o projeto com uma roda de conversa, ficou evidente a mudança do pensamento e da postura das crianças, alguns pediram que as atividades continuassem e outros deram relatos comoventes como este que segue: “Antes do projeto eu ouvia falar da África e pensava em escravidão, agora eu penso em alegria” (F. da S. S.-estudante do 5º E).

Com isso, os objetivos foram atingidos. O que foi trabalhado nas aulas certamente contribuirá para o futuro de nossos estudantes e na visão de que todos temos os mesmos direitos e merecemos as mesmas oportunidades. Respeitar o outro é respeitar-se, é acima de tudo exercer sua cidadania com qualidade como afirma Nelson Mandela: “Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor da pele, por sua origem ou por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender e, se podem aprender a odiar, podem ser ensinadas a amar”.



Referências bibliográficas:

ALVARENGA, Mauro Celso Mendonça de. **Mancala, variantes e jogos assemelhados**. Disponível em: < www.jogos.antigos.nom.br/mancala.asp >. 05 agos. 2014.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2003.

BRASIL. **Educação-Africanidades**. Curso de Extensão a Distância para Professores da Educação Básica e Tutoria. Brasília: UNB, 2006.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

FREITAS, Jorge Luiz. **Capoeira infantil – jogos e brincadeiras**. 6. ed. Curitiba: Torre de Papel, 2003.

GENTILE, Paola. **África de todos nós**. Revista Nova Escola. São Paulo: Ano XX, nº187, p.42-49, Nov.2005.

KUNZ, Elenor (org). **Didática da Educação Física 1**. Ijuí: Unijui, 1998.

LIMA, Mônica. **Como os tantãs na floresta: reflexões sobre o ensino de História da África e dos africanos no Brasil**. in Saberes e fazeres, v.1 : modos de ver / coordenação do projeto Ana Paula Brandão. - Rio de Janeiro : Fundação Roberto Marinho, 2006. 116p. : il. color. - (A cor da cultura).

MASSARANI, Mariana. **Berimbau mandou te chamar**. Rio de Janeiro: Manati, 2008.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA. Secretaria Municipal da Educação. **Lições Curitibanas**. 3ª série, v. 1, 1994.

PRISTA, Antônio; TEMBE, Mussá; EDMUNDO, Hélio. **Jogos de Moçambique**. Lisboa: Instituto Nacional de Educação Física, 1992.

VIEIRA, Andréa Cristiane Soares. **Afro Contemporâneo: Benefícios e Influências**. Material Teórico do curso de dança, 2008.

SOUSA, Andréia Lisboa. **Valores afro-brasileiros na educação**. Boletim 22, Nov.2004. Ministério da Educação.

SANTOS, Leidiane Oliveira. **A História e Cultura Afro Brasileira e a Lei 10639/03**. PORTAL EDUCAÇÃO. Maio, 2012. Disponível em: <<http://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos/12150/a-historia-e-cultura-afro-brasileira-e-a-lei-10639-03#ixzz2AsliPDcu>> . Acesso em: 13 set. 2012.



Relações entre o processo de leitura e escrita e planejamento em Luria e Vygotsky

Ronaldo Sergio da Silveira Filho

Professor da Rede Municipal de Curitiba desde 2000, atualmente licenciado
Especialização em Interdisciplinaridade da Educação - IBPEX
Graduando em Psicologia, 9º período – Faculdade Dom Bosco
E-mail: ronaldosilveirafilho@gmail.com

RESUMO

A relação entre as funções executivas de leitura e escrita como precursoras do desenvolvimento das funções de planejamento e execução de tarefas foram demonstradas através de estudos desenvolvidos em Luria e Vygotsky, em que a relação dos signos e instrumentos com o desenvolvimento social do indivíduo se mostra como parte do desenvolvimento da linguagem e da capacidade do homem em planejar, criar e transformar o ambiente social que o cerca. A partir desta constatação, é possível dizer que um indivíduo mais letrado e proficiente em leitura torna-se mais capaz na execução de tarefas e também na resolução de problemas, ligados ao cotidiano ou mesmo ao mundo científico, aos sistemas produtivos e técnicos, onde se demonstra a importância não só da aprendizagem formal, mas também do incentivo à leitura para o desenvolvimento das funções executivas do cérebro.

Palavras – chave: leitura e escrita, funções executivas, desenvolvimento, planejamento.

INTRODUÇÃO

Desde os primórdios da civilização, o homem em seu desenvolvimento social, através do desenvolvimento do intelecto, produz duas raízes essenciais para a vida em sociedade: a comunicação, através da fala, da escrita, entre outras formas, e com isto, o desenvolvimento de papéis essenciais para o desenvolvimento da humanidade como um todo, no progresso criativo, técnico, científico, produtivo.

Esse artigo pretende estabelecer a relação entre os indivíduos e seu ambiente físico e social, como se definem essas influências, sobre as relações de trabalho, a natureza entre o desenvolvimento desde o uso de instrumentos, o desenvolvimento da linguagem, e o desenvolvimento de comportamentos sociais ligados à produção, e também ao campo da produção científica e das relações humanas.

Para o desenvolvimento dos argumentos teóricos deste artigo, foram analisadas partes de obras importantes de dois autores, Alexander Luria e Lev Semenovitch Vygotsky, ambos autores que se dedicaram à psicologia do desenvolvimento, e na influência das interações sociais na linguagem e no pensamento, e que foram os fundadores da psicologia histórico-cultural.

Os processos de aquisição da linguagem, da escrita/leitura e do uso de instrumentos são essenciais para o desenvolvimento humano. Para Vygotsky, a mente da criança não contém todos os estágios do futuro desenvolvimento intelectual, produzindo assim uma crítica sobre as “teorias que afirmam que as propriedades das funções intelectuais do adulto são resultado unicamente da maturação.” (VYGOTSKY, 1991, p. 6)

O objetivo é traçar uma relação entre o desenvolvimento da cognição e como ela se relaciona com a capacidade de interação social, e por fim resultando em atividades práticas, e manifestando os papéis sociais distintos, nas relações entre os processos de aquisição de leitura e escrita, e como se relacionam com as funções de planejamento, no qual o indivíduo passa a desenvolver e estruturar suas funções cognitivas, e compreender os mecanismos da cognição, das funções executivas, do desenvolvimento do cérebro, e da perspectiva da neurociência.

O PROCESSO DE LEITURA E ESCRITA

O desenvolvimento da linguagem foi e é essencial na história e na construção do homem como ser social. O desenvolvimento humano começa nos primeiros anos de educação de uma criança, nos quais a linguagem se inicia, desde as fases iniciais de desenvolvimento, primeiro através do choro (que é uma forma de linguagem), até o uso da fala e de outras formas de signos. O que se observa de fato é que “antes de

controlar o próprio comportamento, a criança começa a controlar o ambiente com a ajuda da fala.” (VYGOTSKY, 1991, p. 27)

Vygotsky (1991) denominou de “a pré-história da linguagem escrita” o desenvolvimento da criança relacionado à linguagem falada, aos signos e gestos que formam a futura representação da linguagem escrita, a fim de mostrar o que leva as crianças a escreverem, quais os aspectos importantes desse desenvolvimento anterior à entrada da criança na escola e qual a sua relação com o aprendizado escolar.

Para tanto, o autor delinea um percurso do simbolismo que se inicia com o gesto, depois passa pela brincadeira, pelo desenho, até chegar ao ponto em que a criança consegue perceber que poderá representar a sua fala por meio do desenho, apreendendo a escrita com função interacional e pessoal.

Segundo Vygotsky (1991), o gesto é o signo visual inicial no qual está contida a futura escrita. É como se os gestos fossem a escrita no ar e os signos fossem os gestos que foram fixados. Os gestos estão ligados à origem dos signos escritos por meio de outros dois domínios. O primeiro refere-se aos rabiscos das crianças, em que, em geral, desenhos e rabiscos são vistos mais como gestos do que como desenho propriamente dito. Isso ocorre porque a criança, ao ser solicitada a fazer um desenho, primeiramente, demonstra por meio de gestos aquilo que deveria ser representado no desenho. O outro domínio refere-se aos jogos das crianças em que alguns objetos podem denotar outros, substituindo-os e tornando-se seus signos, já que não importa a similaridade do objeto com que se brinca com o objeto denotado. O mais importante é utilizar um objeto como brinquedo e a possibilidade que o mesmo oferece de executar com ele um gesto representativo, revelando, assim, a função simbólica do brinquedo. Os objetos que não apresentam essa possibilidade são, de imediato, rejeitados pelas crianças.

Num experimento realizado por Vygotsky (1991, p. 129) com crianças em idade escolar, foi proposta uma atividade em que deveriam representar simbolicamente algumas frases mais ou menos complexas. A partir desse experimento, ficou constatado que há uma tendência de a criança mudar de uma escrita pictográfica para uma escrita ideográfica, na qual as relações e os significados são representados por meio de sinais simbólicos abstratos. O autor destaca a observação feita a uma criança que escreveu cada palavra da frase “Eu não vejo as ovelhas, mas elas estão ali” por meio de desenhos individuais. Constatou-se que o desenho acompanhou fielmente a frase e que a linguagem falada estava presente no desenho da criança. A criança teve que fazer descobertas originais para representar; apropriadamente, por meio de desenhos a frase, o que revelou o quanto

esse processo é decisivo no desenvolvimento do desenho e da escrita na criança.

Para a criança passar de um estágio de escrita não-diferenciada, para um nível de signos com sentido e que expressam um conteúdo, Alexander Luria (1988) apresentou dois caminhos pelos quais pode ocorrer essa transição. Primeiro, a criança retrata o conteúdo dado por meio de rabiscos imitativos para depois passar a apresentar uma escrita que revela um conteúdo que registra uma ideia por meio de pictogramas (desenhos).

De acordo com Luria (1988, p.48), há fatores que contribuem para que a criança altere a sua atividade gráfica, permitindo-lhe descobrir os princípios da escrita, quais sejam: número, forma e cor. Nessa fase, ao ser solicitada a escrever algumas sentenças, a criança escreve umas com rabiscos não-diferenciados e outras como: “Uma fumaça muito preta está saindo da chaminé” e “Carvão muito preto” são registradas com linhas pretas de modo destacado. Ao ler as sentenças, a criança se recorda logo de ambas, pois estão diferentes das demais em função da forma que fora utilizada na escrita que serviu como recurso mnemônico. Na sentença “O homem tem duas pernas”, a criança desenhou duas linhas; depois, a sentença “A garça com uma perna” foi retratada com uma linha. Nessa etapa, a criança leu aquilo que estava escrito, não agindo apenas por meio da memória.

Se essa pesquisa fosse realizada nos dias atuais, certamente, apresentaria resultados diferentes, uma vez que as crianças de hoje são diferentes das crianças dos anos em que esse estudo foi realizado.

As crianças do século XXI vivem imersas numa sociedade letrada, em que a presença da escrita é extremamente marcante. De um modo geral, desde cedo, passam por experiências diversas com a linguagem escrita: vivem com adultos que utilizam a escrita com diferentes funções, frequentam a escola desde muito pequenas, são alfabetizadas mais cedo, enfim, o contato com a escrita se dá desde que nascem.

Portanto, se procurarmos entender como vem ocorrendo o desenvolvimento da escrita ao longo da

história da humanidade, constataremos que o seu surgimento decorre das necessidades da vida. Dessa forma, a construção da escrita pela criança se desenvolve em situações de uso real da linguagem, e não por meio do ensino da escrita apenas como habilidade motora. Conforme explica Vygotsky (1987), o ensino da escrita e da leitura deve ser organizado de forma que tais práticas se tornem necessárias às crianças, ou ainda, a escrita deve ser relevante à vida.

Agora passamos à compreensão dos processos envolvidos no ato de ler, que repousa no entendimento dos mecanismos cognitivos que sustentam a capacidade de leitura e o processo de aprendizagem dessa capacidade (MORAIS, 1996). Através da psicologia cognitiva, este autor procura explicitar a estruturação e a organização dessas capacidades. Na leitura, o aprendiz tem que estabelecer a correspondência entre palavras escritas e palavras faladas e determinar o significado que elas comportam. Tem, portanto, de desenvolver habilidades de decodificação e, também, de reconstrução de sentido.

A proficiência em leitura depende ainda, de outras habilidades e conhecimentos, desenvolvidos em fase precedente ao seu aprendizado: depende da ampliação de vocabulário, da familiaridade com diferentes tipos de conversação, de habilidades de compreensão oral e de consciência metalinguística e, sobretudo, do conhecimento das convenções de que faz uso o código escrito.

Para Morais (1996, p. 109) o que existe de específico na atividade de leitura é “a capacidade de identificar cada palavra como forma ortográfica que tem uma significação e atribuir-lhe uma pronúncia”.

PLANEJAMENTO E EXECUÇÃO DE TAREFAS

As funções executivas do cérebro vêm sendo definidas como um conjunto de habilidades que ela de forma integrada, possibilitam ao indivíduo direcionar comportamentos a objetivos, realizando ações voluntárias. Tais ações são auto-organizadas, mediante a avaliação de sua adequação e eficiência em relação ao objetivo pretendido, de modo a eleger as estratégias mais eficientes, resolvendo assim, problemas imediatos, e/ou de médio e longo prazo (GOLDBERG, 2002).

A função executiva é requerida sempre que se faz necessário formular planos de ação ou quando uma sequência de respostas apropriadas deve ser selecionada e esquematizada. Do ponto de vista da neuropsicologia, a função executiva compreende os fenômenos de flexibilidade cognitiva e de tomada de decisões (GOLDBERG, 2002).

Atualmente se sabe que os módulos corticais responsáveis pelas funções executivas se

localizam nos lobos frontais direito e esquerdo. A função exercida pelos lobos frontais parece ser mais metacognitiva do que propriamente cognitiva, uma vez que não se refere a nenhuma habilidade mental específica, porém abrange todas elas. Por esta razão, a função dos lobos frontais é chamada de função executiva. Além disso, o córtex pré-frontal é o responsável pela avaliação do sucesso ou fracasso das ações dirigidas a objetivos estabelecidos. (GOLDBERG, 2002). O papel funcional preciso das conexões do córtex pré-frontal não é totalmente conhecido, mas pode ser inferido a partir do papel funcional das estruturas às quais ele se liga. Por exemplo: as conexões pré-frontal / áreas límbicas estão envolvidas no controle do comportamento emocional, ao passo que as ligações pré-frontal / estriado estão envolvidas na coordenação e no planejamento do comportamento motor.

As funções executivas cumprem um papel no qual o indivíduo precisa ser capaz de atualizar rapidamente o conteúdo de sua memória de forma contínua, ao invés de memorizar um conjunto estático de informações (como nos testes de memória), e seu mau funcionamento compromete a manutenção da tarefa cognitiva de ordenar as informações de forma coerente ao longo do tempo. O interessante é que, embora o córtex pré-frontal seja indispensável para acessar e ativar a informação relevante para uma dada tarefa, muitas vezes ele próprio não contém tal informação; outras partes do cérebro a contém, e o córtex pré-frontal apenas a solicita (GOLDBERG, 2002).

As funções executivas estão diretamente relacionadas ao processo de aprendizagem. De acordo com a perspectiva histórico-cultural, o desenvolvimento está ligado a processos de mudanças e de transformações que ocorrem ao longo da vida do sujeito e em cada uma das múltiplas dimensões de seu funcionamento psicológico. Como tal, o desenvolvimento é percebido de forma entrelaçada às práticas culturais e educativas, incluindo, então, necessariamente o processo de aprendizagem.

Parece que o que existe de diferente entre os diversos animais no que se refere ao aprendizado é a capacidade de reter e evocar as informações aprendidas, ou seja, o que difere talvez não seja o aprendizado em si, mas sim os sistemas de memória e como eles são gerenciados frente às pressões vindas do meio. No ser humano, que representa o ápice da escala evolutiva, as redes neurais que formam o neocórtex são totalmente plásticas, dinâmicas e mutáveis - sinapses se formam e deixam de existir em frações de segundos, durante todo o tempo, permitindo a nós, humanos, um potencial de aprendizado talvez muito maior do que

imaginamos possuir. Essa capacidade adaptativa profunda e instantânea que apresenta o cérebro humano serve como um possível arcabouço teórico para sustentar as teorias de aprendizagem na criança (LURIA, 1981, p. 17).

Ainda segundo Luria, o cérebro humano é constituído por três unidades funcionais. A primeira unidade funcional é responsável pela ativação geral do córtex. A segunda unidade é responsável por codificar, processar e estocar as informações nos lobos temporal, parietal e occipital. Finalmente, a terceira unidade, localizada nos lobos frontais, programa, regulariza e verifica o comportamento humano. A terceira unidade funcional estaria relacionada com as funções executivas.

De acordo com estes conceitos, se compreendemos a inteligência como a capacidade de solucionar problemas e aprendizagem como uma construção ativa e intencional do próprio conhecimento, podemos inferir que as funções executivas estão intrinsecamente relacionadas a ambos os construtos, pois são elas, as funções executivas, que permitem o comportamento direcionado a metas, a resolução de problemas e a seleção de habilidades necessárias para atingir seu objetivo.

Goldberg (2002) dedica todo seu livro ao que ele chama de “cérebro executivo”, enfatizando que as funções executivas englobam todo aspecto intencional do comportamento. O autor chega a afirmar que nossas características humanas (ou seja, que nos diferenciam dos outros animais) estão fundamentalmente relacionadas às funções executivas, principalmente conceitos como personalidade, atitude, valores morais, etc. Goldberg (2002) relaciona uma série de características às funções executivas, dando ênfase principalmente aos comportamentos referentes às situações não familiares, de como lidamos com o novo, com o inesperado. Ele considera as funções executivas um resultado da atividade dos lobos frontais e região pré-frontal atuantes como uma espécie de diretor executivo do funcionamento da atividade mental humana.

LEITURA/ESCRITA COMO REPRESENTAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES DE PLANEJAMENTO E EXECUÇÃO DE TAREFAS

À medida que se desenvolve a linguagem, na qual está presente a relação entre os indivíduos e a aprendizagem, como forma de desenvolvimento e aquisição da mesma, também se desenvolvem a escrita e leitura, e certamente também desenvolvem as demais funções cognitivas, que irão inserir o indivíduo adulto no mundo real, no mundo do trabalho, das atividades sociais.

Em meio a este desenvolvimento, muitas pesquisas foram e têm sido realizadas, no intuito de demonstrar o desenvolvimento destas capacidades cognitivas e suas correlações, como cada uma delas interage com a outra. Muitos autores ainda no século passado, como Vygotsky, Luria e Leontiev, entre outros, buscaram identificar e reconhecer o funcionamento cognitivo, estudando desde os processos neurofisiológicos até relações entre o funcionamento intelectual e a cultura da qual os indivíduos fazem parte, correlacionando linguagem e pensamento.

Luria (1988, p.39) coloca a questão do grande debate científico da época, cuja consistência era saber se as pessoas que crescem sob circunstâncias culturais diversas serão diferentes no que diz respeito às suas capacidades intelectuais básicas, quando se tornam adultos. Ele então concebeu a ideia de realizar um estudo sobre o alcance das funções intelectuais entre os adultos de uma sociedade não tecnológica e tradicional, e também traçar as mudanças que ocorrem no processo de pensamento e mudanças culturais provocadas pela evolução social que estavam acontecendo em algumas regiões da Rússia naquele período.

Aplicaram-se diversas atividades em que os sujeitos envolvidos tinham que agrupar por meio de desenhos representativos, objetos semelhantes representados de forma silogística através de um meio de classificação. O que surgiu desta experiência foi o fato de que sujeitos com menor grau de instrução escolar buscaram classificar os objetos com a tendência a contar com operações usadas na vida prática, escolhendo objetos que fossem “apropriados a um fim específico”. Já pessoas com maior escolaridade, empregavam a classificação categórica como método de agrupar os objetos, ainda que tivessem recebido pouco tempo de escolaridade. Já os sujeitos que adquiriram alguma educação e tiveram participação em discussões coletivas de questões sociais importantes, rapidamente fizeram a transição para o pensamento abstrato. “Uma vez educadas, as pes-

soas fazem uso cada vez maior da classificação para expressar ideias acerca da realidade” (LURIA, 1988, p. 52). Portanto, “uma maneira um pouco diferente de caracterizar estes resultados consiste em dizer que a função primária da linguagem muda à medida que aumenta a experiência educacional da pessoa.” (LURIA, 1988, p. 51).

Desta forma, se demonstra que toda atividade é, inicialmente, fixada nas operações gráficas e práticas, portanto o desenvolvimento do pensamento conceitual articula-se com as operações teóricas que uma criança aprende a executar na escola (LURIA, 1988, p. 57). O que se percebeu foi que quando o sujeito envolvido teve acesso, ou seja, adquiriu os códigos verbais e lógicos que lhe permitem fazer abstrações maiores em relação aos objetos que lhe são apresentados, demonstrou também ser capaz de executar um pensamento lógico mais complexo.

Diante da função e da execução deste pensamento lógico complexo, temos muitos estudos que consideram a relação entre a consciência e o cérebro. Estas discussões são fortalecidas pelos avanços nos campos da neurociência e da psicofarmacologia, que possibilitaram a realização de observações das flutuações do sono e da vigília durante operações no cérebro e a interferência ativa no comportamento humano consciente. De acordo com o pensamento da filosofia idealista vigente no início do século XX, e formulada por Ernst Mach, os fisiologistas e neurologistas, ao discutir o problema das relações entre cérebro e consciência, persistiam em compreender a consciência como uma qualidade subjetiva primária (LURIA, 2001).

Mas a questão principal levantada nestes esforços de neurologistas e fisiologistas é buscar compreender o que corresponde, no sistema nervoso, a esta experiência subjetiva primária.

A consciência nunca foi um ‘estado interior’ primário da matéria viva; os processos psicológicos surgem não no interior da célula, mas em suas relações com o meio circundante, na fronteira entre o organismo e o mundo exterior, e ela assume as formas de um reflexo ativo do mundo exterior que caracteriza toda atividade vital do organismo [...]. (LURIA, 1988, p. 194).

Desta forma, Luria (2001), apoiado também no trabalho de Vygotsky, conclui que a suposição básica da filosofia de Ernst Mach, de acordo com a qual as sensações dos elementos de consciência são apenas percepção da função dos próprios órgãos sensoriais, é falsa, pela simples razão de que os processos fisiológicos que ocorrem no organismo, através da percepção, estão necessariamente relacionados com a interação entre as sensações do organismo e o meio externo.

E, portanto, “a consciência, como um reflexo da realidade objetiva, tem uma função biológica essencial, habilitando o organismo a encontrar seus propósitos, a analisar a informação que chega a ele e a armazenar seus traços” (LURIA, 1988, p. 196). “Por esta razão, a consciência é a habilidade em avaliar as informações sensoriais, em responder a elas com pensamentos e ações críticas e em reter traços de memória de forma que traços ou ações possam ser usados no futuro” (LURIA, 1988, p. 196).

Desta forma, percebemos como os estágios de desenvolvimento, propostos por Piaget, demonstram as diferenças entre a consciência da criança e a do adulto, ou seja, entre os mecanismos psicológicos responsáveis por estas diferenças. E a comunicação entre crianças e adultos nestes estágios de desenvolvimento em que há a participação íntima da linguagem provoca uma reorganização radical da estrutura total dos processos psicológicos na criança, no qual ela começa a analisar e classificar as impressões obtidas a partir do mundo exterior, e a examinar as informações recebidas. No entanto, “enquanto Piaget destaca os estágios universais, de suporte mais biológico, Vygotsky se ocupa mais da interação entre as condições sociais em transformação e os substratos biológicos do comportamento” (VYGOTSKY, 1991, p. 139). Ambos compartilham a noção da importância do organismo ativo.

Partindo desta premissa dos estágios de desenvolvimento e suas relações com a linguagem, é que se pode identificar relações entre a capacidade de resolução de problemas, que envolvem precisamente a leitura, interpretação e escrita, o que de fato diferencia sujeitos que possuem apenas experiência prática, dos sujeitos que passaram pela educação formal.

Somente através da educação formal e a criação simultânea de atividades teóricas especiais a situação poderia mudar e os processos de resolução de problemas se tornariam uma atividade discursiva independente, assumindo formas similares às formas comuns do pensamento verbal, lógico e discursivo que podemos detectar nas crianças em idade escolar [...]. (LURIA, 1991, p. 158).

Luria toma como conclusiva a questão de que o raciocínio lógico difere entre determinados sujeitos, alguns sem apropriação de nenhum tipo de escolarização formal, e outros, com algum grau de instrução.

É de considerável interesse notar que essa mudança e a capacidade de realizar operações teóricas do pensamento formal, discursivo e lógico aparece depois de relativamente pouco tempo de instrução escolar.

A significância da escolaridade está não somente na aquisição de novos conhecimentos, mas também na criação de novos motivos e modos formais de pensamento verbal, discursivo e lógico divorciado da experiência prática imediata (LURIA, 1991, p. 178).

No livro intitulado *A Construção da Mente*, Luria expõe sua trajetória de pesquisa e suas descobertas do funcionamento cerebral, juntamente com Vygotsky. Ele deixa claro que “[...] uma teoria da organização cerebral das funções superiores tem que levar em conta determinados processos (como aqueles envolvidos no ato de escrever) que dependem parcialmente de mediadores externos, historicamente condicionados” (LURIA, 1992, p. 131).

A diferença radical entre este enfoque e o da psicologia tradicional é que as origens da consciência humana não se buscam nem nas profundidades da alma, nem nos mecanismos cerebrais, mas sim na relação do homem com a realidade, em sua história social, estreitamente ligada com o trabalho e a linguagem [...]. (LURIA, 2001, p.23).

Opunha-se aos interlocutores de sua época que afirmavam existir nos animais linguagem como no homem. Apesar de não negar a existência de linguagem nos animais, procurava demarcar a diferença existente entre a linguagem humana e animal, conceituando como linguagem humana “um complexo sistema de códigos que designam objetos, características, ações ou relações; códigos que possuem a função de codificar e transmitir a informação e introduzi-la em determinados sistemas” (LURIA, 2001, p. 25).

Com a aparição da linguagem como sistema de códigos que designam objetos, ações, qualidades e relações, o homem adquire algo assim como uma nova dimensão da consciência, nele se formam imagens subjetivas do mundo objetivo que são dirigíveis, ou seja, representações que o homem pode manipular, inclusive na ausência de percepções imediatas. Isto consiste na principal conquista que o homem obtém com a linguagem (LURIA, 2001, p. 33).

De acordo com Luria (2001), a linguagem escrita difere da oral também pelo fato de que é sempre possível reler o que foi escrito, isto é, voltar voluntariamente a todos os elementos que estão incluídos no texto. A linguagem oral sempre mantém seus elementos de vinculação com as situações práticas e cotidianas, enquanto que a linguagem escrita aparece como resultado de uma aprendizagem especial, que se inicia com o domínio consciente de todos os meios de expressão escrita, sistematicamente ensinados pela escola.

Assim, a análise consciente dos meios de sua

expressão constitui a característica fundamental da linguagem escrita, uma vez que, quando começa a escrever, a criança opera primeiro com instrumentos da expressão, meios de representação de sons e sua organização e, somente depois, a expressão de ideias torna-se objeto das ações conscientes da criança. Quando a escrita é destinada a precisar os conceitos ou ideias daquele que escreve, não há nenhum interlocutor, já que o sujeito escreve para tornar mais exatos seus próprios pensamentos, para verbalizá-los, desenvolvê-los, sem nenhum contato, sequer mental, com outra pessoa. Aquele que escreve deve construir sua comunicação de tal forma que o leitor possa realizar o caminho inverso desde a linguagem exterior até o sentido interno do texto exposto.

A linguagem escrita torna-se um poderoso instrumento para precisar e elaborar o processo de pensamento, incluindo operações conscientes com categorias verbais e possibilitando o retorno ao já escrito, para garantir o controle consciente sobre as operações que se realizam. Este fato é importantíssimo a ser levado em conta pelos educadores porque transforma a aquisição da linguagem escrita em um processo de aperfeiçoamento das funções cognitivas. A decodificação da comunicação verbal é, portanto, considerada um processo ativo e complexo, que se desenvolve gradativamente.

É evidente que o entendimento de todos os processos relacionados à expressão e compreensão verbal, tanto oral quanto escrita, é fundamental para que se elaborem estratégias de ensino capazes de desenvolver nas crianças as diversas habilidades expressivas e compreensivas que envolvem este instrumento tão poderoso que é a linguagem humana, base das funções psicológicas superiores.

Luria (2001) sintetiza o que considera o desenvolvimento de habilidades culturais na criança, focalizando, em especial, o desenvolvimento da es-

crita e do processo de contagem. Ele expõe que, no indivíduo adulto, em que tais habilidades já foram desenvolvidas, o processo de ler e escrever, por exemplo, não é executado por nenhuma ação psicológica complexa, pois é reproduzido automaticamente por técnicas já aprendidas em estágios anteriores do desenvolvimento. No entanto, durante a apropriação por parte da criança de tais habilidades, este processo não é automático, passa por diversos estágios que envolvem mudanças significativas nas funções psicológicas, que se reorganizam em sistemas funcionais mais complexos.

Escrever é uma das funções culturais típicas do comportamento humano. Em primeiro lugar, pressupõe o uso funcional de certos objetos e expedientes como signos e símbolos. Em vez de armazenar diretamente alguma ideia em sua memória, uma pessoa escreve-a, registra-a fazendo uma marca que, quando observada, trará de volta à mente a ideia registrada. A acomodação direta à tarefa é substituída por uma técnica complexa que se realiza por mediação [...]. (LURIA, 1988, p. 99).

É importante salientar que Luria (1988) deixa claro, em seus estudos sobre o desenvolvimento dos signos e suas origens na criança, o quanto não é a compreensão que gera o ato, mas o ato que gera a compreensão, da mesma forma que o desenvolvimento do trabalho como atividade coletiva de ação sobre a natureza gerou a necessidade do desenvolvimento da linguagem e o aprimoramento do pensamento mediado por ela.

Antes que a criança tenha compreendido o sentido e o mecanismo da escrita, já efetuou inúmeras tentativas para elaborar métodos primitivos, e estes são, para ela, a pré-história de sua escrita. Mas mesmo estes métodos não se desenvolvem de imediato: passam por um certo número de tentativas e invenções, constituindo uma série de estágios, com os quais deve familiarizar-se o educador que está trabalhando com crianças de idade escolar, pois isto lhe será útil [...]. (LURIA, 1988, p. 188).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho de Luria (1981) nos apresenta uma cultura que se ancora nos limites da experiência concreta, em que os sujeitos seriam incapazes de abstrações e generalizações que ultrapassassem os limites do mundo vivido.

Luria (2001) retoma estas mesmas discussões em suas últimas conferências, nas quais aprofunda as suas convicções sobre a questão

complexa das relações entre linguagem e pensamento. Importante retomar brevemente estas contribuições a fim de verificar se existem novas pistas para colocar o problema das relações entre linguagem oral e escrita, implicadas nas possibilidades de construção de representações abstratas e coerentes da realidade.

Esta seria a grande questão colocada para a pedagogia e para a psicologia. A resposta dada por Luria a este problema está na linguagem. A linguagem é que possibilitaria ao sujeito realizar a ultrapassagem dos limites colocados por sua experiência imediata; e a palavra é o elemento fundamental da linguagem, porque ela designa as coisas, as ações, as relações, e permite a reunião dos objetos em sistemas - enfim, é a palavra que codifica a experiência.

Na visão de Luria esta questão parece implicar numa abordagem evolutiva entre a linguagem oral e escrita, em que a última ultrapassa a primeira em termos de possibilidades de realização do caráter necessariamente abstrato da linguagem.

O caráter sinsemântico aparece de forma mais desenvolvida na linguagem escrita. O sujeito que lê uma carta não está em comunicação direta com aquele que escreve, não conhece a situação em que foi escrita, não vê os gestos, não escuta a entonação. No entanto, compreende o sentido da carta a partir deste sistema sinsemântico de signos que está contido na carta graças à estrutura léxico-gramatical da linguagem escrita [...]. (LURIA, 2001, p. 29).

Por outro lado, Luria (2001) reafirma que, em uma série de investigações especiais, foi demonstrado que as pessoas que vivem em condições de muito baixo nível socioeconômico e analfabetismo utilizam, predominantemente, a classificação de objetos por inclusão em situações reais concretas, por exemplo: colocam o machado, a serra e o tronco em um grupo (porque com um machado e a serra trabalha-se o tronco). Estas mesmas pesquisas concluem que:

Somente com a alfabetização, com a passagem a formas mais complexas de produção, estes sujeitos passariam a dominar facilmente a forma "categorial" de generalização dos objetos. Isto mostra convincentemente que os avanços fundamentais nas distintas operações cognitivas são provocadas por fatores sócio-econômicos e culturais [...]. (LURIA, 2001, p. 67).

Pode-se dizer que Vygotsky e Luria ainda estão vinculados a esta visão, apesar de terem formulado uma teoria que permitiria fazer a ultrapassagem necessária a esta compreensão do ser humano. A ideia central da teoria sócio-histórica

de que a ação humana é mediada por instrumentos materiais e simbólicos permite a compreensão dos significados da conquista da linguagem oral e gestual no desprendimento do mundo das coisas, colocando o ser humano num lugar simbólico distinto da natureza. Os autores reconheciam que todas as culturas com as quais o homem europeu manteve contato no final do século XIX e início do século XX, tinham uma história; Vygotsky e Luria reconhecem na linguagem oral compartilhada por estes povos a função de mediação que os sistemas simbólicos produziram, de acordo com sua própria teoria. Suas línguas, sua linguagem falada seriam consideradas concretas, quase um reflexo direto da natureza. Mais do que isto, não reconheciam na linguagem falada a possibilidade de construção de conceitos abstratos, tarefa que só se tornaria possível com o advento da escrita, conquistada apenas por uma parte restrita da humanidade.

Pode-se dizer que o esquema teórico de Vygotsky e de Luria de análise da relação entre linguagem oral e a escrita está marcado por uma dicotomia em que o saber criado e transmitido no interior das culturas orais, sem a presença da escrita, seria concreto, pré-lógico, e o saber construído e transmitido por meio da escrita seria conceitual e abstrato.

Na análise das obras dos dois autores, o que podemos reafirmar é a importância para os profissionais da educação, em procurar estratégias para buscar na formação de seus alunos a leitura como fonte natural para o desenvolvimento de diversas habilidades que contribuirão muito para o processo formativo e também para o desenvolvimento social destes indivíduos como partícipes futuros da sociedade.

Este artigo pretendeu, portanto, causar a reflexão para que professores incentivem a leitura como forma prazerosa a partir da sala de aula, e transferindo para a vida cotidiana, e que estas ações possam ocasionar grandes diferenças na estruturação de habilidades cognitivas destes alunos, que certamente serão mais ativos em seu próprio processo educacional e social.

Referências bibliográficas:

GOLDBERG, E. **O cérebro executivo: lobos frontais e a mente civilizada**. Rio de Janeiro: Imago, 2002.

LURIA, A. R. **O desenvolvimento da escrita na criança**. In: VYGOTSKY, L. S. et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone/USP, 1988.

LURIA, A. R. **A Construção da Mente**. SP, Ícone Editora, 1992.

LURIA, A. R. **Fundamentos de neuropsicologia**. São Paulo: Edusp, 1981.

LURIA, A. R. **Pensamento e Linguagem. As últimas conferências de Luria**. Porto Alegre, Artmed, 2001.

LURIA, A.R. **Curso de Psicologia Geral vol. III**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

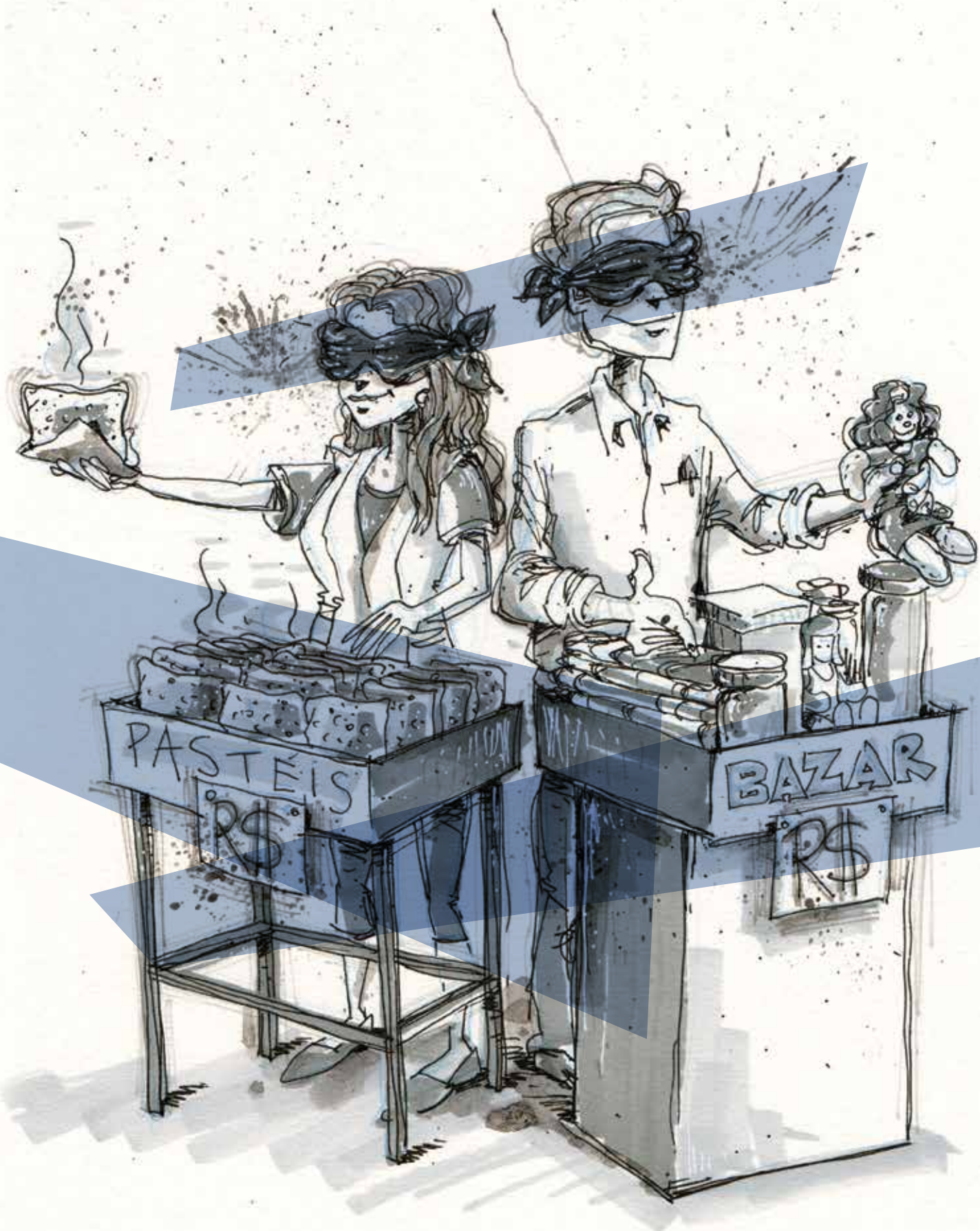
MORAIS, J. **A arte de ler**. São Paulo: EDUNESP, 1996.

VYGOTSKY L. S. **A formação social da mente**. 4ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 7ª Ed. São Paulo, Ícone, 2001.





Bazares e pastéis: equívocos da prática pedagógica

Zinara Marcet de Andrade

Professora e Suporte Técnico Pedagógico da Rede Municipal de Curitiba, na Escola Municipal Otto Bracarense Costa Drª. em Educação pela UFPR.

E-mail: zinara1@gmail.com

“ *O fenômeno indica a essência e, ao mesmo tempo, a esconde. A essência se manifesta no fenômeno, mas só de modo inadequado, parcial, ou apenas sob certos ângulos e aspectos. O fenômeno indica algo que não é ele mesmo e vive apenas graças ao seu contrário. A essência não se dá imediatamente; é mediata ao fenômeno e, portanto, se manifesta em algo diferente daquilo que é* ”

Karel Kosik

RESUMO:

Embora a educação escolar seja considerada primordial ao desenvolvimento pessoal e, consequentemente, indispensável à construção de uma sociedade mais fraterna, justa e digna, os recursos públicos destinados são insuficientes. Diante dessa situação, significativa parcela de profissionais da educação instituíram práticas como vender pastéis, realizar bazares e rifas para resolver problemas que deveriam ser solucionados somente com recursos oriundos dos tributos pagos pelos contribuintes. Entretanto, impregnados pelo discurso ideológico e hegemônico que rege a lógica capitalista, tais profissionais, ao agirem com as melhores das intenções, colaboram para que a situação da educação continue sem a qualidade desejada ou até pior.

Palavras chave: educação escolar, ideologia, capitalismo.

INTRODUÇÃO

A importância atribuída à educação escolar sempre foi expressiva, mas nas últimas décadas ganhou destaque nos mais diversos fóruns nacionais e internacionais. Por razões distintas, principalmente o discurso ideológico e hegemônico, a educação é vista como o principal elemento transformador das sociedades atuais. Sob tal convicção, a sociedade contemporânea plena de injustiças, pobreza, corrupção, tristezas e tantas outras mazelas, seria transformada num espaço mais fraterno, respeitoso, honesto, democrático, mais justo e mais feliz, se todos ingressassem e permanecessem em escolas de qualidade para “aprender a aprender” por toda vida.

Nesse contexto esperançoso, o número de instituições escolares e estudantes matriculados aumentaram significativamente nas últimas décadas¹. Contudo, apesar das estatísticas apontarem o aumento de escolas e estudantes, no que diz respeito ao setor público, tanto o número de vagas, como os recursos necessários ainda são insuficientes, em especial para as demandas da educação infantil e da educação integral.

Apesar da insuficiência de recursos para manter as instituições educacionais em condições desejáveis, e por ser um empreendimento de grande visibilidade junto à comunidade e à mídia, os prefeitos empenham-se em inaugurar escolas e creches, bem como ampliar a oferta de vagas de turnos integrais.

Embora seja inegável a necessidade e a urgência da ampliação do número de instituições escolares para garantir o direito à educação de todos os cidadãos em idade escolar e dos que precisam e/ou desejam estudar, é muito comum os poderes públicos, em especial as prefeituras, não aportarem a quantidade necessária de recursos financeiros para a manutenção predial das escolas existentes, o que toda e qualquer construção requer. O mesmo acontece com as verbas destinadas a garantir as quantidades suficientes de materiais pedagógicos, de higiene e até mesmo para a contratação de profissionais para o funcionamento diário das instituições de ensino. É inquestionável a falta de profissionais nas escolas, principalmente de educadores nos Centros de Educação Infantil (CMEIS) e inspetores e professores nas escolas de Ensino Fundamental.

A população, em geral, está ciente desses problemas, sobretudo a categoria de professores das

escolas públicas, atingida diretamente pelas críticas feitas à situação educacional brasileira, que na maioria das vezes responsabiliza os docentes e os pais pelo fracasso escolar.

Nesse cenário, não é de se estranhar que muitos professores frustrem-se e até adoçam com os problemas vividos no dia a dia das escolas, pois se sentem impotentes perante os muitos dramas, que vão da falta de condições materiais para ministrar suas aulas de acordo com os padrões de qualidade exigidos, à constatação da quantidade de estudantes que saem das escolas com lacunas imensas de conhecimento.

Todavia, a maior parte da população, incluindo a categoria dos professores, não percebe que os problemas educacionais mais graves não se conformam no interior das escolas, mas resultam de múltiplas variáveis que se entrelaçam na realidade social em determinado contexto histórico.

Como resultado deste desconhecimento, muitos profissionais da educação chegam ao ponto de fritar pastéis, trabalhar em bazares e fazer rifas para arrecadar recursos financeiros porque acreditam que ao fazê-lo contribuem para a melhoria da educação e, conseqüentemente, dos estudantes e da sociedade. Assim, lamentavelmente, além de muitas vezes as professoras levarem cadernos, provas e pareceres² para fazer em casa, no horário de merecido descanso, ainda sentem-se na obrigação de “colaborar” com ações que ajudem as escolas a angariar recursos para solucionar problemas que na verdade são de responsabilidade do setor público, que devem ser honrados com receitas dos impostos pagos pelos contribuintes.

Por tais motivos, o objetivo do presente texto é chamar a categoria dos professores das escolas públicas a refletir sobre a (in)conveniência do ato de fritar pastéis e outras práticas equivocadas a fim angariar verbas que possam “ajudar” as escolas a cumprirem seu papel histórico de transmitir o saber objetivo acumulado ao longo da existência da humanidade.

Para tanto, utiliza-se como referencial teórico o materialismo histórico³ por compreender que este possibilita que a realidade seja entendida para além de suas aparências imediatas, pois o tema em foco, bastante polêmico, não pode ser visto como uma questão de opinião ou mero juízo de

¹ Segundo dados disponíveis no portal Cidade do Conhecimento, **Informações Educacionais**, o número de estabelecimentos de ensino em Curitiba passou de 341 em 1997 para 576 em 2013. A mesma fonte apresenta os dados sobre matrículas do período.

² Os “PARECERES” são instrumentos de avaliação dos estudantes utilizados nas escolas públicas de ensino fundamental de Curitiba e cumprem um papel semelhante aos boletins das décadas passadas. Porém, são muito mais extensos e com detalhes sobre o aprendizado de cada um dos componentes curriculares. Os pareceres possuem em média 5 (cinco) páginas, cuja maioria destas é preenchida pela professora regente. As professoras de ciências, arte, educação física e ensino religioso preenchem a sua respectiva parte.

³ Utiliza-se a expressão Materialismo Histórico, suprimindo o termo Dialético, por considerar que está implícito, uma vez 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.

valor. Conforme será colocado adiante, o equívoco de angariar receitas para contribuir com a educação escolar deve ser percebido para além do senso comum, ou melhor, que existe uma explicação científica para tal fenômeno social.

Contudo, somente o entendimento dos fundamentos da sociedade em que vivemos, bem como dos seus mecanismos de reprodução, pode deixar claro que a realização de trabalhos no interior das escolas a fim de obter dinheiro para suprir as carências educacionais é “um tiro no pé”, pois proporciona aos dirigentes dos setores públicos a possibilidade de se acomodarem e transferirem cada vez mais a sua responsabilidade para os cidadãos comuns. Além disso, tais atos tendem a dar todas as condições para que nada mude para melhor na educação ou na sociedade em que vivemos.

O discurso ideológico e a exploração do trabalho no presente contexto: a mais-valia

Muito mais do que uma exposição metódica sobre um determinado tema, um discurso ideológico consiste num conjunto de ideias, valores e sentimentos de uma época, com suas particularidades, veiculado constantemente por meio das mais diversas formas com o objetivo de transmitir e influenciar o pensamento, a maneira de agir e perpetuar ideias que tornem verdadeiros os fenômenos refutáveis.

Todavia, não se pode pensar que a ideologia é necessariamente uma construção artificial. Por ser uma construção social e histórica, a ideologia se conforma a partir da condição material e a consequente visão de mundo que a classe dominante de uma época possui. Em outras palavras, a partir do julgamento de seus direitos e seu modo de existência, ela estabelece o modo de ver a realidade que a cerca. Para tanto, a classe dominante impõe seus pensamentos e sua maneira de viver que aos poucos se expande e se impregna nos demais por meio dos seus canais de comunicação e controle das instituições familiares, educacionais, religiosas e até mesmo das formas de lazer possíveis.

O discurso ideológico pode também ser hegemônico, o que ocorre quando a maior parte de uma população acredita, vive de acordo e propaga as ideias e as orientações de uma corrente de pensamento e, conseqüentemente, age em consonância com as diretrizes de tal discurso. Logo, a hegemonia pode ser entendida como:

[...] a capacidade de um grupo social unificar em torno de seu projeto político um bloco mais amplo não homogêneo, marcado por contradições de classe. O grupo ou classe que lidera este bloco é hegemônico porque consegue ir além de seus interesses econômicos imediatos, para manter articuladas forças heterogêneas, numa ação essencialmente política, que impeça a irrupção dos contrastes existentes entre elas. Tal concepção articula-se perfeitamente com a visão de Estado ampliado, pois, nas condições do capitalismo contemporâneo, uma classe mantém a dominação se for capaz de exercer uma liderança moral e intelectual, fazendo certas concessões a seus aliados, numa perspectiva não economicista, a ultrapassar os interesses meramente corporativos. (COSTA, 2012)

Porém, um discurso ideológico, hegemônico ou não, só pode ser compreendido quando revelado o seu contexto social e histórico. Portanto, compreender a conveniência do discurso ideológico e hegemônico que induz professores e pais de alunos a angariar recursos financeiros para ajudar as escolas públicas a melhorar a qualidade do ensino, requer em primeiro lugar ter clareza sobre a forma de organização social em que estamos inseridos no presente: o capitalismo com seu elemento fundamental, a mais-valia.

Nesse sentido, o primeiro ponto a abordar consiste no fato que ao mesmo tempo em que quase todos sabem, ou ao menos expressiva maioria tem conhecimento, que vivemos numa sociedade capitalista, essa maioria relaciona o termo capitalismo somente ao dinheiro. O que a maioria não percebe é que viver sob a égide do “capitalismo” tem uma implicação muito mais complexa – e dramática – do que a mera possibilidade de ter “dinheiro” para a aquisição de bens materiais ou imateriais.

Em outros termos, a maioria não sabe que o capitalismo é uma forma de organização societária, com conseqüências negativas para a maior parte das pessoas que nela vivem e com muitas contradições. Essa maioria também desconhece que, por ser um processo histórico, seu início não coincide com o início da civilização humana e, certamente, não será eterno. Assim, lamentavelmente, poucos sabem o que isto significa e raríssimos são aqueles que têm clareza sobre

a construção social e histórica do capital, assim como também não sabem as razões pelas quais esse modelo social impossibilita a existência humana em sua plenitude.

No entanto, se quisermos compreender como somos iludidos e conduzidos ideologicamente por um discurso que nos leva a realizar atos que contribuem para continuidade de uma sociedade excludente, dividida em classes, plena de contradições, que oculta as relações sociais que possibilitam a dominação e a exploração, precisamos saber que:

O capital é um processo, e não uma coisa. É um processo de reprodução da vida social por meio da produção de mercadorias em que todas as pessoas do mundo capitalista avançado estão profundamente implicadas. Suas regras internalizadas de operação são concebidas de maneira a garantir que ele seja um modo dinâmico e revolucionário de organização social que transforma incansável e incessantemente a sociedade em que está inserido. O processo mascara e fetichiza, alcança crescimento mediante a destruição criativa, cria novos desejos e necessidades, explora a capacidade de trabalho e do desejo humanos, transforma espaços e acelera ritmos de vida. (HARVEY, 2000. p. 307)

O capitalismo como forma de organização social possibilita que poucos tenham muito e muitos se sacrifiquem em prol da acumulação de riqueza de poucos, o que é facilmente constatável⁴. O que garante esse acúmulo de riqueza de poucos não é o trabalho individual exercido, mas sim a exploração do trabalho alheio, o que no materialismo histórico é chamado de mais-valia⁵, também conhecido como trabalho excedente, cuja parte mais significativa é popularmente conhecida como lucro.

Embora não seja possível no presente texto teorizar sobre o processo de obtenção de mais-valia, elemento crucial para o capitalismo, é preciso, ao menos, destacar que ela se conforma a partir da parte do trabalho pela qual o operário não é remunerado. Em outros termos, o trabalhador recebe somente uma parte do que produz durante a jornada de trabalho⁶. A outra fica para o capitalista que o emprega e recebe o nome de mais-valia, ou lucro.

A parte da produção que o trabalhador recebe corresponde aos meios de subsistência necessários à sua sobrevivência e é popularmente conhecida como salário⁷. A outra parte constitui a mais-valia, base da acumulação de capital, condição *sine qua non* para a existência do capitalismo:

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, p. 178, 1988)

Assim, o que um trabalhador recebe como contrapartida pela venda de sua força de trabalho na sociedade capitalista, denominado de salário, é o equivalente à manutenção de sua existência e a de sua família. Por isso, o que um trabalhador recebe como pagamento pelas horas de sua vida que dedica ao labor nunca é maior do que o estritamente necessário para a manutenção dele mesmo e da sua família, pois, se fosse maior, a mais-valia ou lucro diminuiria à medida que o salário aumentasse. Também não pode ser menor, por muito tempo, do que o quantum necessário para manter-se em condições de produzir a mais-valia. Caso contrário, os trabalhadores morreriam e não haveria de onde extrair a mais-valia. Com isso, os capitalistas não teriam como manter-se, eliminando, portanto, o próprio modo de produção capitalista. Eis a maior contradição desse modo de produção, pois ao mesmo tempo em que o capitalismo desenvolveu forças produtivas cada vez mais sofisticadas para baratear as mercadorias e auferir maiores ganhos, não pode eliminar a força de trabalho.

A questão colocada parece muito estranha e bem difícil de acreditar. No senso comum, com base no discurso ideológico e hegemônico, o fenômeno salarial é visto como uma recompensa pelo esforço individual articulado à percepção das oportunidades⁸.

Porém, sob a ótica do materialismo histórico, para o qual a história da humanidade é a história da

⁴ O senso comum e as teorias burguesas, para justificar as desigualdades sociais, nos dizem que prosperam aqueles que se esforçam.

⁵ Em "O Capital", Karl Marx apresenta um minucioso estudo sobre o funcionamento da sociedade capitalista e suas contradições. Entre outros fundamentos, tal obra explica em detalhes a mais-valia e a diferença em "mais-valia absoluta" e "mais-valia relativa".

⁶ Nem todo trabalhador produz mais-valia, mas todos têm papel fundamental para a manutenção da sociedade capitalista.

Os funcionários públicos em geral não produzem mais-valia, pois não produzem mercadorias, exceto as estatais, a exemplo da COPEL, PETROBRÁS e outras.

⁷ Exceto no comunismo primitivo, primeira forma de organização social humana na qual não havia a propriedade privada, sempre existiram aqueles que viveram possibilitados pelos frutos do trabalho alheio. Todavia, o salário como conhecemos hoje é característico do modo de produção capitalista.

⁸ Os salários variam de acordo com diversos aspectos, dentre eles a capacitação profissional que inclui a experiência e a escolaridade do trabalhador. Todavia, estes aspectos que na aparência indicam apenas esforço individual, também são determinados em razão do seu quantum de trabalho socialmente necessário. Isaak Illich Rubin em "A teoria marxista do valor", capítulo XV, Trabalho Qualificado, explica essa questão.

luta de classes, tal como mencionado anteriormente, os capitalistas, que possuem os meios de produção, ao buscarem incessantemente maneiras para diminuir o custo de suas mercadorias, diminuíram também o valor das mercadorias necessárias para a manutenção e reprodução da força de trabalho, que vão “do estômago à fantasia”. Um exemplo elucidativo é o caso do feijão e do arroz, produtos comuns nas mesas dos brasileiros. Hoje o arroz é muito mais “barato” porque sua produção há muito é automatizada, ou seja, à base de equipamentos modernos e sofisticados que possibilitam uma grande colheita. O feijão, ao contrário, é uma lavoura para a qual ainda não há máquinas tão sofisticadas para sua produção, ficando a cargo da “agricultora familiar”. Portanto, o feijão é mais dispendioso porque sua produção é em menor escala e requer mais tempo de trabalho dos agricultores⁹.

Feitas essas brevíssimas considerações sobre o elemento vital do capitalismo, a mais-valia ou lucro, fica mais fácil de perceber que não é a felicidade humana o principal objetivo desse modo de produção.

Mas, enfim, qual a relação entre as práticas pedagógicas equivocadas e a mais-valia? Por que destacar a mais-valia num texto que aborda uma prática relacionada aos professores da rede pública? Primeiro porque embora os funcionários públicos não produzam mais-valia, eles estão inseridos e sofrem as consequências da exploração e das contradições do capitalismo. Porém, a questão principal está no fato que a parte da mais-valia produzida pelos trabalhadores e destinada aos cofres públicos em forma de tributos, que deveria ser socializada para as necessidades primeiras como saúde, educação, moradia, saneamento, segurança, agricultura, arte, lazer etc, muitas vezes é redistribuída para os capitalistas em forma de subsídios que se dizem sociais, inclusive para as grandes multinacionais, para o sistema financeiro¹⁰ e até mesmo desviado em atos de corrupção.

Logo, embora o uso indevido do dinheiro público não seja recente, foi a partir da década de 90 do século XX, sob o neoliberalismo, que o Brasil reformou vários

setores públicos, cuja tônica comum foi diminuir ao máximo os custos nas áreas sociais e fomentar cada vez mais a passagem da responsabilidade pública para a esfera privada. Foi nesse contexto que aumentou a ênfase em projetos que na aparência imediata tinham como objetivo contribuir para uma sociedade melhor, mas que na sua essência eram artimanhas para a reprodução da exploração capitalista. O discurso sobre a centralidade da educação foi um destes artifícios, como se tentará esclarecer na próxima seção.

A conveniência do discurso ideológico na educação

Vimos que a mais-valia é a lei fundamental do capitalismo. **Porém, extrair a mais-valia não é uma tarefa tão simples** para aqueles que detêm o capital, pois nenhum ser vivo tem a predisposição inata de trabalhar para outro em detrimento de si mesmo (POMERANZ, 1963), razão pela qual o emprego da violência foi legitimado para a obtenção do trabalho excedente. Para tanto, os capitalistas valeram-se do Estado, pois:

Sendo o Estado, portanto, a forma pela qual os indivíduos de uma classe dominante fazem valer seus interesses comuns e na qual se resume toda a sociedade civil de uma época, conclui-se que todas as instituições comuns passam pela mediação do Estado e recebem uma forma política. Daí a ilusão de que a lei repousa na vontade, e, mais ainda, em vontade livre, destacada da sua base concreta. (MARX, 1998, p. 74)

Apesar do Estado sob a égide do capital possuir leis que garantem aos detentores dos meios de produção o trabalho excedente, e aos demais apenas o direito de vender a sua força de trabalho, a história do capitalismo apresenta incontáveis lutas entre capitalistas e os trabalhadores em busca de melhores salá-

⁹ Outro exemplo de fácil comprovação é o vestuário. Hoje, século XXI, mesmo os mais humildes podem se vestir razoavelmente. Mas nem sempre foi assim. Antes da Revolução Industrial o vestuário era tão dispendioso que as roupas eram usadas por mais de uma pessoa da família, principalmente as infantis, e eram deixadas de herança.

¹⁰ Um dos maiores escândalos em matéria de auxílio aos bancos foi o PROER – Programa de Estímulo à Reestruturação ao Fortalecimento do Sistema Financeiro Nacional – no período de 1995 a 2000.

rios, condições de trabalho e de vida mais digna para si e seus familiares. Nessas lutas entre capitalistas e trabalhadores, muitas foram as revoltas, as greves, as revoluções e a “baixa de soldados” de ambos os lados.

Por tal motivo, a classe que detém os meios de produção precisa desenvolver e renovar mecanismos que além de garantir a sua condição, colaborem para que as multidões incorporem seu pensamento e, assim, vivam de acordo com as suas necessidades sem maiores questionamentos. Tal como colocado por Duarte:

[...] como a história já mostrou que o capitalismo não pode manter-se apenas lançando mão da repressão, existe uma busca incessante de formas de dissimilação da ideologia dominante e de disseminação de todo tipo de preconceitos e mistificações em relação a qualquer projeto político e social que conteste o capitalismo e defenda outras formas de organização societária. (DUARTE, 2004, p.6)

Nesse sentido, o discurso ideológico, proferido pela classe dominante na atualidade tem sido um instrumento valioso, pois subordina populações quase que inteiras de forma velada, “impedindo” a percepção sobre a necessidade de lutar contra os exploradores que acumulam riquezas à custa do trabalho alheio. Desta forma, ao “pregarem” constantemente suas verdades que carregam seus interesses para manter seu *status quo* de classe dominante, disseminam o capitalismo como a única e melhor forma de vida. Logo,

Os pensamentos da classe dominante são também, em todas as épocas, os pensamentos dominantes; em outras palavras, a classe que é o poder material dominante numa determinada sociedade é também o poder espiritual dominante. A classe que dispõe dos meios de produção material dispõe também dos meios de produção intelectual, de tal modo que o pensamento daqueles aos quais são negados os meios de produção intelectual está submetido também à classe dominante. (MARX, 1998, p. 48)

O pensamento dominante com seus interesses de classe, a partir da visão neoliberal, referendado na Conferência Mundial de Educação para Todos realizada em 1990 em Jomtien, que resultou no Relatório Jaques Delors, deliberou à educação o papel de elemento redentor da humanidade, capaz de salvar a sociedade de todos os males existentes, pois além transmitir os saberes sistematizados e acumulados, a educação também ensinaria a aprender a viver juntos, a conviver com os outros e, logo, aprender a ser.

Dessa forma, problemas como a desigualdade social, a violência, a exclusão, o preconceito e a exploração capitalista, enfim, a barbárie, seriam todos resolvidos pela educação, tornando a sociedade

atual num espaço mais justo, democrático e fraterno, tal como apontado no prefácio do relatório Jaques Delors: “Ante os múltiplos desafios do futuro, a educação surge como um trunfo indispensável à humanidade na sua construção dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social” (DELORS, 2006, p.11).

Não se pretende negar a importância da educação, mas evidenciar três aspectos. Primeiro, que as desigualdades sociais e outras mazelas têm como origem principal a exploração do trabalho alheio, ou seja, o acúmulo de mais-valia, fato oculto sob a ideologia, explicado anteriormente. Logo, a qualidade do ensino ofertado é importante, mas não suficiente para garantir a aprendizagem e uma melhor sociedade. Segundo, que é preciso ter condições objetivas, materiais e imateriais, para conseguir “aprender” os conhecimentos acumulados ao longo dos séculos e fazer uso dos mesmos para melhorar as condições de existência. Terceiro, inegavelmente, a educação conduzida pelos governos representantes dos grandes capitais traz historicamente a dualidade estrutural, ou seja, uma educação para os integrantes da classe dominante e outra para a classe trabalhadora. A verdadeira e tão desejada “formação integral”, que desenvolve o ser humano em todos os seus aspectos, no capitalismo, limita-se aos poucos que conseguem “comprá-la”, sendo insuficiente a boa vontade dos profissionais da educação e dos pais dos estudantes, como se quer fazer pensar.

Todavia, garantir a educação como um direito dos cidadãos é algo dispendioso, que requer recursos materiais e profissionais qualificados – e satisfeitos – com as suas condições de trabalho.

Com relação às despesas com profissionais que atuam nas escolas, além de professores, há ainda a necessidade de gestores, pedagogas, inspetores, profissionais para a limpeza, cozinha, guardas municipais, profissionais para atendimento aos estudantes com necessidades especiais e profissionais para o trabalho administrativo das secretarias. Segundo dados da Prefeitura Municipal de Curitiba há mais de 18 mil profissionais na área da educação¹¹.

Existem também **os gastos com a manutenção** predial das escolas, certamente um “calo” para as secretarias de educação, pois além do desgaste natural das instalações e equipamentos, ocorrem prejuízos decorrentes de roubos e vandalismos, agravados pela falta de instalações mais seguras e de pessoal de segurança adequado. Mesmo cientes da necessidade de aportar mais recursos financeiros à educação, os governos não o fazem.

Porém, aproveitando da falta de compreensão política, a classe dominante há muito “apela” à população, via seu discurso ideológico, para que contribua efetivamente com a educação. Um dos programas mais conhecidos com este objetivo foi o projeto “Amigos da Escola – Todos pela Educação”, criado em agosto de 1999 pela Rede Globo que por anos transmitiu nacionalmente propagandas com o objetivo de estimular a ação de voluntários nas escolas públicas brasileiras. A propaganda inicial trazia:

SEJA AMIGO DA ESCOLA

*Se você é um aposentado,
você poderia se tornar
um ótimo contador de histórias.
Se você é uma modelo,
você poderia se tornar
uma ótima recreacionista.
Se você é um arquiteto,
você poderia se tornar um
ótimo administrador.
Se você é um juiz, você poderia
se tornar um ótimo pintor.*

(CALDERÓN, 2009, p.6)

Alguns meses após, ano 2000, houve uma grande reação contra o projeto “Amigos da Escola” com a campanha “Valorização dos Profissionais da Educação”, de iniciativa dos estudantes de pedagogia. Estes pretendiam esclarecer à população brasi-

leira que a verdadeira intenção do projeto da Rede Globo era dar suporte ao Estado Mínimo, que busca desresponsabilizar o Estado de significativa parcela das obrigações e investimentos sociais. Nesse sentido, o programa “Amigos da Escola” contribuiu com a diminuição das despesas educacionais, uma vez que possibilitou a redução dos investimentos sociais fortemente aspirados pelo presidente Fernando Henrique Cardoso, pois muitos voluntários trabalharam gratuitamente nas escolas.

Apesar das tentativas de denunciar o projeto “Amigos das Escolas” como algo que fazia parte da ideologia dominante, de caráter neoliberal, no qual o Estado intervém o mínimo possível nas questões sociais e diminui ao máximo os gastos sociais, muitos profissionais da educação caíram em tal engodo. Com excelentes intenções, mas completamente despolitizados, não foram poucos aqueles que defendiam e repetiam que ser amigo da escola era assumir a sua parte em prol da qualidade do ensino no Brasil e lutar contra o que o discurso neoliberal propagava como paternalismo.

De certa forma, fritar pastéis, realizar bazares, vender rifas e outros similares são uma versão empobrecida e isolada do programa “Amigos da Escola”, pois quem se submete a tais práticas acredita que desta forma dá a sua contribuição pessoal em prol da melhoria da qualidade do ensino.

Embora a receita obtida através de tais práticas resolva alguns problemas imediatos, como pequenos reparos nas instalações e compra de materiais de grande consumo, como cartuchos de tintas para as impressoras e máquinas de xerox, não se pode negar que tais formas de arrecadação só colaboram para que as autoridades (municipais, estaduais e federais), continuem com as suas cantilenas sobre a prioridade da educação, todavia sem atitudes para transformar tais discursos em realidade.

¹¹ Segundo dados da SMRH/Núcleo de Recursos Humanos da Educação, o setor de educação em Curitiba possui atualmente o total de 18211 profissionais em diversos cargos. Destes, 11944 ocupam cargos de “Profissional do Magistério” sendo 8937 na Docência I, 1519 na Docência II, 1316 no Suporte Técnico Operacional e 172 na Assistência Pedagógica. Além desses, há 4291 Educadoras que ainda não estão no cargo do magistério.

Enquanto as escolas buscam formas para obter receitas porque as verbas que recebem são insuficientes, no município de Curitiba, num passado bem recente, trechos de calçadas do Batel, um dos bairros que tem o metro quadrado mais caro da cidade, receberam calçadas de granito pagas com recursos públicos. Este fato torna-se ainda mais grave porque, segundo as leis vigentes, quase todas as calçadas em frente às residências comuns devem ser pagas pelos proprietários.

Outro fato que não pode ser esquecido é que, enquanto as escolas fritam pastéis, fazem rifas, bazares e professoras pagam pelo *xerox* e outros materiais que utilizam no trabalho pedagógico com seus alunos, além de levarem trabalho para casa, bilhões de reais foram gastos com a Copa do Mundo, embora o discurso vigente continue a afirmar que a educação é mais importante do que um título de campeão mundial de futebol. De acordo com o boletim nº. 552 da Associação dos Professores da Universidade Federal do Paraná foram gastos R\$ 8 bilhões nas construções dos estádios para a Copa do Mundo, recursos suficientes para a construção de 2.263 escolas para 432 alunos por turno¹².

Entretanto, mudar a precariedade das instituições de ensino com atitudes que buscam resolver problemas pontuais dentro de cada uma das inúmeras escolas, em nada ajuda a transformar a realidade da educação e menos ainda da sociedade. Aliás, sobre os problemas mais graves da educação, pouco se pode fazer no interior das escolas, pois são problemas sociais que refletem a lógica e as contradições da acumulação capitalista, que só serão vencidas quando superado o próprio modo de produção que sobrevive à custa do trabalho excedente.

A melhor forma para a obtenção de melhorias na educação escolar, porém menos cômoda e algumas vezes imensamente desconfortável, está no enfrentamento de forma politizada, ou seja, posicionando-nos de acordo com a nossa condição de classe trabalhadora que numa sociedade capitalista recebe apenas o suficiente para manter-se em condições de trabalhar a fim de continuar sendo explorada pela classe dominante.

Porém, para tanto, precisamos ter clareza dos fenômenos sociais que nos rodeiam e determinam as condições de nossa existência. Logo, compreender a estrutura e os fundamentos do modo de produção capitalista, em especial a mais-valia, é imprescindível para que não sejamos iludidos com “receitas” que à primeira vista parecem bem intencionadas, como

ações para conseguir dinheiro para ajudar as escolas, mas cujo propósito está em desviar aquilo que nos é de direito a favor dos grandes capitais.

Considerações Finais:

Embora de forma muito sucinta, pois a questão levantada é polêmica e complexa, o esforço do presente texto esteve em esclarecer os motivos pelos quais constitui uma imensa ilusão a tentativa de sanar problemas da educação pública com a venda de pastéis, rifas e bazares. Tal compreensão não é algo fácil, pois vivemos sob um discurso velado, rebuscado, que nos faz acreditar que tais atitudes ajudam os mais humildes a prosperar.

Nesse contexto, a ideologia dominante transmite valores, ideias e sentimentos que se objetivam em regras de funcionamento de um coletivo que na sua aparência imediata apresentam-se como valores universais e não como particulares, com interesses próprios e contrários aos da maioria. Uma das ideias mais fortes consiste em inculcar que cada um é aquilo que consegue em função de seus esforços pessoais, por suas opções, ou então, por um dom divino recebido e que possibilita determinada inserção profissional e social. Melhorar as condições de existência dependeria apenas de empenho e responsabilidade.

Assim, inserida e alienada na lógica do capitalismo, a maioria da população executa as atividades mais árduas, menos prazerosas, pouco recompensadoras, enquanto poucos conseguem satisfazer todas as suas necessidades com o que há de melhor no planeta.

Dessa forma, a ideologia que nasce no berço da classe dominante com a sua visão de mundo é incorporada pelas demais, criando uma hegemonia para trazer a necessária coesão e funcionamento sem maiores críticas e revoltas, e pior, com a falsa ideia de que a organização social vigente – a sociedade capitalista – é uma evolução e melhor forma possível de existência da humanidade¹³.

Contudo, os capitalistas não se restringem ao discurso ideológico para manter seu *status quo*. Por meio de seus representantes, muitos outros instrumentos são utilizados, como as chamadas políticas afirmativas ou compensatórias, que abrandam algumas demandas sociais, mas resolvem os problemas de alguns e apenas superficialmente. Um bom exemplo está no Programa Universidade para Todos (PROUNI), pois ao financiar o ensino superior privado, além de acalmar os ânimos em razão do número de vagas insuficientes nas universidades públicas, ainda contribuem com o acúmulo de riqueza dos capitalistas do ramo educacional.

¹² Uma escola com 12 salas de aula e quadra coberta, financiada pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), custa R\$ 3,5 milhões. Boletim eletrônico APUFPR-SSind nº. 552 de 25 de junho de 2014. Disponível em <http://www.apufpr.org.br>

¹³ Vale lembrar que já tivemos outras formas de organização social: Comunismo Primitivo, Antiguidade Clássica (escravos) e o Feudalismo (servos). A passagem do Capitalismo para outro modo de produção é uma necessidade histórica, embora muitos neguem este fato.

Por todas as razões mencionadas, precisamos compreender os fenômenos educacionais e sociais a partir do enfoque científico, para além do senso comum.

Logo, uma análise crítica e consistente das questões educacionais da sociedade brasileira no presente momento, inclusive para entender o porquê fritar pastéis, fazer bazares e vender rifas são práticas enganosas que nos afastam cada vez mais de uma educação pública de qualidade, exige uma reflexão com base numa fundamentação teórica que consiga revelar as raízes e os fundamentos da sociedade capitalista. Somente ao perceber o capitalismo como síntese de múltiplas determinações e contradições que possibilita a dominação e a exploração da mais-valia a partir da propriedade privada dos meios de produção, compreenderemos que fritar pastéis é colocar-se do lado errado da luta por uma sociedade mais digna.

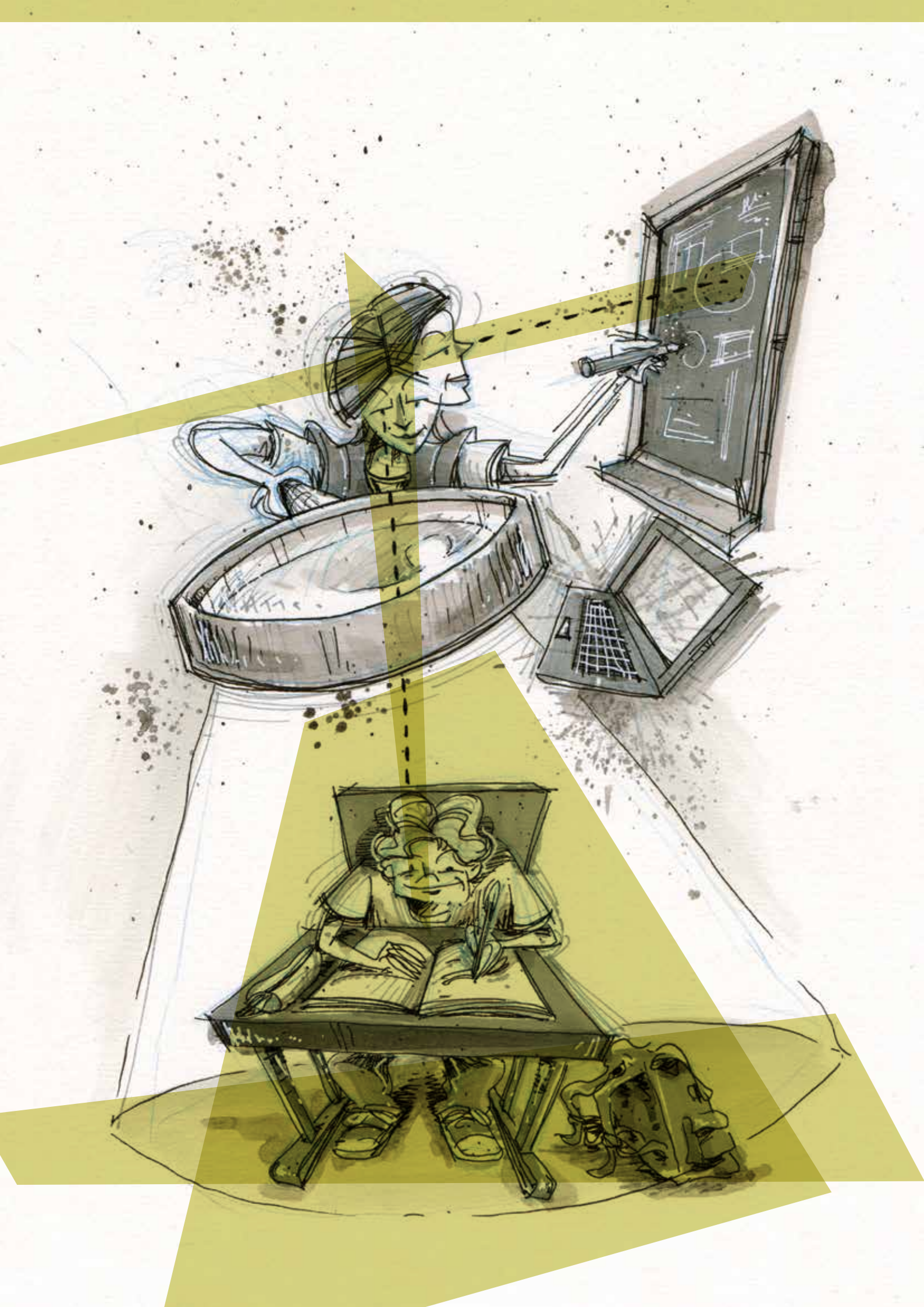
Portanto, é preciso muito cuidado para não nos deixarmos levar por aparatos teóricos – divulgados em discursos e outros meios de comunicação – que buscam comprovar a possibilidade de humanização do capital, que ignoram ou ocultam que a realidade do capitalismo é aquela na qual há duas classes com interesses antagônicos. Tais teorias são incapazes de contribuir naquilo que nós, professores da rede pública e trabalhadores, há muito buscamos: uma educação plena e uma vida para além da venda da nossa força de trabalho.

Eis a razão pela qual a teoria que esclarece a nossa existência como seres alienados e explorados é demonizada com a mesma intensidade com que as teorias que justificam e naturalizam os interesses da classe dominante são cantadas em verso e prosa.



Referências bibliográficas:

- APUFPR-SSIND. **Valor gasto em estágios é maior que investimentos em educação.** Boletim Eletrônico da Associação dos Professores da Universidade Federal do Paraná – SETOR SINDINDICAL DO ANDES no. 552 de 25/06/2014. Disponível em <http://www.apufpr.org.br/6-1/4606/valor-gasto-em-estádios-e-maior-que-investimentos-em-educacao-em-2013>. Acesso em 26.06.2014.
- CALDERÓN, A.I. **Projetos Amigos da Escola: uma complexa parceria público-privada.** Olhar de Professor. Vol. 12, p. 11-32. Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=68412833001>. Acesso em 20.06.2014
- COSTA, Ricardo da Gama Rosa. **Cadernos do ICP nº 01.** ANTONIO GRAMSCI E O CONCEITO DE HEGEMONIA. Disponível em: <http://dariosilva.wordpress.com/2012/11/30/antonio-gramsci-e-o-conceito-de-hegemonia1/> Acesso em 30.05.2014
- DELORS, J. (org) **Educação: um tesouro a descobrir.** 10 ed. São Paulo: Cortês, Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2006.
- DUARTE, N. **Vigotsky e o “Aprender a Aprender”.** Críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da Teoria Vigotskiana. 3 ed. Campinas: Editores Associados, 2004;
- HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna.** 12 ed. São Paulo: Loyola, 2003.
- MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã.** 2 ed. São Paulo: Martins Fontes
- MARX, K. **“O Capital”.** Crítica da economia política. São Paulo: Nova Cultural, 1988.
- POMERANZ, L. **Que é o salário?** São Paulo: Fulgor, 1963.
- RUBIN, I.I. **A teoria marxista do valor.** São Paulo: Brasiliense, 1980.



Instrumentos de verificação do rendimento escolar na educação municipal de Curitiba

Mariana de Oliveira Tozato (autora)

Professora da Rede Municipal de Curitiba, na Escola Municipal Wenceslau Braz e Escola Municipal Professor Francisco Hübert. Especialista em Organização do Trabalho Pedagógico (UFPR) e Formação Pedagógica do Professor (PUCPR).

E-mail: mariana_tzt@hotmail.com

Marcelize Niviadonski Brites de Moraes (co-autora)

Professora da Rede Municipal de Curitiba, na Escola Municipal Professor Francisco Hübert. Em andamento especialização em Educação Ambiental (UFPR).

E-mail: marcelize@live.com

Jéssica Thais Santos (co-autora)

Professora da Rede Municipal de Curitiba, na Escola Municipal Wenceslau Braz. Em andamento especialização em Alfabetização nos anos iniciais e em Educação Especial na Faculdade Padre João Bagozzi.

E-mail: jesika.santos_thais@hotmail.com

RESUMO

Práticas avaliativas frequentes resultam em informações sobre a aprendizagem do aluno. A relação entre o que ensina e o que pretende atingir na formação do aprendiz revela a necessidade em determinar critérios fidedignos nos momentos de avaliar. Tais critérios especificam indicadores de desenvolvimento do educando e para isso são utilizados instrumentos avaliativos que ampliam a possibilidade de analisar o processo de ensino-aprendizagem. O presente artigo é parte do trabalho monográfico de graduação da pesquisadora Tozato, realizado em 2004, na PUCPR, a qual analisa os instrumentos de verificação do rendimento escolar em algumas escolas públicas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba.

Palavras-chave: Aprendizagem; avaliação; instrumentos.

INTRODUÇÃO

A avaliação remete a um ato contínuo e frequente no desenvolvimento do trabalho dos docentes, entretanto, ainda existem percepções errôneas acerca da avaliação, como por exemplo, configurar como uma atitude punitiva, a qual é considerada apenas o resultado em um determinado momento, em que define a capacidade do aluno aprender ou não os conteúdos.

Nesse sentido, cabe ressaltar que a maneira de avaliar pode comprometer ainda mais a aprendizagem do aluno e de maneira consequente rotular a aprendizagem do educando.

Para tanto, a premência em sublinhar o processo de ensino-aprendizagem em sua totalidade, a qual a avaliação deve conter recursos fidedignos para verificar o desenvolvimento do aluno e, para isso, é intrínseco averiguar os instrumentos utilizados no processo avaliativo.

A presente pesquisa tem o tema “Instrumentos de verificação do rendimento escolar na Educação Municipal de Curitiba”, a fim de buscar respostas aos seguintes questionamentos: quais são os instrumentos de avaliação utilizados por alguns professores? Esses instrumentos avaliativos estão em convergência com suportes teóricos e documentações da Educação Municipal de Curitiba?

Os instrumentos de avaliação possibilitam ao docente realizar a coleta de dados sobre o rendimento de aprendizado de cada aluno, para respectivamente, (re) construir propostas de ensino que reestabeleçam aquilo que o educando apresentou como defasagem possibilitem a tomada de decisão pedagógica para o sucesso da aprendizagem.

Desse modo, à medida que o professor define os instrumentos de avaliação que serão utilizados para melhor acompanhar o processo de aprendizagem, provavelmente serão utilizados diversos instrumentos, pois um único limita a totalidade do desenvolvimento do aprendizado do aluno.

Por isso, é intrínseco a diversidade de instrumentos avaliativos, sendo que cada um deles possui finalidades que detectam a complexidade do processo de ensino-aprendizagem.

Neste sentido, afirma Hadji (2001):

Avaliar não é nem medir um objeto, nem observar uma situação, nem pronunciar incisivamente julgamentos de valor. É pronunciar-se, isto é, tomar partido sobre a maneira como expectativas são realizadas; ou seja, sobre a medida na qual uma situação real corresponde a uma situação desejada. Isso implica que se saiba o que se deve desejar (para pronunciar um julgamento sobre o valor, desse ponto de vista, daquilo que existe); e que se observe o real (será preciso coletar observáveis) no eixo desejado. A avaliação é uma operação da leitura orientada da realidade, (Hadji, 2001, p. 130).

A avaliação é um recurso pedagógico, o qual identifica progressos e retrocessos, assim como dificuldades e clarezas do aluno em relação ao processo de ensino-aprendizagem.

Diante disso, torna-se necessário frisar que os instrumentos avaliativos variados e com finalidades nítidas concedem parâmetros seguros para o professor acompanhar o rendimento escolar do educando.

Portanto, justifica-se esta pesquisa no sentido de esclarecer a importância dos instrumentos avaliativos diversificados, pois proporcionam especificidades do rendimento escolar de cada educando, assim como, dimensiona pontos de partida para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno.

Sabe-se que o ato de avaliar exige do docente uma criticidade que possa posteriormente refletir avanços para com os seus alunos, para tanto é necessário que o professor tenha um olhar diferenciado para cada estudante agindo sempre com consciência de que isso irá certamente os auxiliar e não os prejudicar no decorrer das avaliações.

Diante desta afirmação, percebe-se a importância de ações e das reflexões do professor voltado para alcançar o sucesso dos alunos. Pois, os docentes que utilizam diferentes instrumentos avaliativos conseguem avaliar seus alunos em vários aspectos, sendo assim, torna-se imprescindível frisar que as avaliações devem ser vistas como uma reorientação tanto para os professores como para os alunos e não como uma punição.

Desta forma, vale sublinhar que os diversos instrumentos avaliativos tornam-se indispensáveis na prática educacional tanto para os professores como para os estudantes de uma forma mais clara e concisa.

ALGUNS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO

Os instrumentos de avaliação são indispensáveis no levantamento de dados sobre o processo de aprendizagem. São materiais preparados pelo professor considerando o que se ensina e o que se quer saber sobre a aprendizagem dos alunos.

O processo de avaliação possui diversos

instrumentos de verificação do rendimento escolar, sendo avaliação dissertativa, avaliação objetiva, observação, registro de atividades, autoavaliação e portfólio.

1. Avaliação dissertativa

Para Libâneo (1994):

As dissertações servem não apenas para verificar conhecimentos e habilidades, mas também para avaliar atitudes das crianças. As respostas dadas as questões da língua portuguesa, ciências, história, geografia etc. possibilitam ao professor detectar o que as crianças valorizam no seu cotidiano, seus interesses imediatos e futuros, sua percepção de pessoas e coisas que as rodeiam, seu modo de enfrentar situações novas. (LIBÂNEO, 1994, p. 206).

A avaliação dissertativa compõe-se de uma série de perguntas que exijam ao educando a capacidade de estabelecer relações, analisar, julgar, organizar ideias e a clareza de expressão.

2. Avaliação objetiva

Segundo Medeiros (1974, p.13), “[...] na prova objetiva os critérios pessoais não intervêm, pois só há uma resposta certa para cada questão”.

A avaliação objetiva requer respostas mais precisas devido às perguntas serem diretas e geralmente com apenas uma solução correta. Há vários tipos de questões objetivas, as mais usadas são a de certo-errado (o aluno opta entre duas ou mais alternativas), a de lacuna (frases incompletas que devem ser preenchidas contendo apenas uma resposta correta), a de questões combinadas (são duas colunas de itens, sendo a primeira numerada; o educando deve numerar a segunda de forma a que seus itens correspondam, adequadamente, aos itens da primeira coluna) e seriação (apresenta fora de ordem uma série de dados, e solicita a ordenação conveniente desses elementos).

3. Observação e registro

Segundo Haydt (1988, p. 123), “a observação permite avaliar objetivos educacionais que não podem ser apreciados com a mesma eficiência por outras técnicas”.

A observação é um processo que ajuda o professor a apreender dados sobre acontecimentos, enquanto estão acontecendo. Ela provavelmente vem seguida de registros.

Para Hoffman (2005, p. 133), a “[...] organização de uma coletânea de registros sobre aprendizagens do aluno” favorece “ao professor, aos próprios alunos e às famílias uma visão evolutiva do processo”, a fim de entender melhor algum fato, ou mesmo constatar novas hipóteses.



Quando o professor insere a observação e registro na prática avaliativa, tem mais facilidade em entender o complexo processo de aprendizagem dos alunos.

4. Autoavaliação

Segundo Haydt (1988, p. 147) “[...] a prática da auto-avaliação também ajuda o aluno a desenvolver um conceito mais realista sobre si mesmo”.

Desta forma, possibilita ao aluno desenvolver a autonomia. A diferença entre este e os demais instrumentos é que o educando passa a ser o sujeito que olha para a própria aprendizagem.

5. Portfólio

O portfólio representa o desenvolvimento significativo do andamento da aprendizagem do aluno, do qual contém os trabalhos realizados num determinado período e os alunos reveem o que foi aprendido, selecionando as atividades que foram expressivas.

Segundo Hoffman (2005, p. 133) o portfólio:

“[...] precisa construir-se em um conjunto de dados que expresse avanços, mudanças conceituais, novos jeitos de pensar e de fazer, alusivos à progressão do estudante. Essa “coleção” irá expressar implicitamente, o valor conferido ao professor a cada um desses momentos (Hoffman, 2005, p. 133).

Sendo assim, para optar pelo portfólio, a escola dá ênfase à autoavaliação, de o estudante aprender a regular a própria aprendizagem, do desenvolvimento da autonomia, da relação de confiança entre docente-discente em um processo de aprendizagem e também privilegia a função formativa da avaliação. Isto é, um processo de avaliação contínua sob diversas maneiras de avaliar que podem convergir a fim de buscar um fidedigno acompanhamento do rendimento escolar do educando.

CONCLUSÃO

A pesquisa teve o objetivo de analisar os instrumentos de verificação do rendimento escolar em algumas escolas públicas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba. Para tanto, a pesquisadora Tozato se debruçou em estudos sobre instrumentos de avaliação em relação ao processo de ensino-aprendizagem.

Foram realizados estudos no Currículo Básico, Diretrizes Curriculares da Rede Municipal de Ensino de Curitiba e em referenciais teóricos sobre avaliação da aprendizagem.

Para análise dos dados foi utilizado o método quantitativo em convergência com os documentos da Rede Municipal de Ensino de Curitiba e as respostas da entrevista e do questionário.

Nota-se com os dados pesquisados que os momentos de diálogo coletivo sobre rendimento dos alunos e os resultados das atividades avaliativo-reflexivas direcionam propostas de ações que efetivamente transformam as práticas educativas.

Nesse sentido, o replanejamento traz novas estratégias de ensino para eliminar as dificuldades dos alunos e surtir avanços, nos quais a avaliação é considerada um processo de construção e reconstrução do conhecimento, desta forma, deve estar a serviço da aprendizagem.

Diante das entrevistas e questionários realizados, verificou-se que diversos instrumentos de avaliação são utilizados pelos professores da Rede Municipal de Ensino de Curitiba. Os mais comuns são: a observação, o registro, a autoavaliação, o portfólio, o trabalho individual e em grupo.

Este cenário demonstra a necessidade de que, no meio educativo, a avaliação seja um processo contínuo e que a escola necessita dialogar frequentemente sobre quais são os critérios e instrumentos avaliativos que concedem esclarecimentos sobre a aprendizagem do aluno.

Certamente, o tema instrumentos de avaliação é significativamente expressivo para a educação, pois os questionamentos apontados na pesquisa possivelmente mergulhavam na trajetória dos docentes que atuam nos anos iniciais das escolas municipais de Curitiba.

Entretanto, os dilemas citados na presente pesquisa são indicativos de inquietações constituídas no âmbito educacional e é neste sentido que se revela a importância da avaliação e a premência de seus instrumentos, pois é um recurso de reorientação do professor ao aluno, o qual está a serviço da aprendizagem.



Referências bibliográficas:

- HADJI, C. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: ARTMED, 2001.
- HAYDT, R. C. C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: Ática, 1988.
- HOFFMANN, J. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2005.
- LIBÂNEO, J.C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.
- LUCKESI, C.C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1996.
- MEDEIROS, E. B. **Provas objetivas - técnicas de construção**. 3.ed.rev. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, Serv. de publicações, 1974.



Convivência com Leituras

Gilssara Alberton


Professora da Rede Municipal de Curitiba, na Escola Municipal CEI Boa Vista do Paraíso

Email: gilssara_8@hotmail.com

RESUMO

Este trabalho de revisão de literatura trata da importância de que os estudantes, nos anos iniciais, adquiram na formação básica: alfabetização e leitura. Faz-se necessária uma apurada investigação de como a prática vem sendo feita para que a apresentação literária não seja enfadonha, limitando-se ao mero exercício da leitura que possivelmente prejudique o desenvolvimento do estudante na aquisição da linguagem. Através da investigação teórica e prática observada nas escolas, pretende-se conhecer melhor o aspecto da alfabetização e letramento atrelado a materiais impressos que tragam aos estudantes curiosidade e gosto pelo uso constante da literatura em seu cotidiano.

Palavras-chave: *Literatura Infantil, Leitura em sala de aula, aprendizagem.*



INTRODUÇÃO

É preocupante ouvir alguns estudantes em idade de alfabetização pronunciarem a frase: “De novo história, professora?” Sendo que nessa idade a criança apresenta curiosidade aguçada e quer saber muito do que está ao seu redor, através de perguntas, pedidos de ajuda para ler para ela, além do esforço para aplicar o conhecimento de leitura que já adquiriu.

A escolha desse tema nasceu ao perceber-se a dificuldade que alguns estudantes têm em gostar de leitura ou aceitar ler apenas textos “necessários”. Há a necessidade de haver um trabalho intensificado com um olhar especial, pois além da leitura ser útil para o indivíduo também o é para o próprio desenvolvimento da sociedade, como afirma Ferreira (1985, p. 37): “a língua escrita é um objeto de uso social, com uma existência social”.

Os objetivos para esse trabalho são analisar como se dá a formação do gosto pela leitura em estudantes dos primeiros anos do Ensino Fundamental diante de um ensino pragmático de leitura e desenvolver habilidades linguísticas: ler, escrever, falar, escutar, contribuindo para a formação de leitores autônomos e competentes, num âmbito sensorial e cognitivo.

Mas o que é ler?

O que é leitura? Leitura é uma forma particular e natural de ver o mundo, disponível a quase todos. Desde cedo as crianças já fazem leituras de imagens, gestos e sons. Solé (1998, p. 22) define como um processo de interação entre o leitor e o texto; nesse processo tenta-se satisfazer os objetivos que guiam sua leitura - lemos para algo. Manguel (1997, p. 54), falando de processos mentais do ato de ler, afirma que “é um processo de construção desconcertante, labiríntico, comum e ao mesmo tempo pessoal”. Leitura não se define por processo mecânico, depende da capacidade de decifrar e fazer uso da linguagem. Portanto, ler é uma função social.

Segundo Solé (1998, p. 32), entre outros, “o

desafio da escola é que os alunos aprendam a ler corretamente, o que é imprescindível para agir com autonomia nas sociedades letradas”. A falta desta habilidade provoca uma profunda desvantagem nas pessoas que não conseguem realizar esta aprendizagem. Este é, portanto, o objetivo maior da escola. Para Solé (1998, p.47), se ensinarmos um aluno a ler compreensivamente e a aprender a partir da leitura, estamos fazendo com que ele aprenda a aprender. Damos com isso, autonomia em uma multiplicidade de situações. A leitura é complexa devido à variedade de aprendizagens que acontecem simultaneamente. Solé afirma que “para ler é necessário dominar habilidades de decodificação e aprender estratégias que levam à compreensão”. O leitor deve ser um processador ativo.

Como processador ativo entendemos que a criança em contato com o texto, inobstante a necessidade do desenvolvimento da capacidade de decodificação dos sinais e signos para a leitura de textos escritos, seja capaz de compreender a função que a literatura em suas variadas formas possui como registro de emoções humanas, de diferentes experiências e das inúmeras possibilidades que a escrita possibilita socialmente.

Para a promoção da leitura em sala de aula, é necessário que os professores se sintam preparados e animados para realizar este trabalho. Kramer (2010, p. 184) apresenta seu ponto de vista quanto aos cursos de formação de docentes:

A literatura precisa estar presente no curso de formação de professores, não de modo instrumental, mas como experiência, a fim de que os professores possam ter uma segunda chance de se tornarem leitores (se não o são ou se pararam de ler), uma chance de se tornarem professores que gostem de contar e escutar histórias, superando o medo ou o desgosto de ler e escrever.

Diversas avaliações são realizadas desde a década de 1990, para verificação da situação de leitura e escrita por secretarias de educação de municípios, estados e país. As avaliações externas como diagnóstico na alfabetização de abrangência nacional, o SAEB e a Prova Brasil, foram implantadas pelo Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), do Ministério de Educação (MEC). Os valores apontam que o desempenho dos alunos é fraco, em sua maioria. A Prova Brasil, também chamada de Avaliação Nacional do Rendimento Escolar, é aplicada a cada biênio desde 2005. Diferenciam-se entre si, a primeira prova é amostral, a segunda é censitária.

Maciel (2009, p.95,96), ao fazer uma síntese das avaliações externas sobre níveis de alfabetiza-

ção e letramento, questiona porque somente alguns estudantes alcançam a média esperada, enquanto a grande maioria fica aquém, e sugere o seguinte:

[...] é necessário dar mais atenção a atividades de letramento, isto é, trabalhar desde muito cedo diversos textos (e suas funções) que circulam socialmente, mesmo antes de o aluno saber codificar e decodificar. As crianças precisam aprender a lidar com diversos portadores de textos como livros, jornais, revistas, catálogos, dicionários, folhetos, cartazes e com diferentes gêneros textuais como poemas, listas, receitas, entrevistas, cartas, bilhetes, anúncios, lendas, parlendas e fábulas.

A leitura deve ser uma prática constante mesmo depois da codificação e decodificação, “pois o aluno não aprende a ler textos mais complexos sozinho”. Necessita de mediação partindo do que ele já sabe ao que tem capacidade de apreender, numa acepção mais ampla ou a simples decodificação. Ferreiro e Morais (1996) falam da “consciência fonológica” apreendida através da leitura e escrita e não por meio de memorizações conforme teorias tradicionais:

As crianças precisam ler para visualizar a forma escrita das palavras porque é na leitura que a memorização visual se dá, e fazer a escrita posterior, escrita consciente, e não cópia, para reforçar a memorização visual. É por isso que os linguistas afirmam que os erros ortográficos cometidos pelas crianças das séries iniciais, revelam, entre outras coisas, o pouco uso que a escola faz da leitura com os alunos.

E, enquanto a criança não lê sozinha, o professor é o escriba e motivador para essa prática saudável e necessária. A importância da leitura na formação inicial da escolarização requer professores com conhecimento maior sobre leitura, tanto na formação de gosto pela leitura (metodologias, funções, tipos de textos), como na compreensão cognitiva de linguagens de leitura, oralidade e escrita. Sim-sim (2001) discorre sobre a necessidade do adulto/professor aprender conceitos corretos de leitura, não apenas decifrar códigos, mas utilizar conteúdos específicos e práticas pedagógicas apropriadas. A autora cita algumas formas pelas quais a leitura possa ser uma atividade prazerosa:

“Ler é extrair significado, o mesmo é dizer, compreender o que está escrito. [...] o domínio da compreensão exige perceber os mecanismos cognitivos subjacentes e estratégias mais eficazes para abordar de forma intensiva um texto, antecipando a compreensão através do reconhecimento de indi-

cadore temáticos (títulos, gravuras), identificando vocábulos-chave e sintetizando o essencial da mensagem. Dito de outra forma é necessário ensinar o futuro professor para ensinar à criança estratégias de automatização da leitura que lhes possibilitem obter do texto um sentido tão profundo quanto possível e enraizar hábitos de leitura, essenciais à prática de leitura extensiva e, conseqüentemente, ao prazer de ler. (SIM-SIM, 2001, p. 56)

Shön (2008) define o conhecimento prático e inteligente como conhecer-na-ação, em que se emprega conhecimento tácito e rotineiro e quando aparecem novas situações, para o qual não tem uma pronta resposta, o profissional volta-se para o fato estranho, passa a refletir e avaliar seu trabalho, formulando estratégias de ação às compreensões dos fenômenos, ou às formas de conhecer os problemas. O trabalho de atividade alfabetizadora implica em trabalho sério e competente, de um profissional tecnicamente bem amparado e que se dispõe à constante busca. Ao falar sobre dificuldades que professores de anos iniciais encontram em equilibrar conceitos de alfabetização e letramento, que é a aplicabilidade do que se aprende, com suas práticas junto aos estudantes, Maciel (1998, p. 18) afirma:

Esse equilíbrio poderá ser alcançado, se, para além do discurso-denúncia, tão presentes nas pesquisas de alfabetização no Brasil, formos capazes de produzir pesquisas empíricas e estudos comparativos que propiciem a produção de alternativas pedagógicas que possam subsidiar a prática pedagógica de professores.

Vigotsky (1989) enfoca características únicas nos humanos, suas transformações e relações ativas nos contextos culturais e históricos. Os signos e instrumentos criados e utilizados pela humanidade que mudam conforme mudam os conceitos sociais. O uso da linguagem para Vigotsky constitui-se na condição elementar para o desenvolvimento das estruturas psicológicas superiores (a consciência). Nas interações intra e interpessoais

a criança absorve conteúdos historicamente produzidos através da linguagem. A palavra, portanto, é o modo mais puro da interação social. Para o autor, a linguagem interior, depois exterior, exerce, além do desenvolvimento mental, uma função organizadora e planejadora de seu pensamento, na interação social e comunicativa. Com a linguagem a criança entra em contato com o conhecimento humano e adquire conceitos sobre o mundo que a rodeia. Ele defende que as funções psíquicas do indivíduo são constituídas na medida em que são utilizadas.

Larosa e Matos (2007), ao abordar conceito de leitura, dizem que a humanidade é resultado de muitas leituras verbais e não verbais. Lemos tudo o que está a nossa volta e, “nenhum ser humano, sendo ele racional ou não, se torna agente dentro de um âmbito que não compreende”. Ele lista um conjunto de ações para haver leitura: decodificações de signos, experiências prévias, interação (leitor e texto), reflexão e compreensão. Sendo que a leitura é a “comunhão de processos cognitivos e comunicativos”. Portanto, estabelecer relações do texto com o contexto maior: conhecimentos vivenciados são imprescindíveis. Conhecimentos prévios indicam conexões para a compreensão do texto e da linguagem.

Para Bakhtin (1988), é no fluxo da interação verbal que a palavra se transforma e ganha diferentes significados. Ele procura desvendar a evolução semântica da língua partindo dos confrontos ideológicos dos valores sociais contraditórios ao longo da história social humana. Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal, ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente que sua consciência desperta e começa a operar. Bakhtin (1992, p. 384) afirma que toda a compreensão representa a confrontação de um texto com outros textos [...]. Um texto vive unicamente se está em contato com outro texto. Unicamente no ponto desse contato é que surge uma luz que ilumina atrás e adiante e que insere o texto dado ao diálogo.

A verdade é que quando o trabalho é feito em sala de aula, os estudantes ficam mais entu-

siasmados e pedem para que a leitura diária seja feita. Apresentam interesse em manter na rotina o trabalho com literatura, reproduzem falas de textos, fazem conexão entre assuntos que ouviram durante a leitura com outras atividades feitas na escola ou que vivenciaram em outros locais. São crianças mais ativas e se arriscam muito mais em atividades novas. Apresentam vocabulário mais rico e debatem assuntos levantados em sala de aula. Agem com mais autonomia e discutem entre si, sem muitas desavenças, solucionando problemas sem muita intervenção do adulto.

Contudo, as atividades que temos são inúmeras: vencer conteúdos, os profissionais têm que cobrir faltas, número de alunos, resolução de problemas, indisciplina, problemas sociais e de aprendizagem, fatores extraescolares, doenças pelo excesso de trabalho, imposição de trabalhos às pressas da mantenedora, entre outros muitos aspectos, estamos nós com a incumbência de realizar um trabalho a contento. A LDB n. 9394/96 dispõe sobre os docentes, que seu trabalho não se restringe à sala de aula, mas contempla as relações com a comunidade, planejamento do projeto pedagógico, participação nos conselhos, entre outras funções. Conforme afirma Oliveira, o cenário escolar é marcado pela contenção de gastos e restrição de recursos.

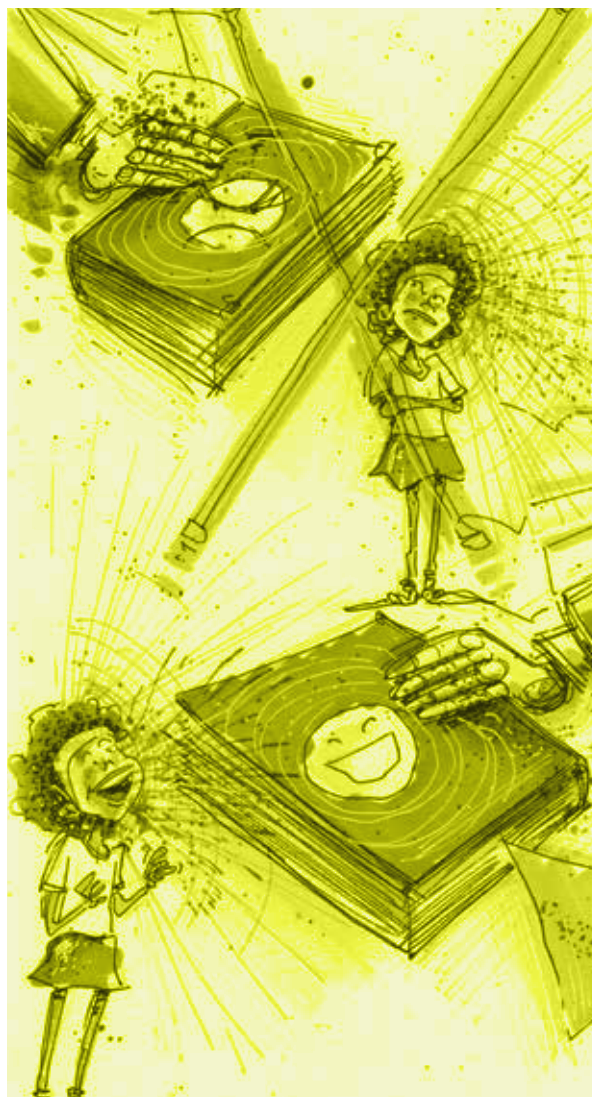
CONCLUSÕES

Ao realizar esta pesquisa teórica, entendo que é extremamente importante que a leitura enquanto uma forma de lazer, prazer e aprendizagem seja estimulada em nossas escolas. No entanto, a realidade fática torna os ambientes de leitura (faróis do saber, bibliotecas, cantos de leituras, etc.) pouco atraentes, já que muitas vezes o que se preza é a “ordem” daquele espaço.

A leitura pressupõe, antes de qualquer coisa, que o texto (na forma de livro, revista, folheto, etc.) seja um objeto de desejo e de realização de prazer no contato com o leitor. Embora seja inegável a importância do convívio com textos para o desenvolvimento da aprendizagem das crianças, é ainda mais importante que na alfabetização ocorra o

desenvolvimento do sentimento de desejo, além da compreensão da função social da escrita e da literatura.

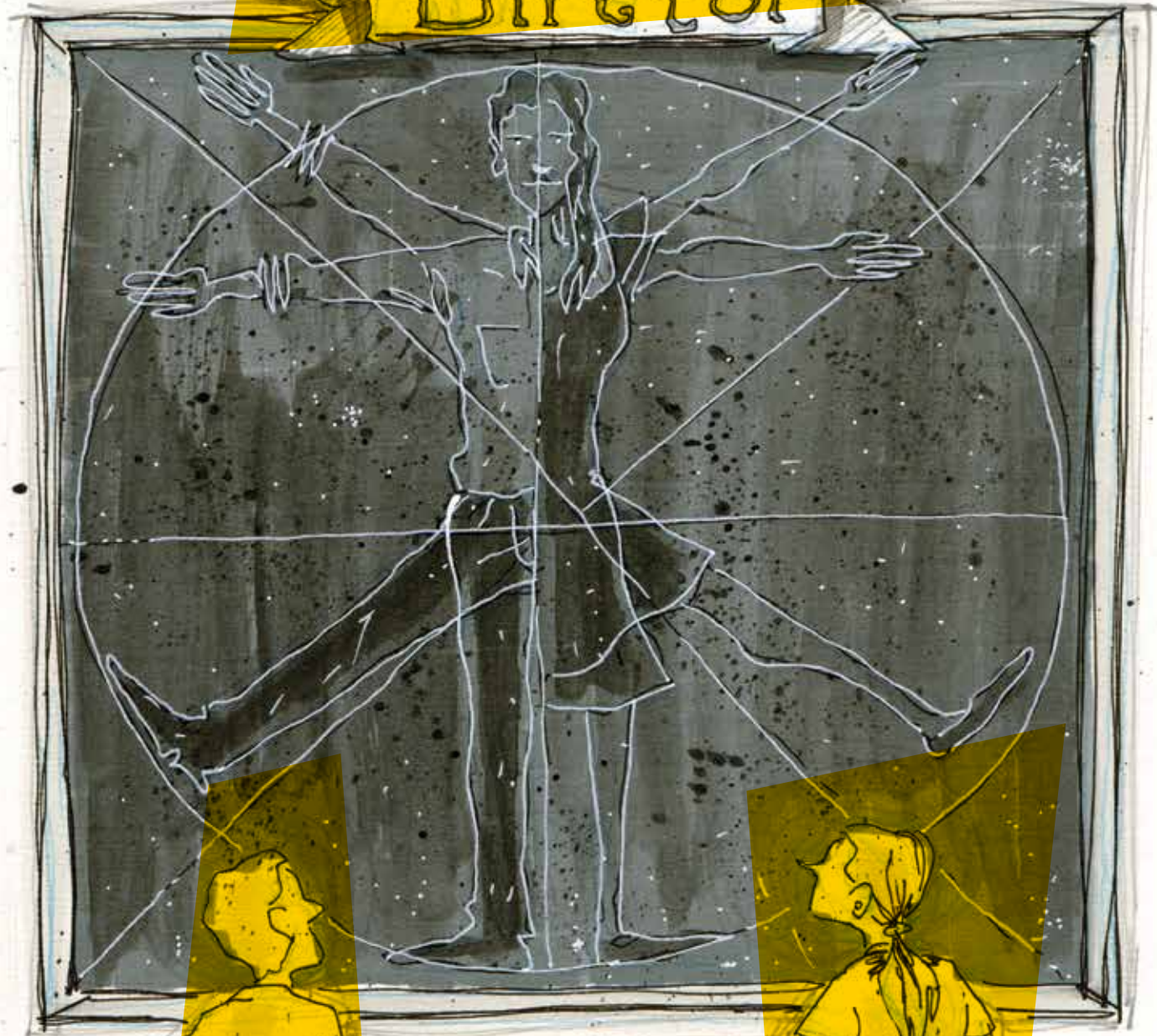
Concluo que, não obstante os inúmeros afazeres, é extremamente importante que no trabalho de alfabetização e letramento o professor se torne um constante incentivador da leitura em sala de aula. Alguns minutos diários de leitura em sala, seja em roda de leituras, seja o professor lendo ou criando um ambiente para a hora de leitura da turma. Enfim, qualquer forma que o profissional encontrar para que a literatura seja parte das atividades cotidianas fará toda a diferença. Os estudantes precisam ver que o professor gosta e promove a leitura, sendo uma atividade desenvolvida diariamente, para que perceba que aprender a ler faz sentido em sua aprendizagem, de hoje e para toda a vida.



Referências bibliográficas:

- BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV, V.N.) **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitc, 1988.
- Estática da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992
- CASTANHEIRA, Maria Lucia; MACIEL, Francisca Izabel Pereira; MARTINS, Raquel Márcia Fontes (orgs). **Alfabetização e Letramento na Sala de Aula**: Autentica 2009.
- DE MATOS, Francine Lima, LAROSA, marco Antonio. **Leitura em sala de aula**, avm.edu.br,2007. Educ. Soc. Campinas, vol 30, n. 107, p. 349-372, mai/ago. 2009 . Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>
- FERRERO, Emilia. **Reflexões sobre Alfabetização**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- KRAMER, Sônia. **Alfabetização. Leitura e Escrita** – Formação de Professores em Curso. São Paulo: Ática, 2010.
- MAIA, Joseane. **Literatura na formação de leitores e professores**. São Paulo: Paulinas, 2007.
- MORAIS, José. **A Arte de Ler**. (Tradução Álvaro Lorençini)-São Paulo: Unesp, 1996.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Regulamentação da educação na América Latina: repercussões sobre a identidade dos trabalhadores docentes**. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 44, p. 209-227, 2006.
- SIM-SIM, Ines. **A Formação para o Ensino da Leitura**. In Caderno para a Formação de Professores. Lisboa: Editora. INAFOP, 2001.
- SHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem**. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre. Artmed, 2007.
- VIGOTSKY L.S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- MANGUEL, Alberto. **Lendo Imagens**.:Uma história de amor e ódio. Trad, Rubens Figueiredo. São Paulo. Companhia das Letras, 2001.
- SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**; trad. Claudia Schilling-6ª ed. - Porto Alegre: Artmed, 1998.
- FERRERO, Emilia; TEBEROSKI, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Artes Médicas: Porto Alegre, 1985. p 284.

Director



O provimento do diretor escolar e a gestão da escola

Julianna Laudicelli de Oliveira Cruz

Professora de Educação Física da Rede Municipal de Curitiba, na Escola Municipal Julia Amaral Di Lenna
Mestranda em Educação na UFPR, linha de pesquisa Políticas Educacionais.

E-mail: julianna.cruz@brturbo.com.br

RESUMO

Compreender as diferentes formas de provimento adotadas nas escolas públicas brasileiras do ensino fundamental é necessário para compreender a gestão da escola, uma vez que a partir da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, que indicam a gestão democrática no ensino público, o modo de gerir a escola é influenciado pelo modo como se chega à direção. O presente artigo faz um mapeamento das modalidades de provimento existentes no Brasil a partir dos dados da Prova Brasil 2011¹, aplicado bianualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Nessa perspectiva, através do mapeamento das formas de provimento, indica os limites e possibilidades das distintas modalidades, a visão que os professores tem da gestão, bem como apresenta a tendência que se desenha no âmbito nacional visando contribuir com as discussões acerca da temática.

Palavras-chave: *Provimento do diretor escolar; Gestão escolar; Políticas educacionais.*

¹ A Prova Brasil é uma avaliação aplicada pelo governo federal a cada dois anos e tem como objetivo oferecer um diagnóstico dos sistemas educacionais brasileiros. Em 2011, a Prova Brasil avaliou censitariamente 56.222 escolas.

INTRODUÇÃO

A gestão das escolas públicas brasileiras é objeto de estudos para pesquisadores da área com o intuito de estabelecer um perfil de gestão e do gestor escolar de maneira a subsidiar reflexões que desencadeiem movimentos no interior da escola a fim de compreender como se dão as relações do interior das mesmas. Nesses estudos, segundo Paro (1996) e Souza (2007), a figura do diretor escolar ganha destaque e a maneira como o mesmo é investido na direção da escola tem papel relevante.

O Brasil, a partir da década de 1980, foi marcado pela participação política da sociedade em vários processos trazendo em seu bojo a reorganização social e política. O processo de redemocratização social agregou a reorganização da educação tendo uma visão crítica ao modelo educacional estabelecido pelo período anterior, quando o viés tecnicista era fortemente adotado em virtude do regime ditatorial da época e sugeriu um novo modelo de educação e, conseqüentemente, de gestão educacional e escolar que tivesse como princípio a democracia aumentando a participação das pessoas não só nos processos decisórios, mas no cotidiano escolar.

As discussões sobre a autonomia da escola pública ganharam força na década de 1980, quando houve eleições para governadores. Nesse contexto de democratização, a escola pública ganhou destaque e evidenciaram-se duas perspectivas: a luta pelo acesso e permanência das classes marginalizadas à educação escolar, de qualidade, pública e gratuita, e outra perspectiva apontando para a democratização da gestão da escola e dos Sistemas de Ensino, tendo como reivindicação mais emblemática a escolha do dirigente escolar por meio de eleições diretas (RESENDE, 2011).

Paro (1996) aponta a necessidade de se compreender a escola pública por dentro e suas possibilidades reais para a efetivação de uma gestão democrática. A busca por uma compreensão mais aprofundada da gestão escolar perpassa o papel do diretor escolar e as diferenças na sua atuação, considerando as distintas formas de provimento do cargo/função. (PARO, 1996). O autor afirma que

... a forma como é escolhido o diretor tem papel relevante – ao lado de múltiplos outros fatores – seja na maneira como tal personagem se comportará na condução das relações mais ou menos democráticas na escola, seja em sua maior ou menor aceitação pelos demais envolvidos nas relações escolares, seja, ainda, na maior ou menor eficácia com que promoverá a busca de objetivos, seja, finalmente, nos interesses com os quais estará comprometido na busca desses objetivos (PARO, 1996, p.8).

Souza (2007) centrou-se na identificação e composição dos perfis da gestão escolar no Brasil compondo um perfil do diretor escolar, dos processos de gestão escolar e das ideias sobre a gestão nas escolas públicas brasileiras. Segundo o autor,

Escolher os diretores escolares é uma ação essencialmente política. Seja na adoção de eleições, seja através das indicações, ou seleção, com ou sem concurso público, trata-se sempre de uma ação política. Por quê? Porque sabendo-se que o diretor tem a função de coordenar a escola e decorrem dessa função conseqüências pedagógicas, institucionais, sociais e especialmente políticas locais, os administradores do sistema de ensino, quando optam por uma daquelas formas, o fazem politicamente com vistas ao que esperam dessas conseqüências (SOUZA, 2007, p.217).

O PAPEL DO DIRETOR ESCOLAR

Por muito tempo o cargo de diretor escolar foi considerado como promoção ou ascensão na carreira docente, e o seu principal objetivo era aplicar a legislação “[...] o suporte da ação administrativa por excelência, bastando, pois ao administrador, conhecê-la para saber agir. Assim sendo, a legislação passou a ser a reguladora do comportamento administrativo [...]” (ALONSO, 1976, p.38).

Para Alonso (1976) o diretor escolar assumiu maior amplitude e teve como consequência aumento na sua autoridade e maior compromisso com sua formação, uma vez que na medida em que aumenta a sua responsabilidade no processo de ensino se faz necessária a sua atualização e formação pedagógica, pois “é preciso que estejam preparados para compre-

ender as necessidades atuais do ensino em sua escola e da educação em geral” (ALONSO, 1976, p.38).

Portanto, o diretor é estimulador, criador de novas atitudes, mediador do meio interno e externo, deve assegurar a unidade de propósitos e o alcance dos objetivos da escola. Nessa perspectiva ainda deve assegurar condições básicas para o desenvolvimento efetivo de todas as funções na escola, criando situações favoráveis aos envolvidos no processo educacional, sempre mantendo um clima agradável de trabalho.

As mudanças que aconteceram a partir da década de 1990 e 2000 no país com a implementação de políticas educacionais de grande impacto como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, o Fundef, avaliações nacionais como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), o Plano Nacional da Educação (PNE), entre outras, deram maior destaque a figura do diretor escolar.

Nessa perspectiva, o Estado deixa de ser o executor e passa a ser o coordenador, o controlador e regulador. Portanto a escola absorve mais responsabilidades das que já tinha, passando a controlar aspectos pedagógicos, financeiros, recursos humanos e materiais, necessitando assim uma gestão mais eficaz.

Sendo a escola o espaço onde as políticas públicas se efetivam para garantir o direito à educação, pesquisas apontam que muitos fatores influenciam a escola para que a mesma atinja seus objetivos de fato, dentre eles os professores, o acompanhamento dos pais, o contexto em que a escola está inserida, a relação com a comunidade, a gestão dos recursos e, por fim, o diretor escolar. (SALATA, 2009; SOUZA, 2006; RIBEIRO, 2008).

O diretor escolar é o representante do Estado na escola e representa a comunidade para o Estado. Essa dualidade pode parecer contraditória, porém, afirma Souza (2006, p.158), “a contradição talvez exista somente nos casos em que os interesses da comunidade escolar e os do Estado sejam divergentes, pois, ao que parece, o diretor é, ao mesmo tempo, representante das duas frentes em questão”. Segundo Paro (2008), essa mediação deve se dar na busca de objetivos, não sendo ela um fim em si mesma, mas deve estar articulada com os objetivos que se quer alcançar.

PANORAMA DAS MODALIDADES DE PROVIMENTO DAS ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL

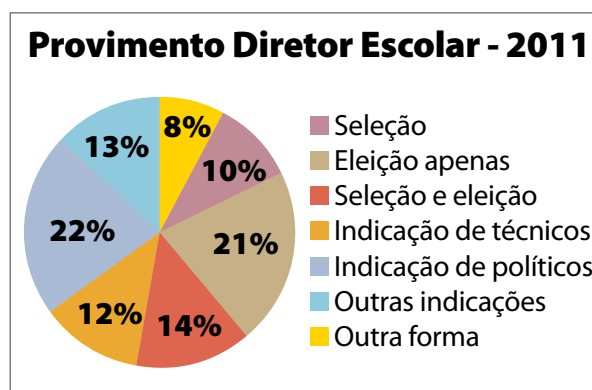
Estudos realizados em 1994 e 1999 pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) por Xavier; Amaral Sobrinho & Marra, para mapeamento de

práticas de democratização da gestão da escola que teve como um dos focos o provimento do diretor escolar, concluíram que as modalidades nessa época eram as seguintes: concurso público, indicação pelo secretário da Educação, eleição e combinação de teste seletivo com a indicação do secretário.

A Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae) publicou em 1998 uma pesquisa realizada por Luiz Fernandes Dourado e Messias Costa dentre os anos de 1996 e 1997 sobre as diferentes formas de provimento do diretor escolar junto às secretarias estaduais e municipais da educação das capitais brasileiras. Essa pesquisa identificou que 60,5% utilizavam a forma de eleição apenas ou combinada, e 37,4% utilizavam alguma forma de indicação.

Segundo Souza, “Escolher os diretores escolares é uma ação essencialmente política. Seja na adoção das eleições, seja através das indicações, ou seleção, com ou sem concurso público, trata-se sempre de uma ação política”. (SOUZA, 2007, p. 217). A forma como o diretor é investido no cargo dá o tom de sua gestão.

A partir dos microdados da Prova Brasil 2011, disponibilizados pelo Inep, constatamos que atualmente no Brasil temos o seguinte panorama geral na escolha de dirigentes escolares nas escolas de Ensino Fundamental.



Fonte: MEC/INEP - Prova Brasil 2011. Elaborado pela autora.

Comparando os dados de 2011 com os de 1998, observamos que a eleição decaiu de 31,2% para 20,5%, a modalidade de indicação passou de 23% para 24%, a seleção com eleição de 4,2% passou para 13,6% e a modalidade de concurso passou de 2,1% para 10,1%. Os dados refletem maior ênfase na competência técnica uma vez que ao se realizarem provas é solicitado prévio conhecimento técnico. Ainda persiste sem decréscimo a indicação de gestores.

Considerando as capitais do país, as modalidades de provimento do diretor se distribuem da

seguinte maneira:

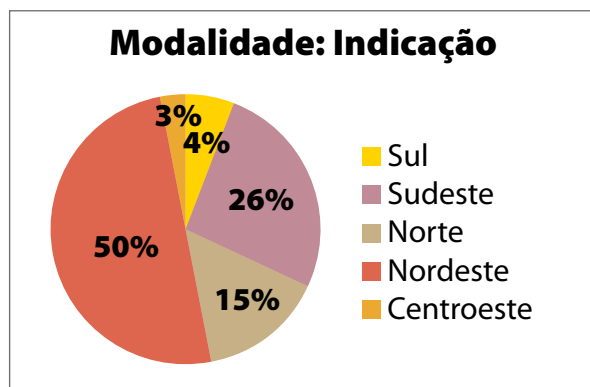
* (Vide tabela 1 abaixo)

FORMAS DE PROVIMENTO ADOTADAS NO PAÍS

Indicação

Continua sendo adotada no país e permite que a autoridade do Estado indique o nome a ocupar o cargo de diretor escolar. Podem ser usados critérios técnicos ou políticos. De qualquer forma, as indicações sempre implicam em uma ação política (SOUZA, 2007). Autores como Paro (2003), Souza (2007), Dourado (1990), Mendonça (2004), alertam para a questão de que esta forma de provimento atende às relações políticas estabelecidas na prática eleitoral institucionalizada. Ainda, as indicações políticas prevalecem sobre as demais indicações com 47%, embora toda indicação seja de fato política (SOUZA, 2007).

Esta modalidade se apresenta da seguinte maneira no Brasil.



Fonte: Brasil/MEC. Microdados Prova Brasil 2011. Elaborado pela autora.

* (Vide tabela 2 abaixo)

Merecem destaque nesta modalidade o estado do Amapá, na região norte, com 48,5% e Santa Catarina, na região sul, com 64,8%.

Concurso Público

Nesta modalidade os candidatos são avaliados através de provas e/ou títulos. O conhecimento espe-

Tabela 1

CAPITAL	SELEÇÃO	ELEIÇÃO	SELEÇÃO E ELEIÇÃO	INDICAÇÃO DE TÉCNICOS	INDICAÇÃO DE POLÍTICOS	OUTRAS INDICAÇÕES	OUTRA FORMA
ARACAJU	0%	25%	3%	11%	38%	21%	3%
BELÉM	9%	24%	25%	12%	0%	18%	11%
BELO HORIZONTE	1%	50%	32%	6%	0%	8%	3%
BOA VISTA	9%	0%	1%	53%	6%	25%	6%
BRASÍLIA	6%	8%	68%	5%	0%	8%	5%
CAMPO GRANDE	30%	5%	42%	7%	1%	5%	10%
CUIABÁ	0%	63%	26%	2%	0%	5%	4%
CURITIBA	2%	71%	6%	2%	1%	11%	8%
FLORIANÓPOLIS	0%	37%	6%	10%	35%	8%	4%
FORTALEZA	17%	7%	36%	14%	11%	9%	7%
GOIÂNIA	1%	55%	32%	3%	0%	5%	3%
JOÃO PESSOA	1%	68%	20%	1%	1%	5%	3%
MACAPÁ	2%	1%	1%	16%	48%	28%	4%
MACEIÓ	1%	78%	11%	5%	1%	2%	2%
MANAUS	35%	0%	1%	39%	1%	14%	8%
NATAL	2%	76%	8%	5%	0%	3%	5%
PALMAS	6%	0%	12%	48%	4%	23%	8%
PORTO ALEGRE	1%	80%	6%	2%	0%	6%	5%
PORTO VELHO	1%	30%	11%	28%	5%	19%	6%
RECIFE	3%	39%	34%	6%	0%	11%	7%
RIO BRANCO	0%	11%	79%	5%	0%	0%	5%
RIO DE JANEIRO	2%	48%	25%	4%	0%	14%	5%
SALVADOR	3%	29%	48%	9%	2%	7%	2%
SÃO LUÍS	16%	2%	4%	41%	9%	22%	7%
SÃO PAULO	47%	3%	3%	3%	0%	8%	36%
TERESINA	4%	50%	14%	19%	1%	8%	3%
VITÓRIA	4%	70%	11%	6%	0%	6%	4%

Tabela 2

REGIÃO	UNIDADE DA FEDERAÇÃO	NÚMERO DE DIRETORES	SELEÇÃO	ELEIÇÃO APENAS	SELEÇÃO E ELEIÇÃO	INDICAÇÃO DE TÉCNICOS	INDICAÇÃO DE POLÍTICOS	OUTRAS INDICAÇÕES	OUTRA FORMA
NORDESTE	ALAGOAS	1.090	3,7%	33,9%	4,3%	19,5%	25,3%	10,7%	2,6%
	BAHIA	4.839	2,3%	13,3%	13,3%	9,6%	43,0%	15,0%	3,4%
	CEARÁ	2.705	13,0%	1,7%	10,2%	23,4%	35,0%	13,2%	3,5%
	MARANHÃO	2.629	5,9%	3,4%	2,9%	22,6%	38,3%	21,5%	5,4%
	PARAÍBA	1.312	1,7%	23,9%	8,0%	12,5%	39,7%	12,3%	1,8%
	PERNAMBUCO	2.478	3,6%	9,1%	25,6%	12,8%	26,6%	16,8%	5,6%
	PIAUÍ	1.249	4,2%	25,1%	6,5%	12,7%	38,4%	10,6%	2,4%
	RIO GRANDE DO NORTE	1.127	2,2%	39,1%	4,3%	7,3%	36,0%	8,7%	2,4%
SERGIPE	701	0,4%	6,6%	0,9%	15,8%	57,5%	16,1%	2,7%	

Fonte: Brasil/MEC. Microdados Prova Brasil 2011

cializado passa a ser o definidor de poder. O diretor escolhe a escola na qual irá atuar de acordo com sua nota de classificação. No Brasil, essa modalidade é adotada particularmente no estado de São Paulo.

De acordo com Paro,

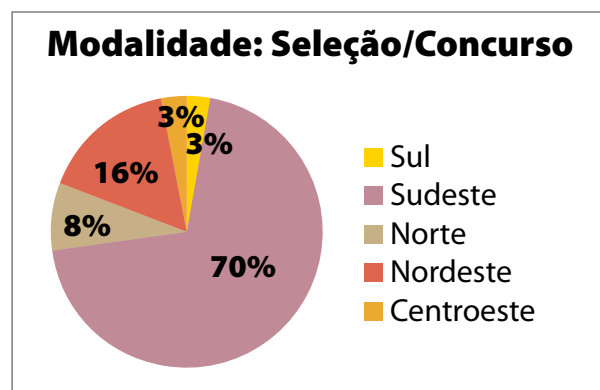
as principais virtudes apontadas para o concurso são, pois, a objetividade, a coibição do clientelismo e a possibilidade de aferição do conhecimento técnico do candidato. A objetividade é importante na medida em que possibilita tratamento igualitário a todos os candidatos e concorre, assim, para a eliminação da subjetividade. (PARO, 1996, p.20)

Porém ainda segundo o mesmo autor,

Na verdade, o sistema de escolha do diretor por concurso público é democrático apenas do lado do candidato ao cargo. Este, quando aprovado e convocado pela Secretaria de Educação, escolhe, dentre as várias unidades escolares disponíveis, aquela que mais lhe interessa. Nesse processo, “o diretor escolhe a escola, mas nem a escola nem a comunidade podem escolher o diretor” (1996, p.44).

Para Marés (1983) e Dourado (1990), esta é a modalidade mais objetiva por considerar critérios técnicos, porém é frágil na questão de aferir a liderança do candidato.

No Brasil esta modalidade se apresenta da seguinte maneira.



Fonte: Brasil/MEC. Microdados Prova Brasil 2011. Elaborado pela autora

Esquema Misto

Nesta forma de provimento, há a combinação de uma avaliação técnica e outra modalidade, geralmente, eleição com a participação da comunidade escolar em sua totalidade ou por representação no caso dos Conselhos Escolares. Isto é, apenas os candidatos aprovados em exame anterior, podem candidatar-se ao cargo/função.

No Brasil, atualmente, é utilizada em 22% das escolas de Ensino Fundamental merecendo destaque o Distrito Federal com 68%, o estado do Acre com 63,9% e Minas Gerais com 39%, e distribui-se da seguinte maneira por região do país.

REGIÃO	NÚMERO DE DIRETORES TOTAL NA REGIÃO	SELEÇÃO E ELEIÇÃO
CENTRO-OESTE	3.914	35,2%
NORDESTE	18.130	9,0%
NORTE	5.304	10,6%
SUDESTE	18.772	6,3%
SUL	8.230	16,6%
TOTAL	54.350	13,6%

Fonte: Brasil/MEC. Microdados Prova Brasil 2011. Elaborado pela autora

O esquema misto tende a satisfazer os partidários do concurso público e eleição. Segundo Libâneo (2001), é o melhor método de escolha do diretor devendo constar de três momentos: 1 – prova escrita; 2 – avaliação profissional e competência técnica; 3 - eleições, na qual a comunidade escolar deve participar.

Eleição

Após a promulgação da Constituição Federal, em 1988, muitos sistemas de ensino aderiram à eleição direta para a escolha democrática de diretores escolares. Em 1984, o estado do Paraná foi o pioneiro e na sequência vieram os estados de Rio Grande do Sul, Acre, Mato Grosso. De acordo com Paro,

À medida que a sociedade se democratiza, e como condição dessa democratização, é preciso que se democratizem as instituições que compõem a própria sociedade. Daí a relevância de se considerar a eleição direta, por parte do pessoal escolar, alunos e comunidade, como um dos critérios para a escolha do diretor de escola pública (1996, p. 26).

Nesta modalidade o candidato é escolhido mediante o voto universal ou proporcional, representando a maioria dos integrantes da comunidade.

Para Marés,

a eleição para diretor de escola é a mais rica das formas que se apresentam para suprir a necessidade administrativa da existência de um comando dentro da escola, e a que mais favorece a discussão da democracia na escola, porque toda eleição é forma de debate (1983, p. 49).

Porém, de acordo com Prais (1990) e Dourado (1990), somente a eleição não democratiza a escola e independente da forma de provimento deve ser considerado como se dá o exercício da gestão. Também se evidencia nesta forma de provimento, a reprodução de práticas políticas no interior da escola por vezes nocivas ao trato pedagógico, bem como a permanência de embates conflituosos originados no processo eleitoral, o que dificulta a efetivação da gestão democrática.

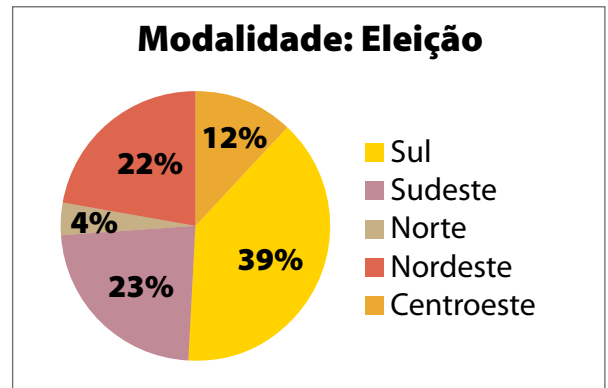
Apesar das fragilidades apresentadas nesta forma de provimento, também é evidente o movimento que causa no interior da escola provocando todos à reflexão e discussão de projetos. E de acordo com Paro:

não há dúvida de que a democratização da escola deve estar no horizonte quando se procura providenciar o processo de escolha do diretor por meio de eleição. Todavia, é preciso ter presente suas potencialidades, não se esquecendo que este é apenas um dos fatores que concorrem para essa democratização (Paro, 1996, p. 48).

É necessário considerar que a eleição tem se apresentado como melhor mecanismo de democratização da gestão escolar e conforme Mendonça (2000):

As imperfeições advindas da implantação das eleições de diretores não devem ser tomadas como indicadores de que esse processo não funciona ou precisa ser abolido, mas ao contrário, devem significar que ele reflete as imperfeições e as contradições da escola e da sociedade. O exercício da democracia impõe riscos e o seu aperfeiçoamento não se faz com menos democracia. Somente o exercício democrático é capaz de superar as dificuldades da própria democracia. (Mendonça, 2000, p.259).

De acordo com os microdados da Prova Brasil 2011, a modalidade de eleição como forma de provimento ao cargo de diretor escolar está distribuída no país da seguinte maneira:



Fonte: Brasil/MEC. Microdados Prova Brasil 2011. Elaborado pela autora

A ESCOLA, O PROVIMENTO DO GESTOR E A GESTÃO ESCOLAR

Compreender como se dá o provimento do diretor escolar é fundamental para compreender a gestão em si, pois o gestor conduzirá a escola a partir dos princípios que regem a sua gestão. Esses princípios estão implícitos no seu provimento.

Utilizando os dados da Prova Brasil 2011, no que se refere ao questionário respondido pelos professores sobre a gestão da escola, é possível identificar que modalidades mais democráticas tendem a contribuir para uma melhor gestão da escola em que haja o sentimento de pertencimento à comunidade escolar. Quando perguntado sobre a questão de motivação para o trabalho a partir do incentivo do diretor, os professores responderam da seguinte maneira:

Tabela 1 – Questão 60 – O diretor me anima para o trabalho. * (Vide tabela 1 abaixo)

Nas questões que se referem à confiança no diretor e capacidade do diretor em mobilizar os professores e demais funcionários para o alcance dos objetivos da escola, observa-se que nas modalidades em que há eleição, principalmente, na aliada a critérios técnicos, há maior confiabilidade no diretor, o

Tabela 1. Questão 60 – O diretor me anima para o trabalho

QUESTÃO 60	SELEÇÃO	ELEIÇÃO APENAS	SELEÇÃO E ELEIÇÃO	INDICAÇÃO DE TÉCNICOS	INDICAÇÃO DE POLÍTICOS	OUTRAS INDICAÇÕES	OUTRA FORMA
CONCORDO TOTALMENTE	37,3%	35,5%	38,5%	33,9%	31,0%	32,8%	34,2%
CONCORDO	39,3%	39,6%	40,3%	41,1%	42,1%	40,7%	39,8%
NEUTRO	17,1%	18,3%	15,9%	17,7%	19,0%	19,1%	18,9%
DISCORDO	4,3%	4,2%	3,2%	4,7%	5,2%	4,8%	4,9%
DISCORDO TOTALMENTE	2,0%	2,4%	2,1%	2,6%	2,8%	2,6%	2,3%

Fonte: MEC/INEP - Prova Brasil 2011

que evidencia a valorização da competência técnica e política por parte dos professores.

Um aspecto bastante relevante é o que relaciona o envolvimento do diretor com os aspectos pedagógicos da escola e sua preocupação com a aprendizagem.

A tabela apresentada abaixo exemplifica a visão dos professores em relação ao gestor nesse aspecto:

Tabela 2- Questão 64 – O diretor dá atenção especial a aspectos relacionados com a aprendizagem dos alunos.

** (Vide tabela 2 abaixo)*

Promover um ambiente propício à aprendizagem é uma das funções do diretor. Mais uma vez as modalidades de provimento que consideram critérios técnicos, ou seja, competência técnica, bem como as que se utilizam de eleição tendem a transparecer um modelo de gestão mais preocupado com a efetivação do direito à educação. Apesar dos dados apresentados indicarem um menor percentual nas modalidades que utilizam a indicação, não é possível afirmar que tais modalidades não apresentem essa preocupação. É importante salientar que o questionário do professor

foi respondido apenas pelo professor da turma que participou da avaliação da Prova Brasil. Assim como é possível identificar que as modalidades que se utilizam de indicação apresentam maior percentual de afastamento da preocupação com os aspectos pedagógicos a partir da visão dos professores.

Ao se verificar o tempo em que o diretor fica a frente da gestão da escola percebe-se que, ao contrário até do que se imagina, as modalidades que utilizam indicação apresentam maior rotatividade, o que indica o provimento como forma de “barganha”, como já citado anteriormente. As modalidades que utilizam eleição somente ou combinada com alguma forma de avaliação de conhecimentos técnicos apresentam maior tempo de gestão. A eleição, apesar de proporcionar a possibilidade da rotatividade, apresenta um percentual considerável em relação ao maior tempo na gestão, o que sugere que o tempo de gestão pouco interfere na escolha do diretor ou, ao menos, não se apresenta como obstáculo para uma boa gestão.

Percentual de diretores segundo a forma que assumiu a direção da escola e o tempo de direção, Brasil - 2011

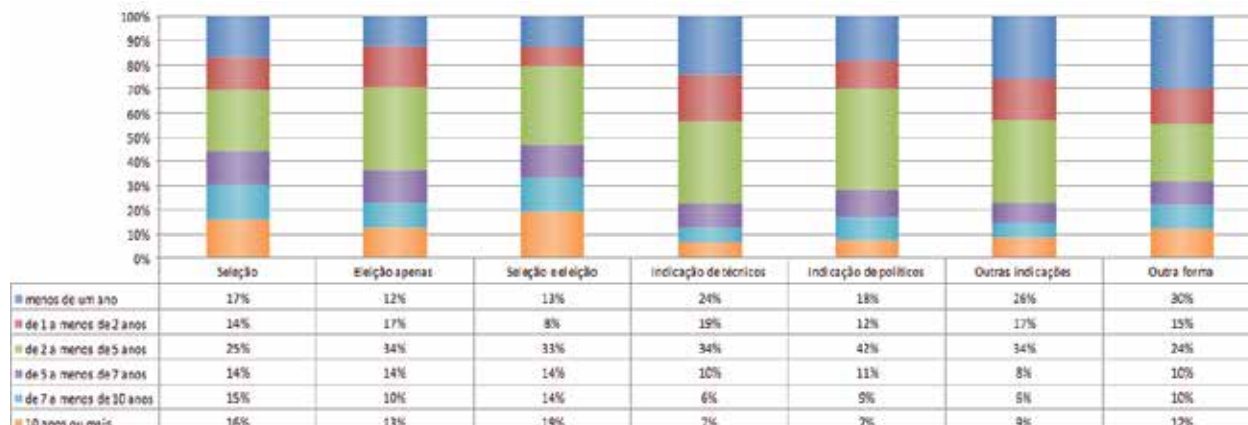
** (Vide tabela 3 abaixo)*

Tabela 2. Questão 64 - O diretor dá atenção especial a aspectos relacionados com a aprendizagem dos alunos

QUESTÃO 64	SELEÇÃO	ELEIÇÃO APENAS	SELEÇÃO E ELEIÇÃO	INDICAÇÃO DE TÉCNICOS	INDICAÇÃO DE POLÍTICOS	OUTRAS INDICAÇÕES	OUTRA FORMA
CONCORDO TOTALMENTE	40,9%	38,3%	41,7%	36,8%	33,7%	35,6%	37,6%
CONCORDO	41,8%	42,0%	42,0%	44,1%	45,0%	43,7%	42,8%
NEUTRO	12,5%	14,0%	11,5%	13,4%	14,6%	14,5%	13,8%
DISCORDO	3,8%	4,2%	3,6%	4,2%	4,9%	4,6%	4,4%
DISCORDO TOTALMENTE	1,0%	1,4%	1,2%	1,5%	1,9%	1,5%	1,4%

Fonte: MEC/INEP - Prova Brasil 2011

Tabela 3. Percentual de diretores segundo a forma que assumiu a direção da escola e o tempo de direção, Brasil - 2011



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender a gestão da escola vai além de questões burocráticas e administrativas. É preciso entender o que ocorre nas “entrelinhas” do cotidiano escolar.

A forma de provimento influencia a gestão não somente a partir das ações do gestor, mas sim, de todo o sistema educacional envolvido, uma vez que a gestão na escola é também reflexo da gestão do sistema educacional em que está inserida.

O Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de julho de 2014, que estabelece vinte metas para o próximo decênio, tramitou desde 2010 e foi resultado de ampla discussão nacional entre diferentes segmentos ligados à educação e expressa avanços. No que diz respeito a questão da gestão democrática, define em seu artigo 9º que os estados, o Distrito Federal e os municípios deverão aprovar leis específicas para os seus sistemas de ensino, disciplinando a gestão democrática da educação pública nos respectivos âmbitos de atuação, no prazo de dois anos contado da publicação desta Lei, adequando, quando for o caso, a legislação local já adotada com essa finalidade.

Define em sua meta 19: assegurar condições, no prazo de dois anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios téc-

nicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da união para tanto. É necessário estar atento à questão de repasses de verbas e meritocracia, pois mais uma vez a lei deixa para os sistemas de ensino a aprovação de leis específicas. Nesta meta, coloca-se como necessárias à gestão democrática na escola as estratégias de acompanhamento da gestão da escola e do sistema de ensino através dos diversos conselhos existentes, além de incentivar a instituição de fóruns permanentes de educação, criação de grêmios estudantis, associações de pais, fortalecimento dos conselhos escolares e municipais. Ainda coloca a importância da participação de todos na formulação do projeto político-pedagógico da escola, plano de gestão escolar, assegurando a participação dos pais na avaliação dos docentes e gestores escolares.

No que se refere ao provimento do diretor escolar, o PNE indica como uma estratégia para a nomeação do diretor a utilização de critérios técnicos de mérito e desempenho, bem como a participação da comunidade escolar, e ainda o desenvolvimento de programas de formação de diretores e gestores escolares, bem como a aplicação de prova nacional específica, a fim de subsidiar a definição de critérios objetivos para o provimento dos cargos, cujos resultados possam ser utilizados por adesão.

Nesta perspectiva, é possível concluir que as formas mais democráticas aliadas à questão de conhecimento técnico específico têm tido maior adesão nos últimos anos pelos sistemas de ensino, bem como maior reconhecimento por parte da comunidade escolar. A partir da aprovação do PNE, formas que contemplem a competência técnica e política apresentam-se como tendência nacional.





Referências bibliográficas:

- ALONSO, M. **O papel do diretor na administração escolar**. São Paulo: EDUC, DIFEL, 1976.
- DOURADO, Luis F.; Costa, Messias. **Escolha de dirigentes escolares no Brasil**. Relatório final de pesquisa. Brasília: ANPAE, 1998.
- DOURADO, Luis F. **Políticas e Gestão da Educação Básica no Brasil: limites e perspectivas**. 2007.
- LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.
- MARÉS, Carlos. **Eleição de diretores e democracia na escola**. Ande, São Paulo, v.3, n.6, p. 49-50, 1983.
- MENDONÇA, Erasto Fortes. **A regra e o jogo: democracia e patrimonialismo na educação brasileira**. Campinas: Unicamp, 2000.
- MENDONÇA, Erasto Fortes. **A gestão democrática nos sistemas de ensino brasileiros: A intenção e o gesto**. UNB. _____
- PARO, Vitor Henrique. **Eleição de diretores: a escola experimenta a democracia**. Campinas: Papyrus, 1996.
- PARO, V. H. **A gestão da Educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública**. In: SILVA, L. H. (org.) *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- PARO, Vitor Henrique. **Administração Escolar: introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 2000.
- PARO, Vitor Henrique. **Por dentro da escola pública**. São Paulo: Xamã, 2000. 3ª Ed.
- PARO, Vitor Henrique. **Eleição de diretores de escolas públicas: avanços e limites da prática**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v.77, n.186.
- RESENDE, Fernanda M. de P. **Uma análise reflexiva sobre as formas de provimento do cargo de gestor escolar: as possibilidades da eleição**.
- RIBEIRO, Helena Cardoso. **Diretor de escola: novos desafios, novas funções**. Dissertação de mestrado. UFJF. 2012.
- SOARES, T.M. e TEIXEIRA, L.H.G. **Efeito do perfil do diretor na gestão escolar sobre a proficiência do aluno**. Estudos em Avaliação Educacional, v.17, n.34, maio/ago. 2006
- SOUZA, Ângelo R. **Perfil da gestão escolar no Brasil**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo. 2006.
- SOUZA, Ângelo Ricardo. **Perfil da gestão da escola pública no Brasil: um estudo sobre os diretores escolares e sobre aspectos da gestão democrática**.
- SOUZA, Ângelo Ricardo. **A natureza política da gestão escolar e as disputas pelo poder na escola**. Revista Brasileira de Educação. V.17, n.49, jan-abr. 2012.
- MEC/INEP. 2013. **Microdados Prova Brasil 2011**. Mídia eletrônica. Brasília.
- XAVIER, Antonio Carlos da Ressurreição; Amaral Sobrinho, José&Marra, Fátima (Org). **“Gestão da escola fundamental: situação atual e tendências”**. In: *Gestão escolar: desafios e tendências*. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 1994.

Declaração
dos
Direitos
da Criança
1959
1924

Convenção
Internacional
dos
Direitos
da Criança
1989

Estatuto
da Criança
e da
Adolescente



Os direitos de crianças e adolescentes: aspectos sociais e históricos

Karina Falavinha

Professora da Rede Municipal de Curitiba

Mestrado em Educação pela UFPR

E-mail: karina_dolfin@yahoo.com.br

RESUMO

O presente artigo tem como proposição apresentar os aspectos sociais e históricos que respaldam o cenário de direitos de crianças e adolescentes na atualidade. Para tanto, traz considerações relevantes despontadas durante a investigação de Mestrado em Educação. O texto debruça-se na análise de três principais marcos legais que norteiam a discussão, pois através de certos direitos promulgados, novos significados deveriam ser atribuídos à criança, em especial, pelos direitos de participação e de autonomia. Entretanto, várias tensões e contradições encontram-se implicadas no debate e aqui se encontram explicitadas.

Palavras-chave: direitos de crianças e adolescentes, marcos legais, participação, autonomia.



INTRODUÇÃO

Neste estudo, prioriza-se a discussão sobre as tensões a partir da perspectiva dos marcos legais que respaldam tais direitos sociais, principalmente no sentido de elucidá-las aos profissionais da educação que trabalham com as crianças e adolescentes, como também para pesquisadores que estudam a temática proposta. Torna-se profícuo o conhecimento destes documentos, bem como das tensões relacionadas, pois estes proclamam o reconhecimento dos direitos da infância e os significados de ser criança. Para tanto, faz-se uma apresentação dos marcos legais e dos direitos empregados pelos mesmos, sobretudo pelos “novos direitos” concedidos às crianças.

DESENVOLVIMENTO

A temática volta-se ao debate dos direitos sociais de crianças e adolescentes, principalmente no que diz respeito a uma abordagem de certos aspectos históricos e sociais. Parte-se do século XX, pois é neste período que tal debate emerge com mais vigor, em especial nos países vinculados à tradição ocidental de matriz europeia.

A investigação ocorreu a partir de três fases de análise: a análise discursiva, a observação participante e a documental. Nesse artigo, se privilegia os resultados oriundos desta última, que permitiu a apropriação dos aspectos sociais e históricos inseridos no debate dos direitos de crianças e adolescentes, a partir da análise de quatro documentos que são considerados marcos importantes para essa discussão: a Declaração dos Direitos da Criança, em 1924; sob o mesmo título, a Declaração dos Direitos da Criança de 1959, a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança de 1989 e o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990. Tais documentos serão descritos, em especial atenção à Convenção, pois inova ao conceder à criança os direitos de liberdade que norteiam, sobretudo, o de participação.

Declarações dos Direitos da Criança de 1924 e de 1959

A Declaração dos Direitos da Criança de 1924 também é conhecida como Declaração de Genebra. Essa Declaração possuía cinco princípios gerais que representavam os direitos das crianças:

Pela Presente Declaração dos Direitos da Criança, dita Declaração de Genebra, os homens e as mulheres de todas as nações reconhecem que a humanidade deve dar à criança o que ela tem de melhor, declaram e aceitam os seus deveres, sem consideração de raça, de nacionalidade, de crença.

*A criança tem o direito de se desenvolver de maneira normal, material e espiritual;
A criança que tem fome deve ser alimentada; a criança doente deve ser tratada; a criança retardada deve ser encorajada; o órfão e o abandonado devem ser abrigados e protegidos;
A criança deve ser preparada para ganhar a vida e deve ser protegida contra todo tipo de exploração;
A criança deve ser criada com o sentimento de que suas melhores qualidades devem ser colocadas a serviço de seus irmãos (DECLARAÇÃO DE GENEBRA¹).*

Dois fatores merecem destaque no que se refere a esta Declaração, o primeiro trata do “[...] amparo dado à criança para que ela trabalhe, situação que atualmente tem sido objeto de inúmeras críticas” [...] (HICKMANN, 2008, p. 101). A segunda se refere a não responsabilização pelo cuidado das crianças por parte do Estado e da família, mas sim, “aos homens e às mulheres de todas as nações” (HICKMANN, 2008, p. 102).

Em 20 de novembro de 1959, pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas, é aprovada a Declaração Universal dos Direitos da Criança, contendo 10 princípios. Segundo Hickman (2008), o documento comporta um discurso considerando a criança “prioridade absoluta e sujeito de direitos”, cabendo a cada nação desenvolver ações no sentido de dar mais atenção aos direitos deste grupo (HICKMANN, 2008, p. 102).

Para Bordalo (2006), tal Declaração sustenta uma ideia de infância e de direitos pautados pelo interesse social da criança e do adolescente, mas para a conquista do reconhecimento jurídico e efetivo da criança como cidadã, ainda levaria um tempo até ser efetivamente considerada. Os direitos das crianças preconizados pela Declaração:

[...] à igualdade, sem distinção de raça, religião ou nacionalidade; à especial proteção para o seu desenvolvimento físico, mental e social; a um nome e a uma nacionalidade; à alimentação, moradia e assistência médica adequadas para a criança e a mãe; à educação e a cuidados especiais para a criança física ou mentalmente

¹ Disponível: http://198.106.103.111/cmdca/downloads/Declaracao_dos_Direitos_da_Crianca.

deficiente; à educação gratuita e ao lazer infantil; a ser socorrida em primeiro lugar, em caso de catástrofes; a ser protegida contra o abandono e a exploração no trabalho; a crescer dentro de um espírito de solidariedade, compreensão, amizade e justiça entre os povos (DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA²).

Convenção Internacional dos Direitos da Criança de 1989

No que diz respeito à Convenção Internacional dos Direitos da Criança (CDC), esta foi aprovada em 20 de novembro de 1989, resultante de trabalhos preparatórios que ocorreram em um período de 10 anos, após o Ano Internacional da Criança em 1979.

Os direitos preconizados pela Convenção são os direitos civis e políticos, econômicos, sociais, culturais e os de proteção. No quadro abaixo, reproduzimos uma síntese dos novos direitos em três campos, conforme apresentada por Rosemberg e Mariano (2010, p. 66, apoiada em Frota, 2004³):

* (Vide tabela abaixo)

Rosemberg e Mariano (2010, p. 710) postulam que os direitos civis contemplam: “[...] expressão, opinião, consciência e religião, associação, reunião pacífica e direito ao respeito à vida privada”. São denominados como “direitos negativos”, uma vez que protegem os sujeitos dos abusos do Estado.

As autoras apontam que a Convenção possui o Comitê de Direitos da Criança das Nações Unidas, um órgão de vigilância, que realiza uma avaliação da sua aplicabilidade nos países que a ratificaram. No Bra-

sil, foi ratificada em 1990, no entanto, o país apresentou seu primeiro relatório ao Comitê de Direitos da Criança apenas em 2003.

Para as autoras a tensão está intrínseca ao texto da Convenção e a complexidade aumenta conforme a força da lei que os países que a ratificam passam a ter. De acordo com Mariano (2010), os “novos direitos” proclamados pela Convenção provocam tensões no debate entre juristas, filósofos e sociólogos, principalmente no que se refere a dois aspectos. Mariano aponta certas contradições no que se refere aos direitos apresentados. A primeira volta-se à tensão entre o “caráter universal e o relativismo cultural” principalmente no que diz respeito a uma visão ocidental e generalizada de infância. A segunda encontra-se sustentada pela tensão entre os direitos de proteção concomitante aos direitos de liberdade, participação e expressão.

Mariano (2010) enfatiza esta segunda tensão, pois “[...] nela está subsumido o que tem sido considerado o ponto de clivagem no que diz respeito ao reconhecimento dos novos direitos à infância e à mudança paradigmática na representação da infância” (MARIANO, 2010, p. 69).

Rosemberg e Mariano (2010) apontam que a Convenção reconhece os direitos de liberdade e os de proteção, entretanto, os primeiros derivam da compreensão da criança com identidade compatível ao adulto, enquanto que os segundos derivam do entendimento de uma especificidade de ser criança. Uma tensão que é encontrada no preâmbulo da Convenção, conforme enunciado por Mariano (2010, p. 70),

[...] a criança, por falta de sua maturidade física e intelectual, precisa de uma proteção especial e de cui-

DIREITOS CIVIS E POLÍTICOS	DIREITOS ECONÔMICOS, SOCIAIS E CULTURAIS	DIREITOS ESPECIAIS (PROTEÇÃO)
<ul style="list-style-type: none"> ● Registro, nome, nacionalidade, conhecer os pais. ● Expressão e acesso à informação. ● Liberdade de pensamento, consciência e crença. ● Liberdade de associação. ● Proteção da Privacidade. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Vida, sobrevivência e desenvolvimento. <ul style="list-style-type: none"> ● Saúde. ● Previdência Social. ● Educação Fundamental (ensino primário, obrigatório e gratuito). <ul style="list-style-type: none"> ● Nível de vida adequado ao desenvolvimento integral. ● Lazer, recreação e atividades culturais. ● Crianças de comunidades minoritárias: direito de viver conforme sua própria cultura. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Proteção contra abuso e negligência. ● Proteção especial e assistência para a criança refugiada. ● Educação e treinamento especiais para crianças portadoras de deficiências. ● Proteção contra utilização pelo tráfico de drogas, exploração sexual, venda, tráfico e sequestro. <ul style="list-style-type: none"> ● Proteção em situação de conflito armado e reabilitação de vítimas destes conflitos. ● Proteção contra trabalho prejudicial à saúde e ao desenvolvimento integral. <ul style="list-style-type: none"> ● Proteção contra uso de drogas. ● Garantias relacionadas ao direito ao devido processo legal, no caso de cometimento de ato infracional.

QUADRO 1 - SÍNTESE DOS DIREITOS ESTABELECIDOS NA CONVENÇÃO

² Disponível eletronicamente no endereço mencionado em nota anterior.

³ Associativismo civil e participação social: desafios de âmbito local e global na implementação dos direitos da criança. Rio de Janeiro, 2004. Tese (doutorado em Sociologia). IUPERJ, Rio de Janeiro.

dados especiais, especialmente de proteção jurídica apropriada antes e depois do nascimento.

Partindo de Renaut (2002), Mariano (2010) discute duas correntes filosófica-políticas que sustentam esse cenário de contradição nos direitos explicitados: a liberacionista e a protecionista. A primeira considera que a infância se caracteriza enquanto grupo oprimido em relação ao adulto e que a criança não é imatura. Essa corrente recebe grande influência da Sociologia da Infância. A segunda corrente, protecionista, traz a proposição de que os direitos de autonomia e liberdade seriam inadequados às crianças. A partir da elucidação sobre as acepções de alguns autores/as (Finkielkraut, Renaut e Arendt, entre outros/as), a autora postula que,

subentende-se, portanto, que a posição protecionista pauta-se na ideia de que se ocorrer uma certa igualização de direitos entre crianças e adultos pode-se anular ou esfumegar a diferença e a vulnerabilidade que constitui a infância (MARIANO, 2010, p. 73).

Tais tensões são consideradas nos debates fundamentados pelos Estudos Sociais da Infância, que preconizam significados sobre a criança que a elegem como ator social, sobretudo com a garantia dos direitos de provisão, proteção e os de participação, conforme apresentados pela Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança de 1989 (MARIANO 2010). Sob essa perspectiva, considera-se que crianças constroem uma cultura própria, de forma que participam ativamente, produzindo e sendo produzidas pelas relações e práticas sociais (SARMENTO, 2002; QVORTRUP, 2002).

Sarmento (2002) explicita que a infância encontra-se no cerne das relações sociais, e as crianças são sujeitos ativos no processo de construção do conhecimento, produzindo, sobretudo, uma cultura própria. O autor também destaca que, enquanto atores sociais, as crianças, mesmo diante da inserção abrupta à cultura adulta, renovam e ressignificam seus cotidianos, produzindo sentidos de resistência, de forma que a infância está localizada em um “entre-lugar”:

[...] o espaço intersticial entre dois modos - que é designado pelos adultos e o que é reinventado no mundo de vida das crianças - e entre dois tempos - o passado e o futuro. É um lugar, um entre-lugar socialmente construído, mas existencialmente renovado pela acção colectiva das crianças. Mas um lugar, um entre-lugar, predisposto nas suas possibilidades e estrangimentos pela história. É por isso um lugar na História (SARMENTO, 2003, p. 02 e 03).

Estatuto da Criança e do Adolescente

Concomitante a essa discussão, certa contradição também se explicita na ideia de proteção apresentada tanto na Convenção como pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990 que se confronta com o referencial de autonomia proposto à criança preconizado por ambos os marcos legais.

Tratando-se do Estatuto da Criança e do Adolescente, Mariano (2010) também comenta que este, mesmo assegurando a condição da criança como sujeito de direitos, não anulou a diferença que existe entre essa e o sujeito adulto.

Nessa relação, Rosenberg (1985) destaca que a infância adquire valoração na interação com a sociedade adulta, sendo configurada pela referência do sujeito adulto que ainda não é. Portanto, a infância é categoria relacional, à medida que exprime o envolvimento com o outro adulto, em que a relação social depende desse outro para se corporificar. A infância possui uma dinâmica específica num complexo sistema de imbricações com as categorias de classe, gênero, raça e etnia.

Mariano (2010) comenta que a autora levanta para o debate considerações quanto ao direito da criança de se expressar, podendo ser institucionalizado e, nesse sentido, se constituir enquanto uma forma de violação aos direitos das crianças. Sobre a institucionalização de direitos, a autora aborda que coaduna com os debates protecionistas referentes à Convenção e, portanto, torna-se o ponto contraditório para a efetivação de tais direitos (MARIANO, 2010).

A compreensão de que o ECA significa um avanço no cenário brasileiro dos direitos das crianças e adolescentes representa, por sua vez, a associação de tais sujeitos em situações de risco ou de violência, predominando, dessa forma, na agenda, o debate sobre os direitos. Assim, Mariano aponta que a reiteração dos discursos focalizados nos riscos,

[...] podem contribuir para propostas de políticas públicas excludentes, reforçando desigualdades. Só para lembrar, a incidência da ação do Estado em categorias restritas de crianças e adolescentes (na po-

breza, na orfanidade, em abandono, na delinquência, na rua, em perigo moral, com desvio de conduta), constituía um dos pilares da pretérita doutrina da situação irregular (MARIANO, 2010, p.121)

Nessa direção Escanfella (2006), indaga sobre o que foi feito pela sociedade para divulgar e garantir tais direitos preconizados pelo ECA, questionando sobre de que forma as instituições atuam diante desse cenário, e de que forma os direitos da criança coadunam com às práticas sociais. Os defensores do ECA vêm preconizando, desde sua aprovação, que a sua ampla divulgação e o conhecimento de suas doutrinas pela população teria o efeito de mudança social referente aos direitos de crianças e adolescentes. No entanto, percebe-se que, ainda não se pode afirmar essa conquista.

CONCLUSÃO

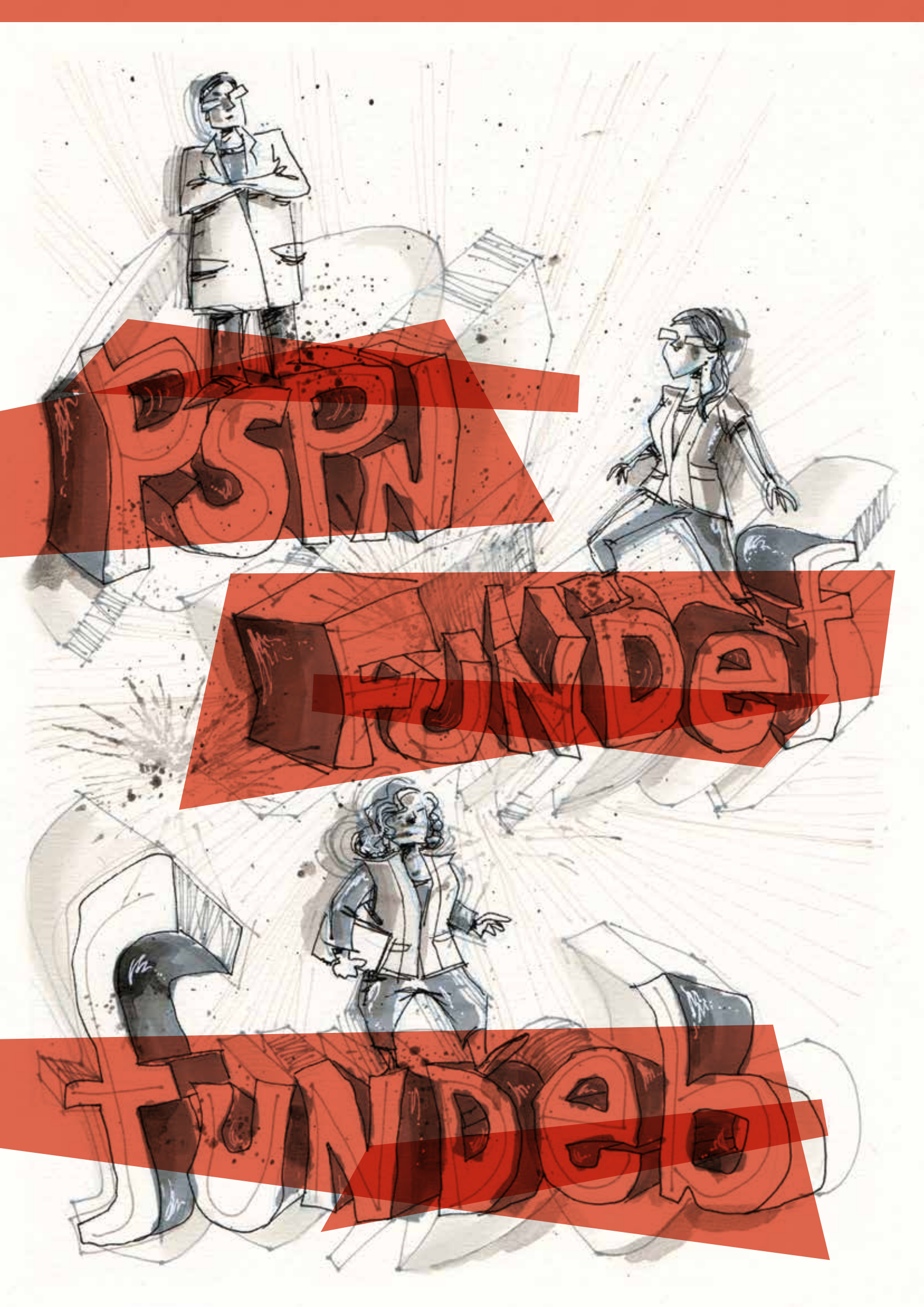
Uma síntese da análise acima apresentada apontou os direitos explicitados pelos documentos que respaldam os direitos de crianças e adolescentes, bem como as tensões que se encontram implicadas a estes direitos. Pode-se perceber que os direitos de proteção e de participação ainda se convergem e não são completamente efetivados, pois intrinsecamente seus sentidos não coadunam. Portanto, o sentido de liberdade que contempla a autonomia se encontra negligenciado, sobretudo porque se torna institucionalizado.

Desse modo, a ideia sobre a infância se constrói de forma fragmentada, com a compreensão de que por ser pequena, a criança não conquista a autonomia e, portanto, não detém conhecimentos coerentes de si e do mundo. Nesse sentido, a discussão sobre os direitos de crianças e adolescentes torna-se restrita especialmente à infância pobre, ao abandono e à violência direcionada a esses sujeitos. Os debates preponderantemente protecionistas acabam reforçando posturas adultocêntricas e enfatizando uma vulnerabilidade social da criança e adolescente.

Por isso, espera-se que este estudo contribua com a discussão sobre os direitos sociais tendo em vista a construção de um cenário de justiça e equidade, na busca por direitos assegurados à infância e à adolescência.

Referências bibliográficas:

- BORDALO, V. **As representações sociais sobre a infância em livros didáticos de História para a primeira série do Ensino Fundamental.** Dissertação. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2006.
- DECLARAÇÃO DOS DIREITOS DA CRIANÇA.** Disponível em: http://198.106.103.111/cmdca/downloads/Declaracao_dos_Direitos_da_Crianca.pdf Acesso em 27/02/2013 . FALAVINHA, K. Livros Didáticos de Língua Portuguesa: escolha, distribuição uso e discussão sobre direitos de crianças e adolescentes. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Paraná, 2013.
- HICKMANN, R. **Dos Direitos das Crianças no Currículo Escolar: Mirada Sobre Processos de Subjetivação da Infância.** Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Rio Grande do Sul, 2008.
- MARIANO, C. **Direitos da Criança e do Adolescente: Marcos Legais e Mídia.** Tese. (Doutorado em Psicologia Social) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC / SP), São Paulo, 2010.
- _____, Rosemberg, F. **A Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança: debates e tensões.** Cadernos de Pesquisa, v.40, n.141, p.693-728, set./dez. 2010.
- QVORTRUP, J. **A infância na Europa: novo campo de pesquisa social.** Centro de documentação e informação sobre a criança. Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho. Tradução de Helena Antunes, mimeo. 2002.
- ROSEMBERG, F. **Literatura e Ideologia.** São Paulo: Global, 1985.
- SARMENTO, M. J. **Infância, Exclusão Social e Educação Como Utopia Realizável.** Educação & Sociedade, ano XXIII, nº 78, abril/2002.



RSPN

FUNDED

HUNDRED

Piso salarial profissional do magistério nacional (PSPN), Fundef e Fundeb: estratégias de valorização do Magistério Público

Aline Chalus Vernick Carissimi

Pedagoga da Rede Municipal de Curitiba e Rede Estadual do Paraná
Doutoranda em Educação na linha de Políticas Educacionais da UFPR
Email: alinevernick@hotmail.com

RESUMO

O trabalho a seguir busca apresentar as primeiras relações entre o Piso Salarial Profissional do Magistério Nacional (PSPN), Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) e FUNDEB como mecanismos de valorização dos profissionais da educação conforme previstos na Constituição Federal Brasileira (CF/88) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Para tanto, expõe brevemente a diferença, no campo jurídico, de remuneração e salário. Apresenta ainda, os principais impactos das políticas de fundos (FUNDEF e FUNDEB) nos salários dos professores do magistério público brasileiro. Na sequência explora o teor da Lei do Piso e suas principais prerrogativas no âmbito da carreira docente.

Palavras-chave: Piso Salarial do Magistério; FUNDEF; FUNDEB.

Para melhor compreensão do significado do Piso Salarial Profissional, é necessário fazer a distinção entre salário e remuneração, que reside na seguinte interpretação, conforme CLT¹ art.457, *compreendem-se na remuneração do empregado, para todos os efeitos legais, além do salário devido e pago diretamente pelo empregador, como contraprestação do serviço, as gorjetas que receber*, nesse sentido, salário é parte da remuneração.

No direito administrativo, que trata do serviço público, a expressão usada é vencimento, pois, de acordo com a Lei nº 8.112/90 reza no Título III – Capítulo I – artigo 40: *vencimento é a retribuição pecuniária pelo exercício de cargo público com valor fixado em lei*, ou seja, é a retribuição monetária fixada em lei pelo serviço prestado pelo servidor público, sem o acréscimo de qualquer adicional ou vantagem.

Na discussão da valorização profissional, apresentam-se pós-LDB nº 9.394/96 duas leis fundamentais para a manutenção da educação pública e para a valorização do magistério, sendo elas: Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) e Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), respectivamente.

Primeiramente, criado pela Emenda Constitucional 14/96 e regulamentado pela Lei nº 9.424/96, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) consistia basicamente na distribuição de uma parcela de receitas públicas, que até então eram destinadas à educação em geral, especificamente para o ensino fundamental (BRASIL, 1996b).

O FUNDEF foi um fundo resultante das receitas públicas de estados e municípios compostas por percentuais variáveis dos seguintes impostos: (estaduais) Fundo de Participação dos Estados (FPE); Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS); Imposto sobre Produtos Industrializados para Exportação (IPI-Exp); e (municipais): Fundo de Participação dos Municípios (FPM), ICMS, IPI-Exp. E também 15% dos recursos da Lei Kandir.²

A aplicação deveria acontecer na Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE) e na valorização dos profissionais da educação, em ambas situações no e do ensino fundamental, conforme destaca a lei:

Art. 9º Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão, no prazo de seis meses da vigência desta

Lei, dispor de novo Plano de Carreira e Remuneração do Magistério, de modo a assegurar:

I - a remuneração condigna dos professores do ensino fundamental público, em efetivo exercício no magistério;

II - o estímulo ao trabalho em sala de aula;

III - a melhoria da qualidade do ensino.

§ 1º Os novos planos de carreira e remuneração do magistério deverão contemplar investimentos na capacitação dos professores leigos, os quais passarão a integrar quadro em extinção, de duração de cinco anos.

§ 2º Aos professores leigos é assegurado prazo de cinco anos para obtenção da habilitação necessária ao exercício das atividades docentes.

§ 3º A habilitação a que se refere o parágrafo anterior é condição para ingresso no quadro permanente da carreira conforme os novos planos de carreira e remuneração. (BRASIL, 1996).

Sua implantação proporcionou um aumento na melhoria salarial de professores em algumas regiões do país, como no caso da Região Nordeste, pois o fundo previa que 60% dos gastos deveriam ocorrer diretamente na remuneração dos profissionais, ainda que não previsse aumento dos recursos vinculados pela lei, mas definiu normas para sua aplicação. No entanto em outras regiões, como é o caso da Região Sul, o FUNDEF não teve um efeito muito significativo nos salários dos professores (ANUATTI NETO; FERNANDES; PAZELLO, 2002).

Outro fator a se considerar foi que as melhoras salariais aconteceram em pequenos municípios e em regiões mais pobres do que ricas e, conseqüentemente, para professores mais mal remunerados. Conforme análise de ANUATTI NETO, FERNANDES & PAZELLO (2002):

Os resultados apontam que, em média, o FUNDEF teve um impacto positivo sobre os salários dos professores da rede pública de ensino fundamental. Entretanto, este impacto é diferenciado segundo esferas de governo, regiões e porte dos municípios. As maiores estimativas do “efeito” FUNDEF foram obtidas para professores da rede municipal da região nordeste (entre 26,13% e 51,62%) e as menores para professores da rede estadual da região sul (entre -10,78% e 0,8%). De modo geral, o FUNDEF tende a beneficiar mais os professores da rede municipal do que os da rede estadual; os professores das regiões mais pobres do que os das mais ricas; e os

¹ Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) criada pelo Decreto-Lei n.º 5.452, em 1.º de maio de 1943, foi sancionada pelo presidente Getúlio Vargas. Essa lei unifica toda a legislação trabalhista do Brasil.

² Lei Kandir (Lei Complementar n.º 87/96): Dispõe sobre o imposto dos Estados e do Distrito Federal sobre operações relativas à circulação de mercadorias e sobre prestações de serviços de transporte interestadual e intermunicipal e de comunicação, e dá outras providências (Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/Leis/LCP/Lcp87.htm>>. Acesso em: 30 de maio 2010).

professores das menores cidades do que os dos grandes centros urbanos. (ANUATTI NETO, FERNANDES & PAZELLO, 2002, P.19)

Dessa forma, sua ação se focou mais no sentido de reduzir as desigualdades presentes na remuneração dos professores nas diferentes regiões do país do que da melhoria salarial para todos os docentes brasileiros da rede pública de ensino.

O FUNDEF tinha um viés emergencial e provisório. Emergencial porque tinha a finalidade de melhorar as condições do ensino fundamental público no Brasil, cuja meta principal, no arcabouço das reformas educacionais daquela década, consistia em atingir a universalização de vagas, o acesso e a permanência nesse nível de ensino, estabelecido como obrigatório. E provisório porque considerava que a meta para tal universalização deveria ocorrer num prazo de 10 anos, quando deveria ser constituído um novo fundo para atender toda a educação básica, educação infantil e, especialmente, o ensino médio, uma vez que os alunos oriundos do ensino fundamental exerceriam “pressão intra-sistêmica” por vagas no ensino médio, conforme explica SANTOS, (2005)

Nesse contexto, o FUNDEF caminhava para a extinção, sendo pautada na agenda política a necessidade de um novo fundo. Dessa maneira, o FUNDEB é criado pela Emenda Constitucional nº 53/06 e regulamentado pela Lei nº 11.494/07, que em seu teor, basicamente, amplia os níveis de ensino a serem contemplados, ou seja, estende a aplicação dos recursos financeiros, agora para toda a educação básica, e com

a vigência de 14 anos, a partir de 2007.

Com a instituição do FUNDEB passaram a constituir o fundo, além das receitas previstas no FUNDEF, as seguintes receitas: Imposto sobre Transmissão causa mortis e doação (ITCMD), de quaisquer bens ou direitos (Estadual), Imposto sobre a Propriedade Territorial Rural (ITR) (participação municipal), e Imposto sobre a Propriedade de Veículos Automotores (IPVA) (participação municipal).

As principais novidades trazidas pelo FUNDEB centraram-se justamente na valorização profissional, sendo elas: fixação e prazo para a elaboração de lei federal sobre o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica e definição das funções que constituem a categoria do profissional da educação.

Quanto da utilização dos recursos do fundo, o artigo 22 da Lei nº 11.494/07 reafirma o que antes estava previsto no FUNDEF, agora com extensão a toda educação básica, ou seja, aplicação de pelo menos 60% dos recursos totais dos Fundos serão destinados ao pagamento da remuneração dos profissionais do magistério da educação básica em efetivo exercício na rede pública.

Dessa maneira, o FUNDEB mantém o caráter de valorização dos profissionais da educação, como antes já havia feito o FUNDEF, mas com as mesmas limitações que já aconteciam com o fundo para o ensino fundamental, conforme descreve DAVIES (2006):

Deve-se ressaltar ainda que, como o mecanismo do Fundeb é o mesmo do Fundef, ou seja, é uma redistribuição dos impostos existentes, sem acréscimo de recursos novos para o sistema educacional como um todo, a não ser a nada espetacular complementação federal, os ganhos de uns governos significarão perdas para outros, na mesma proporção, com exceção daqueles em que houver complementação, que poderá ser significativa em termos percentuais e mesmo absolutos nas Unidades da Federação que não alcançaram o valor mínimo nacional, mas não em termos nacionais, ou seja, no conjunto do país. Assim, naqueles que perderem 60% do Fundeb muito provavelmente não resultarão em melhoria salarial. (DAVIES, 2006, p.64)

Ainda no contexto da valorização profissional via remuneração, no ano de 2008 foi aprovada a Lei do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN), Lei nº 11.738/08, previsto na Constituição Federal do Brasil 1988 (CF) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei nº 9394/96 (LDB), tal como dispõe-se:

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

III - piso salarial profissional;

IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

VI - condições adequadas de trabalho.

Parágrafo único. A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino. (BRASIL, 1996).

O PSPN abrange, em seu teor, pelo menos três aspectos significativos no escopo da valorização profissional, sendo eles: 1) garantia de um piso salarial profissional; 2) ampliação da hora-atividade; e 3) elaboração de Plano de Carreira e Remuneração a todos os profissionais do magistério.

A lei em si trata basicamente de um parâmetro salarial mínimo a ser pago aos docentes por jornada de trabalho de no máximo 40 horas para os professores com formação em nível médio; hora-atividade de 33% para os profissionais do magistério público da educação básica; e, ainda, a obrigatoriedade por parte da União, estados e municípios de elaborar em suas esferas os Planos de Carreira e Remuneração do Magistério. De acordo com ABICALIL:

O PSPN não é o salário, o vencimento, ou a remuneração do profissional de educação numa determinada carreira, seja federal, estadual, municipal ou de empresa privada. É o valor mínimo abaixo do qual não pode ser fixada a remuneração de início de carreira de um determinado profissional, em regime de trabalho integral. Para todos os brasileiros, existe um salário-mínimo que, se corresponder a um regime de 44 horas, deve ser suficiente para a vida digna do cidadão e de sua família, de acordo com o art. 7º, inciso IV da Consti-

tuição Federal. [...] Entretanto, a profissão do professor – como várias outras – recebe tratamento especial de valorização salarial acima das demais. Esta distinção é balizada pela afirmação de um piso salarial, já previsto no inciso V do art. 7º e expresso no inciso V do art. 206 da mesma Constituição Federal. (ABICALIL, 2008, p.71)

No entanto, quando da implementação da lei na União, nos estados, municípios e no Distrito Federal, a categoria dos profissionais do magistério da educação básica pública foi surpreendida pela Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) nº 4.167 no Supremo Tribunal Federal (STF), impetrada por cinco estados do Brasil, entre os quais, Paraná, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Mato Grosso do Sul e Ceará.

A ação versava diretamente sobre os artigos, parágrafos e incisos a seguir descritos:

Art. 2º [...]

§ 1º O piso salarial profissional nacional é o valor abaixo do qual a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios não poderão fixar o vencimento inicial das Carreiras do magistério público da educação básica, para a jornada de, no máximo, 40 (quarenta) horas semanais.

§ 4º Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos.

Art. 3º O valor de que trata o art. 2º desta Lei passará a vigorar a partir de 1º de janeiro de 2008, e sua integralização, como vencimento inicial das Carreiras dos profissionais da educação básica pública, pela União, Estados, Distrito Federal e Municípios será feita de forma progressiva e proporcional, observado o seguinte:

I - [...]

II - a partir de 1º de janeiro de 2009, acréscimo de 2/3 (dois terços) da diferença entre o valor referido no art. 2º desta Lei, atualizado na forma do art. 5º desta Lei, e o vencimento inicial da Carreira vigente;

III - a integralização do valor de que trata o art. 2º desta Lei, atualizado na forma do art. 5º desta Lei, dar-se-á a partir de 1º de janeiro de 2010, com o acréscimo da diferença remanescente. (ADI, 2008)

Uma das alegações dos governadores era que a lei deveria tratar apenas do piso salarial, no entanto ela legisla também sobre a jornada de trabalho, principalmente quando determina 1/3 da carga horária de trabalho para hora-atividade. Para Pinto (2009):

Muito embora a primeira lei geral da educação do País, aprovada em 15 de outubro de 1827, dedicas-

se sete de um total de 17 artigos aos professores, definindo inclusive o valor de seus vencimentos, foram necessários 121 anos para que se criasse, no Brasil, um piso-salarial para os profissionais do magistério, com a aprovação da Lei nº 11.738/08. E, o que é mais grave, antes mesmo de entrar em vigor, esta lei, por decisão do Supremo Tribunal Federal, já teve suspensão, em caráter liminar, a vigência de preceitos fundamentais, em particular o § 4º do seu art. 2º, o qual determina que na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite de 2/3 da carga horária para o desempenho de atividades de interação com o educando, a chamada hora-atividade. (PINTO, 2009, p.51)

Outro argumento era o impasse sobre o que se compreende por piso, se é o vencimento que é somente a retribuição pecuniária recebida pelo servidor ou a remuneração que agrega o vencimento mais as vantagens ou adicionais. Nesse sentido, os governadores entenderam que o piso possa ser toda a remuneração percebida pelos professores.

Essa ação promovida pelos governadores baseava-se no argumento que aqueles artigos feriam a autonomia dos estados e municípios, gerava a violação do princípio federativo e provocava grande impacto financeiro nas receitas dos estados.

No entanto, não havia como propor um piso salarial sem atrelar a uma jornada de trabalho específica, pois um dependia do outro; em suma, significava aquilo que deveria ser pago ao trabalhador por uma determinada jornada de trabalho.

Sob o ponto de vista de uma rápida análise, a alegação quanto à autonomia dos entes federativos poderia ser um argumento frágil, pois a criação da lei buscava garantir uma certa equidade nas diferentes carreiras do magistério público em todo país.

Em relação ao impacto financeiro, era preciso levar em consideração que todos os entes federados poderiam ter incluído em suas leis orçamentárias tal gasto, pois a normativa já estava prevista na Constituição a partir da Emenda Constitucional 53 sancionada na Lei nº 11.494/07 – do FUNDEB.

A possibilidade de implementação da lei, já estava anteriormente posta, pois, desde a criação do FUNDEB, foram realizados estudos sobre o impacto financeiro nos orçamentos dos entes federativos, sendo calculados, inclusive, a partir dos orçamentos dos entes federados com menor capacidade de recursos financeiros, ficando provado que a implementação da lei era possível. Dessa maneira o artigo 4º do PSPN afirmava que a União complementaria, considerando os recursos vinculados à educação, os

orçamentos daqueles que não tivessem condições de cumprir a lei.

Outra polêmica que envolveu, e que ainda permanece, quanto à lei do PSPN, refere-se ao reajuste anual do seu valor. Não há consenso entre o Ministério da Educação (MEC) e a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), uma vez que ambos tem interpretações diferenciadas a respeito do índice desse reajuste.

Os itens contestados pela ADI 4.167 foram julgados pelo STF em 2011, que na ocasião reconheceu como piso os vencimentos recebidos pelos professores e não a remuneração total, que são além dos vencimentos, as gratificações, auxílios, entre outros. Quanto a questão do emprego de 1/3 de hora-atividade dentro da jornada do professor, houve empate na decisão dos ministros do STF, ficando portanto essa situação a ser resolvida judicialmente, ou não, via leis municipais e estaduais. Diante disso, as demais indicações da Lei deveriam ser cumpridas desde 2008.

Para se compreender o efeito do PSPN sob o vencimento dos profissionais do magistério, pode-se analisar a tabela 1, com dados coletados através da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), por meio do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e tabulados pelo MEC 2009 considerando o valor fixado em 2008 de R\$ 950,00³.

TABELA 1 - SALÁRIO MÉDIO ⁽¹⁾ - PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA - REDE PÚBLICA NÃO FEDERAL

CLASSIFICAÇÃO	UF	2008
1º	Distrito Federal	3.360
2º	Rio de Janeiro	2004
3º	São Paulo	1845
4º	Mato Grosso do Sul	1759
5º	Roraima	1751
6º	Rio Grande do Sul	1658
7º	Paraná	1633
8º	Acre	1623
9º	Amapá	1615
10º	Sergipe	1611
11º	Amazonas	1598
12º	Tocantins	1483
13º	Minas Gerais	1443
14º	Mato Grosso	1422
15º	Pará	1417

³ O valor do piso em 2014 é de R\$1.697,37 desde 1º de janeiro data em que, conforme a lei, o piso salarial deve ser reajustado. O reajuste deve ocorrer anualmente.

16º	Espírito Santo	1401
17º	Rondônia	1371
18º	Santa Catarina	1366
19º	Goiás	1364
20º	Maranhão	1313
21º	Alagoas	1298
22º	Rio Grande do Norte	1232
23º	Ceará	1146
24º	Bahia	1136
25º	Piauí	1105
26º	Paraíba	1057
27º	Pernambuco	982
	BRASIL	1527

FONTE: PNAD-IBGE/ Tabulação: Assessoria do Ministro
(1) Renda do trabalho principal padronizado para 40 horas semanais.

Podia-se observar que o menor salário médio referia-se ao estado de Pernambuco, que pagava R\$ 982,00, e o maior, ao Distrito Federal, que pagava R\$ 3.360,00. O estado do Paraná pagava R\$ 1.633,00 e situava-se entre os 10 estados que melhor pagavam, ocupando a 7ª posição.

De todo modo, não se percebia, até 2008, vencimento menor que o estipulado pelo PSPN. Mas não se pode esquecer que a tabela traz informações de salário médio, o que quer dizer que não retratava a realidade de cada município em particular. Outro aspecto é que a CNTE entende que o piso deve ser pago por jornada, independente das horas que a compõem.

Diante dos pressupostos apresentados, reconhece-se que tanto a Lei do Piso, o FUNDEF e FUNDEB foram estratégias desenvolvidas no âmbito das políticas educacionais, em especial de financiamento e remuneração, como forma de implementar ações de valorização aos profissionais da educação.

No entanto, é importante destacar que se fazem necessários estudos sobre a efetividade do PSPN nos estados e municípios para que se possam revelar as diferenças e desigualdades que poderão ser eliminadas ou diminuídas com a aplicação do piso.

É nesse sentido que reside a importância do PSPN, ou seja, de não mais admitir, em nenhum lugar do Brasil, salários aos docentes da rede pública de educação básica, em discordância com os preceitos legais, é portanto, um horizonte no sentido da valorização, por isso o seu emprego do piso, juntamente com a implementação dos planos de carreiras no Brasil, tratam-se de parâmetros mínimos para a evolução das condições de trabalho dos professores.





Referências bibliográficas:

- AÇÃO DIRETA DE INCONSTITUCIONALIDADE**, nº 4.167 Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/portal/processo/verProcessoAndamento.asp?incidente=2645108>>. Acesso em: 03 mar. 2010.
- ABICALIL, C. A. **Piso salarial: constitucional, legítimo, fundamental**. Revista Retratos da Escola/ CNTE, Brasília, v.2, n.2/3, jan./dez. 2008.
- ANUATTI NETO, F.; FERNANDES, R.; PAZELLO, E. T. **Avaliação dos salários dos professores da rede pública de ensino fundamental em tempos de Fundef**. Revista de Economia Aplicada da FEARP USP, v.8, p.414-437, 2004. Disponível em: <www.fearp.usp.br>. Acesso em: 12 out. 2010.
- BRASIL. **Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943**. Aprova a Consolidação das Leis Trabalhistas. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 03 mar. 2010.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. DOU, Brasília, DF, 05 out. 1988.
- BRASIL. **Lei nº 8.112, de 11 de novembro de 1990**. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 03 mar. 2010.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. DOU, Brasília, DF, 23 dez. 1996a.
- BRASIL. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. DOU, Brasília, DF, 21 jun. 2007 e retificado no DOU de 22 jun. 2007.
- BRASIL. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008**. Regulamenta a alínea "e" do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. DOU, Brasília, DF, 17 jul. 2008.
- BRASIL. **Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. DOU, Brasília, DF, 26 dez. 1996b.
- DAVIES, N. **A política de fundos no financiamento da educação - Fundeb: solução ou remendo para o financiamento da educação básica?** In: GOUVEIA, A. B.; SOUZA, A. R.; TAVARES, T. M. Conversas sobre financiamento da educação no Brasil. Curitiba: Editora UFPR, 2006.
- PINTO, J. M. R. **Remuneração adequada do professor: desafio à educação brasileira**. Retratos da Escola/CNTE, Brasília, v.3, n.4, jan./jun. 2009.



