

Ph.D. propõe  
formação de opinião  
sobre a polêmica  
das sementes  
transgênicas à luz  
da ciência



■ **Limite e afetividade**

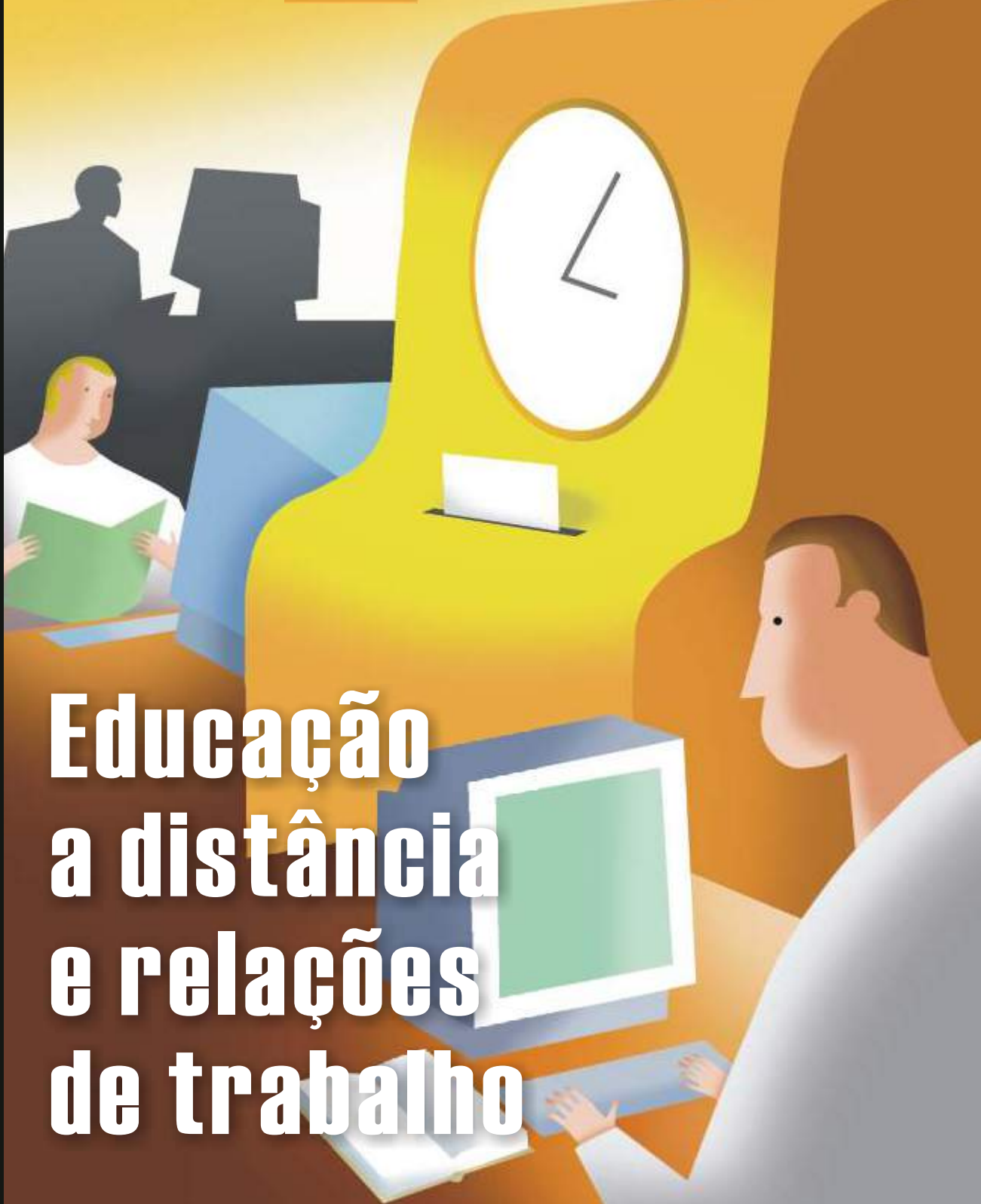
a complexa disputa  
existente na  
relação entre  
professor e aluno

■ **Questão de saúde**

processos que  
causam ou agravam  
doenças nos  
docentes

■ **Séries iniciais**

a não exigência  
de curso superior  
e a necessidade  
de qualificação



## Educação a distância e relações de trabalho

## Textual /Sindicato dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul. -

v.1, n.1 (nov./2002). - Porto Alegre: SINPRO/RS, 2002.

v.: 22x26 cm

Semestral

ISSN 1677-9126

1. Educação-periódicos. 2. Ensino privado-periódicos. I Sindicato dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul

CDU: 37(05)

Bibliotecária responsável: Melissa Martins CRB10/1380

Indexada ao CIBEC/INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.

**SINPRO/RS**  
*Sindicato Cidadão*  
[www.sinprors.org.br](http://www.sinprors.org.br)

### Sindicato dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul

#### Diretoria Colegiada

**Estadual** - Cássio Filipe Galvão Bessa, Marcos Júlio Fuhr, Ângelo Adalvino Dal Cin, Sani Belfer Cardon, Amarildo Pedro Cenci, Celso Floriano Stefanoski, Cecília Maria Farias Bujes, Soraya da Silveira Franke, Eloi João Kirsten, João Luiz Stein Steinbach, Luiz Afonso Montini, Osvaldo Biz, Líria Romero Dutra, Anaí Rosana Garcia, Angelo Estevão Prando, Valter Nei da Silva, Norberto Schwarz Vieira, Dolurdes Voos. **Conselho fiscal** - Manoel dos Passos, Luiz Emílio Colvara Bernardi, Angela Maria Lehnen. **Conselho fiscal (suplentes)** José Édil de Lima Alves, Maria Lucia Lopes Pinto de Assis, Ana Maria Martins. **Regional Passo Fundo** - Renata Oliveira Cerutti, Ivânia Campigotto Aquino, Rozélia Vasques Ortiz, Sadi André Foltz, Henrique Aniceto Kujawa. **Regional Bagé** - Eduardo Brum Medici, Margarete Coelho Lo Iacono Provenzano, Carlos Eduardo Nunes Torrescasana, Fernando

Sérgio Castilhos Karam, Eloy Cardozo de Oliveira. **Regional Pelotas** - Luiz Otávio Pinhatti, Ana Amélia da Costa Fagundes, Irapuan Porto dos Santos, José Ricardo Stein Brechane. **Regional Santa Cruz do Sul** - Valter Herculano Machado Lisboa, Flávio Miguel Henn, Carlos Daniel Schumacher da Rosa. **Regional Uruguaiana** - Rita Terezinha Rodrigues Garcia, Gicela Maria Machado Oliveira Brasil, João Batista de Barros Minuzzi, Denise Gomes Quevedo, Maria de Lourdes Brondani Dávila. **Regional São Leopoldo** - César Schmidt, Darnis Corbellini, Enécio da Silva, Élvio Duarte de Souza, Luciane Linck Mayer. **Regional Santo Ângelo** - Odir Francisco Dill Ruckhaber, Neloá Faria, Carmem Regina Dorneles Nogueira, Letícia Schüeler de Paula. **Regional Santa Rosa** - Naíma Marmitt Wadi, Rosane Fritz de Almeida, Ângela Maria Fiorentini, Rosalvo Luis Sawitzki. **Regional Lajeado** - José Pedro Kuhn, Claudio Darci

Gressler, Domingos Antônio Buffon, Rosângela Gabriel, Helena Reckziegel Rodrigues. **Regional Santa Maria** - Edina da Luz Fontoura, Eduardo Rolim Sant'Anna, Maria Regina Fontoura Vaz. **Regional Santana do Livramento** - Carlos Almir Ademires Trindade, Denise Oliveira da Costa, Antonia Cecy Gonçalves Lopez, Odinei Bueno Gonçalves, José Newton Ribeiro Canabarro. **Regional Rio Grande** - Ivo Lamar de Souza Mota, Nara Regina Centeno Pardo, Denise Cruz Freitas, Ceni da Rosa de Lima, Álvaro Luiz Ávila da Silveira. **Regional Erechim** - Isabel Rosa Gritti, Raquel Krignl, Marizete Peretti, Iside Nelcy Perdomini Geraldo. **Regional Bento Gonçalves** - Maria do Carmo Postal Rizzardo, Adilene Alvares Mattia, Teresinha Amélia Bressan Filippin, Elinara Maria Farina Mendo, Clarice Baú Porto. **Regional Frederico Westphalen** - Wilson Olkoski, Cleonice Lucia Rizzatti, Antonio Luiz Pinheiro

Fundado em maio de 1938, o Sindicato dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul – Sinpro/RS foi o primeiro sindicato de professores do RS. Pioneiro no estado em adotar o conceito Sindicato Cidadão, no início dos anos 90, passou a atuar sob o trinômio Luta, Serviço e Cidadania. No mesmo período, adotou o Sistema de Direção Colegiada. O Sinpro/RS representa mais de 29 mil professores do ensino privado gaúcho, atuantes em 1.011 instituições de ensino, atendendo 429,84 mil alunos.

Entre as principais conquistas estão: piso salarial, adicional por tempo de serviço, adicional por aprimoramento acadêmico, pagamento de horas extras, plano de saúde e estabilidade do aposentando – cláusulas normatizadas anualmente pela Convenção Coletiva de Trabalho. Além de ser apoiador de várias iniciativas culturais, o Sinpro/RS também se destaca pela publicação do jornal Extra Classe (oito prêmios de jornalismo); pelo portal [www.sinprors.org.br](http://www.sinprors.org.br); pelo Prêmio Educação RS; pelo Fundo Rotativo de Apoio à Qualificação Docente (FAQ); pelo Centro de Aprimoramento do Professor (CAP) e pela Revista Textual.

## EXPEDIENTE

A **Revista Textual** é uma publicação do **Sindicato dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul** SINPRO/RS, filiado à CUT e à CONTEE

Avenida João Pessoa, 919  
Bairro Farroupilha  
Porto Alegre | RS  
CEP 90040-000

Fones: (51) 3211-1900  
Fax: (51) 3211-2628

www.sinprors.org.br/textual  
textual@sinprors.org.br

Impressão: Gráfica Pallotti  
Tiragem: 3.000 exemplares

## COORDENAÇÃO GERAL

Valéria Ochôa

## EDIÇÃO EXECUTIVA

Valéria Ochôa  
valeria.ochoa@sinprors.org.br

César Fraga  
cesar.fraga@sinprors.org.br

## CONSELHO EDITORIAL/CURADOR

Amarildo Pedro Cenci,  
César Fraga, Christa  
Berger, Daniel Herz,  
Isaura Belloni, Jorge  
Campos da Costa, José  
Luís Fiori, José Vicente  
Tavares dos Santos, Luiz  
Inácio Germany Gaiger,  
Marcos Júlio Fuhr e  
Valéria Ochôa

## REVISÃO

Lúgia Thalmenschlager

## FOTOGRAFIA

René Cabrales

## ILUSTRAÇÕES

Eduardo Antunes  
Eduardo Oliveira  
Eugênio Neves

## PROJETO GRÁFICO E EDIÇÃO GRÁFICA

Rogério Nolasco Souza

## EDITORAÇÃO

MídiaGraphic

Os artigos assinados são de exclusiva responsabilidade de seus autores

# Debate em revista

Quando uma revista chega ao seu terceiro número e ultrapassa um ano de periodicidade regular, apresenta-se como um veículo consolidado. É justamente isso que ocorre com Textual. Vencido o desafio da regularidade, constatamos também a pertinência dos assuntos abordados em nossas páginas diante da procura tanto das versões em papel, como do alto índice de artigos “baixados” via internet da página da revista no portal do Sinpro/RS. Nesta última edição de 2003 esperamos corresponder às expectativas de nossos leitores deixando marcado desde já um novo encontro no início do próximo semestre.

## SUMÁRIO

### ensaios

**6 LIMITES E AFETIVIDADE** prática pedagógica e ambiente escolar  
GILSON DE ALMEIDA PEREIRA

**32 TRANSGÊNICOS** informação, ciência e opinião  
MAGALI FERRARI GRANDO

### professor e o mundo da escola

**14 SAÚDE DO PROFESSOR** fatores de desgaste  
TÂNIA MARIA DE ARAÚJO | EDUARDO REIS | CRISTINA KAWALKIEWICZ | ANNIBAL SIVANY-NETO

**28 PODER NA ACADEMIA** relações de disputa no meio universitário  
MILTON J. P. MADEIRA

### dinâmica do meio educaciona

**40 QUALIFICAÇÃO** educação infantil e séries iniciais  
ANTONIETA BEATRIZ MARIANTE

**22 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA** regulação das relações de trabalho  
LUCIANE L. WEBBER TOSS

## Beleza e conteúdo

cid d'ávila | professor  
e publicitário

Há mais de dez anos atuando na área de Design Gráfico e Editorial, tenho tido muitas e variadas experiências com publicações científicas, mas qual a surpresa ao me deparar com a revista Textual. Senti a obrigação de escrever esta mensagem. Esta revista poderá ser considerada um marco indiscutível na história das publicações científicas no Rio Grande do Sul.

Eu sempre tive uma certa "bronca" com as publicações científicas que teimam em ser "feias" e "antiquadas" para passar uma idéia de "seriedade"... Já tive alguns desentendimentos com diversas entidades, pois sempre defendi o conceito de que um projeto gráfico instigante, moderno, ousado e criativo não desmerece o conteúdo científico. Pelo contrário, a diagramação pode e deve melhorar o sentido do conteúdo, valorizar os detalhes e enriquecer a mensagem.

A revista Textual cumpre um papel decisivo neste sentido. Excelente conteúdo, tratado de maneira criativa, sem os tradicionais pudores estéticos presentes neste tipo de publicação. Esta revista vem para abanar o pó e tirar as "teias de aranha" da área de publicações científicas.

Parabéns ao Sinpro/RS que entendeu a necessidade de tratar a produção científica com o merecido respeito. Parabéns a equipe editorial que soube ousar e investir em uma linguagem diferente e adequada.

**Apraz-nos** cumprimentá-los na oportunidade em que viemos agradecer a doação da Revista Textual, agosto 2003 volume 01 nº 02.

Informamos que a obra recebida já está devidamente cadastrada e fazendo parte do acervo desta biblioteca Central. Gestos como este, nos orgulham e nos fazem felizes, pois enriquecem nossa

Bibliografia oferecendo mais opções de leitura aos nossos professores, alunos e comunidade. Na certeza de que em outras oportunidades seremos lembrados, reiteramos nossa gratidão e nos colocamos ao seu inteiro dispor.

**Profª. Vera Lucia Linck**  
Gerente da Biblioteca  
Central - URI / Santo Ângelo e  
**Prof. Gilberto Pacheco**  
Diretor Geral - URI / Santo Ângelo

**A iniciativa** do Sinpro/RS em dar aos professores um espaço de expressão como a Textual deve ser saudada principalmente por representar um novo mecanismo de diálogo entre os associados do sindicato. Aliás, já não era sem tempo: há muito que se esperava essa oportunidade – a de dar voz a quem quer tê-la. Assim, o jornalismo do Sinpro/RS assume ao

menos um compromisso, o de manter a revista como ela já é, canal aberto, sem restrição de ordem política ou partidária. Evoé, Textual. Sugestão: Um espaço para contribuições artísticas (gravuras, charges, poemas, crônicas) dos professores seria bem-vindo.

**Marlon de Almeida**  
Professor  
Porto Alegre  
[almeida@cap.ufrgs.br](mailto:almeida@cap.ufrgs.br)

**Interessante** a proposta da três editorias básicas, que vão se abrindo do Ambiente Escolar, passando pelo Mundo Educacional e indo em direção à Cultura do Tabaco, à Energia Inesgotável... Instigante seria que a "atitude imprevisível de se remeter a outros...de estabelecer relações com outras enunciações da vida" colocada com relação à Leitura na Escola, na edição anterior, também servisse de desafio aos autores dos novos ensaios. Nos levando, sempre que possível, para fora dos muros da Escola. Parabéns a todo o pessoal da revista!

**Marco Heinzmann**  
Colégio Sévigne  
Porto Alegre

**Parabéns** pela publicação – mais uma contribuição do

Sinpro/RS para manter o necessário debate no campo da educação. A Textual fornece elementos indispensáveis para aprofundar as nossas reflexões. Os artigos são de alta qualidade acadêmica. Mais uma vez parabéns e desejos de longa vida.

**Fatimarlei Lunardelli**  
Jornalista  
Dra. em Cinema – USP  
Porto Alegre

**Mais um vez** o Sinpro/RS sai na frente e brinda seus associados com uma publicação de excelência. Depois do Extra Classe - que mostra que há vida inteligente no movimento sindical – agora é a Textual, uma revista para quem sabe que aprender, sempre, não ocupa espaço. Parabéns à equipe e aos colaboradores.

**Renato Hoffmann**  
Jornalista  
Porto Alegre

**Gostaria** de informações quanto a possibilidade de receber a revista Textual impressa. Agradeço a atenção.

**Nara Marone**  
Rio Grande

*A Textual pode ser obtida na sede estadual do Sinpro/RS (Avenida João Pessoa, 919 - Porto Alegre) ou nas delegacias regionais (lista de endereços no site [www.sinprors.org.br](http://www.sinprors.org.br)).*

# Consolidando a Textual

diretoria colegiada | Sinpro/RS

O outubro, por sua localização na trajetória do ano letivo, foi o mês escolhido para o lançamento do terceiro número da revista Textual, mais precisamente no 7º Congresso dos Professores do Ensino Privado do Rio Grande do Sul (Cepep). A Textual tem em comum com o Cepep as mesmas preocupações de fundo: a análise dos fatos e das injunções que marcam o mundo da educação.

O interesse de receber as edições impressas anteriores, seja nas escolas ou solicitadas via internet, nos permite afirmar que esse novo produto editorial do Sinpro/RS está começando a constituir seu público leitor. Por razões de custo, a tiragem e a sistemática de distribuição da revista Textual é mais restritiva do que outras publicações do Sinpro/RS. Para possibilitar um acesso maior, a revista foi disponibilizada também em versão on line ([www.sinprors.org.br/textual](http://www.sinprors.org.br/textual)). Temos registrado mais de cinco mil downloads de

artigos e ensaios por edição, um número bem significativo, que nos aponta para a pertinência dos temas tratados.

Os colaboradores também já começam a se credenciar. A editoria de ensaios é, por enquanto, a única que tem recebido contribuições. Temos convicção de que muitos são os quadros qualificados da categoria com percepção dos múltiplos fatores que determinam hoje a escola privada e mais especialmente todos os desdobramentos que este mundo da escola tem na vida dos professores.

É para elaborar e divulgar essa percepção de todos aqueles que se ocupam e se preocupam com este dinâmico e fascinante mundo da escola que o Sinpro/RS está disponibilizando a Textual. O professor e o mundo da escola e a dinâmica do mundo educacional são as duas editorias que queremos consolidar com a sua colaboração.

## O professor e o mundo

A Revista Textual chega à terceira edição, oferecendo suas páginas ao debate e à produção de conhecimento na esfera educacional. Assim como nas edições anteriores, procuramos trazer aos nossos leitores artigos que digam respeito à dinâmica do mundo da educação e ao cotidiano do professor e da escola.

Dentro do primeiro segmento procuramos fomentar o debate que cerca a ausência de regulamentação nas relações de trabalho específicas à modalidade de ensino chamada Educação a Distância (EaD), que baseada em novas tecnologias, também estabelece um outro tipo de relação entre o professor e aluno, bem como entre o docente e seus empregadores. Várias são as novas questões que surgem e na mesma proporção as lacunas a serem preenchidas. Em outro texto, abordamos a recente definição do MEC em voltar atrás na exigência de diploma de nível superior para profissinais que atuam na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, fato que merece considerações e reflexão. Apesar de o ministro Cristovam Buarque dar o assunto por encerrado, ainda há polêmica no ar. Principalmente se levarmos em consideração o cenário político que envolve a questão – precariedade e falta de pessoal qualificado dentro das ex-exigências da LDBEN em determinadas regiões da federação em contraponto às metas estabelecidas pelo governo federal para o atendimento das demandas educacionais dessas regiões. Mais uma vez, a sociedade e governos precisam resolver a difícil equação que traz entre suas variantes aspectos quantitativos e qualitativos diante de uma realidade urgente: a alfabetização de crianças nos estados mais pobres da nação.

No que diz respeito ao professor e o mundo da escola, dois temas são merecedores de aprofundamento. O primeiro deles é a retomada de um assunto já abordado em nossas páginas e diz respeito às relações de poder no ambiente acadêmico, fazendo parte do artigo capa de nossa primeira edição, porém, sob outra ótica, a do medo que aflige os professores. O segundo tema trata dos fatores e processos que envolvem cotidianamente os docentes, contribuindo para o surgimento e agravamento de problemas relacionados à saúde.

Ainda nesta edição, merecem destaque especial os ensaios que tratam de duas temáticas tanto distintas quanto fundamentais: limite e afetividade em sala de aula e transgênicos. Um investiga a relação e estruturas de poder entre professor e aluno, o outro desmistifica e traz ao debate sobre transgenia uma série de informações úteis à formação de posição ou, por que não, de contraposição.

# EDITORIAL



gilson de almeida pereira | doutorando em educação



## Poderes, fazeres, limites e afetos

**Resumo** *No presente trabalho procuro investigar e compreender qual a representação que os professores fazem sobre limites em sala de aula e como se dá a prática pedagógica, levando em consideração a base afetiva que permeia as relações entre os sujeitos envolvidos no contexto escolar.*

*O processo de investigação que norteia a temática desta pesquisa situa-se no paradigma qualitativo, com enfoque etnográfico, considerando uma interação maior entre pesquisador e participantes, penetrando em aspectos subjetivos do cotidiano escolar, reconstruindo as muitas relações e seus diferentes caminhos.*

### Palavras-chave

afetividade - limite - poder

Minha proposta como observador foi de conviver no campo de pesquisa durante três semestres. Neste período foi possível colher dados e informações pertinentes para confrontar o discurso dos professores e alunos entrevistados com o entorno escolar, realizando a análise horizontal e vertical proposta por Engers (1994).

Abordo as relações de poder existentes na prática pedagógica, provocando no grupo de alunos uma força contrária, com o intuito de negar tal poder e, ao mesmo tempo, romper com as regras. Esta negação do poder discente evidencia-se pela falta de limites dos alunos que, ao negarem a autoridade do professor, estabelecem um conjunto de forças opostas, desencadeando, também, a falta

de limites do próprio professor, produzindo assim novos conflitos.

Pretendo compreender e analisar os recortes que cada professor faz sobre o que são limites, quais seus significados, suas origens, características do espaço de atuação, as conseqüências da ausência dessas fronteiras entre os sujeitos, as cobranças cotidianas, as relações de poder estabelecidas diariamente, os sentimentos emergentes e a identificação dessas fronteiras.

### O olho do poder permeando as relações no ambiente escolar

Logo ao ingressar no campo de pesquisa, observei a escola em seu projeto arquitetônico. Era o traçado perfeito de um enorme corredor central de onde se podia identificar todo o funcionamento da instituição: seus corredores laterais, escadarias, os vidros nas portas das salas de aula e o tráfego das pessoas que fazem parte do ambiente. Esta construção não foi feita por acaso: trata-se de um panóptico de Jeremias Bentham, no qual

<sup>1</sup> Doutorando em Educação pela PUCRS. Professor de Princípios e Métodos de Orientação Educacional pela FAPA

tudo é passível de controle ao olho do poder (VARELA e ALVAREZ-ÚRIA, 1991).

Neste local, desfigura-se a necessidade dos administradores escolares em controlar tudo e todos, sem deixar nada nas sombras. Vigia-se desde o grupo de funcionários, professores, visitantes e até os alunos que circulam nos corredores. O vidro, em todas as portas das salas, parece uma escotilha, de onde é possível saber o que se passa no interior das salas, sem que o intruso seja reconhecido em sua vigia diária, “de onde é possível ver sem nunca ser visto”. A direção, equipe técnica e a disciplinadora da escola utilizam esse recurso como um meio ao seu alcance de domesticar o fazer pedagógico (FOUCAULT, 2001, p. 167).

Contudo, essa forma de tornar os corpos dóceis é percebida pelos professores que, preocupados em manter seu emprego, seu espaço de atuação já tão reduzido, estabelecem um outro mecanismo de controle, levando para seu grupo de alunos instrumentos coercitivos, seja através de trabalhos extremamente cansativos, provas e notas, muitas vezes servindo como castigo, seja através de espelhos de classe, colocando cabeça atrás de cabeça, privilegiando o audiovisual como sentido de ligação com o mundo, excluindo, então, o restante do corpo.

A explicação para essa exclusão corpórea está no fato de que o professor, pressionado pelo olho do poder, vê-se encurralado; por isso, precisa ter o máximo controle de tudo o que acontece em sua aula, não permitindo brincadeiras, conversas, circulação e o mínimo de troca entre os alunos. O pátio e as atividades fora das quatro paredes o levariam para um espaço onde a dispersão poderia ser facilitada: então, por medo, ele deixa de utilizar recursos que tornariam o fazer pedagógico mais prazeroso. Assim, este profissional fica cada vez mais preso à sala e impedido de vivenciar outras formas didáticas, até mesmo por não saber como agir em outro ambiente.

Este efeito-dominó, onde o controle é rígido, passa de sujeito para sujeito numa relação autoritária, ditando regras e limites, definindo sanções arbitrárias para as infrações. Neste contexto, o professor per-

de sua autoridade saudável e passa a agir como um disciplinador, autocrático e dominante, desrespeitando a auto-estima de seus alunos. Os laços afetivos ficam completamente comprometidos pela necessidade de poder.

Contudo, nessa relação de poder, talvez por ingenuidade ou falta de conhecimento, o professor nega-se à “vontade de domínio” existente nas relações humanas, “quem obedece, quer dominar”, estabelecendo na escola forças contrárias, poderes que se vão opondo. De um lado professores desejam dominar alunos, manter o controle e impor limites; do outro, alunos desejam espaço de liberdade, expressão de idéias, quebra de regras arbitrárias e utilização do corpo que, na adolescência, recusa-se a ficar parado (NIETZSCHE, 2002).

Tal afirmação se concretiza na fala dos alunos quando dizem: “a gente nunca está igual, é como se fosse um teste; cada professor se vê pela reação dele com o comportamento da turma”. Concretiza-se, aqui, uma relação constantemente minada pelos conflitos entre os grupos que, ora se deixam dominar, ora desejam dominar.

Descortina-se nesse processo a possibilidade de emancipação do professor, como profissional da educação, conforme sugere Arroyo (2000), a transgressão do centralismo regulador e normatizador que impede os vínculos entre ação educativa e liberdade.

Foi possível identificar, nesse jogo de poderes, que o professor autoritário tem uma excelente fala sobre a questão da afetividade; contudo, a atitude pouco afetiva na hora de trabalhar com os limites, afasta o aluno. Apesar de saber que o professor se torna presente colocando limites, sua forma autocrática perde espaço, por demonstrar pouca ou nenhuma afetividade. Assim, ele marca sua presença pelo medo e pelo castigo. Esta afirmação evidencia-se na fala do professor quando diz: “afeto demais prejudica, os alunos tomam conta, é necessário ser severo, professor muito mole acaba sendo dominado”.

Os rótulos, as separações entre os “bons” e os “maus” alunos, aparecem claramente nos conselhos de classe, existentes aqui como uma forma de classificação dos sujeitos, demonstrando o quanto o grupo de professores está corroído pelo poder da

avaliação que lhes dá o direito de punir com números aqueles que não conseguiram se normatizar – talvez um sinal de saúde por parte destes que se negam a adaptar-se. Por outro lado, os alunos também rotulam professores, estabelecem formas de dominação, dificultando cada vez mais a atuação pedagógica (FOUCAULT, 2001; FERNÁNDEZ, 1991).

Alguns professores conseguem transgredir o cerco do poder, fugir do “olho que tudo vê” e estabelecer um outro fazer pedagógico. Nesta investigação, emergem aqueles em processo de conquista de um espaço maior de liberdade e outros poucos que já conseguiram uma relação mais afetiva sem perderem os limites necessários para a convivência dos seres que compõem uma sala de aula.

### A construção de valores

Os professores entrevistados compreendem limites como algo ligado diretamente à construção de valores. Estes valores não foram desenvolvidos na escola. Cada aluno vem com sua formação, trazida da família e do meio social onde nasceu e deu os seus primeiros passos. Para Mosquera, fazendo uma releitura dos escritos de Erikson, esses valores ou virtudes são forças humanas que “estão implícitas na evolução psicossocial do homem, que adquirem a sua dinâmica através do ego e que podem ser transmitidas às outras gerações” (1977, p.69).

Contudo, há uma variação considerável no entendimento dos mesmos profissionais quando tentam explicar o significado da palavra limite em sala de aula. Para alguns deles, limite é algo que exige maturidade por parte do aluno, necessidade de vivências anteriores que o façam discernir entre o que pode e o que não pode fazer em determinados momentos da vida em sociedade. Estes valores são construídos, a priori, sendo a escola apenas o campo de aplicação dessa aprendizagem. Para outros, esses valores começam a ser desenvolvidos na família e devem ser trabalhados na escola, como um processo contínuo.

Torna-se imperioso acrescentar que existe aqui uma confusão conceitual entre o que é falta de limites e indisciplina, bem

como a negação de que o professor tem de seus próprios limites.

Nesse grupo de docentes, geralmente estão aqueles que conseguem estabelecer limites através do autoritarismo ou, então, mantêm uma conduta do “deixar fazer”, conforme a frase de uma aluna, “existe aquele que não faz nada, fica olhando para o teto, não tem pulso, deixa tudo como está e já começa a gritaria”. Esta última conduta, geralmente, promove a desintegração do grupo pelo número de conflitos existentes e pelo desinteresse.

Percebo que, tanto para os profissionais acima referidos, como para aqueles ainda em um processo de busca pelo trabalho com limites em sala de aula, em uma perspectiva afetiva, também apresentam dificuldades em definir tal idéia. Em alguns momentos, acreditam que indisciplina e falta de limites são a mesma coisa; em outros, pensam que indisciplina é uma expressão da maldade dos alunos, e falta de limites é o agir sem conhecimento do que está sendo feito. Contudo, há uma diferença importante entre a atuação do professor ditador e do *laissez-faire*, em comparação com aquele que está em processo. Esta diferença está no entendimento e na compreensão do respeito mútuo entre professor e alunos.

A palavra respeito mútuo, identificando a construção de limites em sala de aula, só aparece nas entrevistas dos professores que caminham para uma conduta mais afetiva, ou que já trazem em sua prática uma proposta pedagógica que enfoque os vínculos e responsabilidades existentes entre os muitos sujeitos que compõem uma sala de aula.

Em minha análise, o ditador ou o *laissez-faire* não reconhecem a sua conduta como um agravante ou um fator importante para andamento da aula. Geralmente, este professor se posiciona em um espaço neutro, onde o aluno é o culpado de tudo. Tal conduta deixa o professor como vítima de alunos indisciplinados. O primeiro quer mandar e ser obedecido; no seu entender, ele ensina e o aluno aprende. Para o segundo, basta ser bonzinho e haverá respeito por parte dos alunos, caso contrário, estes não estão sabendo aproveitar a liberdade que lhes é “concedida”.

Para os professores que conseguem estabelecer uma relação de maior aproxima-



ção afetiva, já aparece a consideração de seu próprio processo histórico, como sujeito em transformação, e seus próprios limites, dificultando ou facilitando essa relação com os alunos. Em outras palavras: para este profissional existem a individualidade de cada aluno, bem como a do próprio professor, e essas individualidades, esses muitos valores, devem ser respeitados mutuamente. Para eles, somente dessa forma irá, realmente, haver uma troca relacional entre seres que estão em crescimento, independente da posição que ocupam.

Os professores que já conseguem um maior desenvolvimento no que tange à relação de limites e afetividade, dizem que “é necessário ter paciência, não pode haver imediatismo, já que valores são desenvolvidos aos poucos”. Entendem que os valores não são criados, como uma lista de regras, mas são construídos na convivência, através do respeito e no cotidiano.

Esses mesmos valores vão se modificando aos poucos, conforme as vivências e a evolução dos seres. Transparece, aqui, um dado extremamente significativo que é o olhar do aluno para o seu professor como uma “pessoa-critério”. Ter o adulto como modelo, como ideal de afeto, de conduta, de ser humano o fará perseguir e modificar seus valores, sendo respeitado, internalizando esses conceitos e dando o mesmo tratamento para os demais.

É sempre bom lembrar que “o mundo do educando não radica simplesmente na sala de aula, mas traz expectativas, interesses, desejos e curiosidades, que frequentemente são diluídos em tarefas rotineiras ou aborrecedoras” (MOSQUERA, 1977, p.22). Entretanto, a educação não pode contemplar apenas desejos, deve cumprir o seu papel na formação do educando, porém sem partir para práticas inadequadas, carentes de realidade ou arbitrárias.

Por essa razão, o olhar do adulto não deve ser castrador, de imposição, do “não” arbitrário, do fracasso. É necessário um espaço de liberdade, de atuação, de aproveitamento do desejo, da curiosidade, da vontade, que são alavancas para o momento da aprendizagem. Conforme

Zagury, “dar limites é iniciar o processo de compreensão e apreensão do outro.. a criança interioriza a idéia de que pode fazer milhares de coisas, mas, sem tudo e nem sempre” (2001, p. 17).

### **As competências e os procedimentos no atuar docente**

Os professores que não conseguem estabelecer vínculos afetivos com alunos e, em conseqüência disso, não conseguem lidar com limites em sala de aula, demonstram não ter conhecimentos das fases do desenvolvimento humano. Geralmente estes professores não se sentem preparados para lidar com as atuações de seus alunos, considerando-os imaturos ou infantis. Contudo, esta característica faz parte do grupo de educandos, colocando à prova a formação do professor (PERRENOUD, 2001).

Observei a falta de adaptação de alguns educadores para algumas faixas etárias. Um professor assumiu não estar preparado para enfrentar uma turma de sexta série por achar a conduta dos alunos “infantilizada”. O que se deseja de um grupo de alunos de sexta série? O que é ser infantilizado e qual o tipo de atitude “madura” que esse professor desejaria encontrar? Segundo Mosquera, maturidade é “a capacidade de ver a si mesmo ... de se auto-revisar”, então seria possível exigir de um pré-adolescente ou de um adolescente tal capacidade já tão elaborada? Acredito que seja possível fazer uma revisão da maturidade do papel do professor no enfrentamento de sua própria formação como profissional da educação.

Outra razão que dificulta uma prática mais efetiva é o pouco conhecimento da proposta pedagógica da escola. Ela assume o papel de uma escola libertadora, contudo cada professor tem um tipo de atuação, sem maior correspondência entre um colega e outro. O que transparece são tendências pedagógicas diferentes, influenciando o fazer educacional dentro da mesma instituição. Novamente aparece a falta de formação e de vontade política.

Encontrei, também, uma preocupação excessiva com regras. Elas aparecem no momento da triagem, quando pais e alunos se responsabilizam no cumprimento das mesmas; na agenda escolar; no contrato assinado pelos responsáveis, no ato da

matrícula; na lista afixada ao lado de cada quadro nas salas de aula; nas conversas com os educandos; nos muitos momentos de intervenção da disciplinadora da escola; nas reuniões de professores, momentos de retomar as “combinações”.

Parece que, para cada acontecimento novo, são criadas novas regras, engordando cada vez mais o número de obrigações e de “nãos” a serem observados pelos alunos e professores. Essa característica é apontada pelos participantes como um elemento que dificulta o processo pedagógico, pois o professor fica inerte e perdido diante de tantas regras, e o aluno, por sua vez, oprimido e contestador, o que promove conflitos e a chamada “indisciplina”, entendida por Tiba (1996) como quebra de regras.

Há, também, uma falta de compreensão do seu próprio emocional como atuante na educação, o professor não consegue compreender que muitas vezes ele faz o papel de algumas figuras parentais para seus alunos, e da mesma forma pode ocorrer este espelhamento com seu aluno.

O professor acaba modificando sua maneira de ser para cumprir o que as

regras dizem. É nesse momento que surgem as transgressões sadias e necessárias para a mudança do processo. Tal posicionamento, por parte de alguns profissionais, começa a fazer diferença na atuação com os educandos. São esses que conseguem estabelecer um vínculo proximal com os alunos, tornando o ambiente permissivo para a aprendizagem (FREIRE e NOGUEIRA, 1989; HERNÁNDEZ, 1998).

Quando menciono o ambiente permissivo não me refiro a um lugar sem lei, sem regras, onde tudo é permitido. É preciso compreender esta palavra enfocando a idéia de Rogers (1987), que é discutida por Rudio: “trata-se de criar um ambiente onde seja possível a livre expressão, dizer tudo o que pensa e sente, sem que isso signifique fazer tudo, principalmente quando isso se torna prejudicial a si e aos outros” (1987, p.34).

#### **Limites e afeto: A construção de um ato**

A professora autoritária acredita ser afetuosa, pois utiliza palavras de efeito como “querido”, “amorzinho”, “provinha”, “trabalhinho”, entre outras. Contudo, a expressão corporal da professora e os momentos de utilização de tais expressões revelam um lado completamente irônico. O corpo transmite



mais que as palavras, seja sacudindo a cabeça, cruzando os braços, seja utilizando um tom de voz extremamente ríspido. Dessa forma, a frase formada por palavras macias afeta os educandos, pela força com que são conduzidas.

Essa afirmação me remete a Nietzsche, quando diz: “É verdade que a mentira sai pela boca, mas a careta que se faz ao mentir diz, apesar de tudo, a verdade” (2002, p. 97). A linguagem corporal é um índice irrefutável da comunicação não-verbal. Os alunos, sejam crianças ou adolescentes, percebem essa linguagem silenciosa, pois ela atua diretamente no jogo cênico de cada participante e na energia emocional gerada desta interação inter-relacional. O que é observado é que não existe coerência entre a expressão verbal e a corporal. Isso faz com que a palavra “querido” chegue ao educando como ironia.

O aluno recebe a mensagem não com o cuidado que o professor está direcionando a ele, querendo sua evolução no processo, mas é percebida como fonte de ironia e provoca outros sentimentos no educando, como revelado na seguinte fala: “...ela nos humilha...”. Então, tudo que esse professor fizer também será visto de forma antipática. Içami Tiba (1996) comenta que a informação visual chega rapidamente ao cérebro o que causa uma sensação agradável ou desagradável e isso vai construindo a imagem do outro, levando, assim, conforme o autor, para o exagero da simpatia que é a paixão, e da antipatia, o ódio.

Penso que isso explique o sentimento de repulsa que os alunos desenvolveram pela professora. Contudo, não só a expressão agrava o relacionamento: os inúmeros momentos de aula expositiva com a obrigatoriedade de cabeça atrás de cabeça, as dezenas de bilhetes queixosos enviados aos pais, as anotações misteriosas feitas em uma agenda especial, o desconto de notas pelo mau comportamento, a forma avaliativa utilizada pela docente, fazendo de números uma arma de poder e de autoridade (WERNECK, 1995), impõem a autoridade, não através do respeito mútuo, mas pelo respeito verticalizado, de cima para baixo, evidenciando a filosofia do pastor que “conduz” seu rebanho (NIETZSCHE, 2002).

Já o professor *laissez-faire* permite um deixar correr no processo pedagógico. Sua tentativa é conquistar a simpatia através da liberdade total. Observei que não havia um planejamento de aula, o profissional se mantinha alheio, sem envolvimento com o educando, permitindo um espaço sem fronteiras, promovendo conflitos constantes entre os alunos e, em muitos momentos, entre alunos e professor. Inseguro e desligado, perdido em sua conduta, sem saber como agir para conquistar o respeito dos alunos e, ao mesmo tempo, não perder os laços afetivos que deveria uni-los.

Essa segunda participante também se diz afetiva, contudo a resposta dos alunos para sua conduta desorganizada é avançar os limites, sendo impossível identificar a figura da professora como autoridade necessária para o fazer pedagógico. Mediante o fato, a professora comenta: “afeto demais os deixam assim, eles acabam tomando conta”.

A relação de forças, efetivada pela vontade de potência, faz com que a professora busque os limites pelo afeto sem autoridade e, em contrapartida, os alunos buscam espaço considerando a professora “louquinha e surda”, conforme relato em uma entrevista. Às vezes, a professora grita, bate na mesa e tenta se impor, no entanto esse movimento é valorizado em um curto espaço de tempo, voltando tudo ao que era antes.

Acredito que essa professora não consiga identificar a sua própria ação mediante à turma, o que a torna pouco crítica frente à realidade. Ela acaba acreditando que ser afetiva é negativo, e que os alunos abusam de sua maneira de ser. O sentimento da professora em relação à turma faz com que ela tenha um recorte pelo viés afetivo, emergindo conceitos como: “antipáticos!, não sou o que eles esperavam, eles me fazem sofrer, irresponsáveis, não querem aprender”.

No terceiro caso, busquei a professora considerada pelos alunos como mãe. Não por assumir uma conduta paternalista, colocando no colo os alunos e fazendo tudo por eles (MOSQUERA, 1977), mas dosando muito bem seu ato afetivo e delimitando fronteiras, entre os muitos sujeitos envolvidos, através do respeito mútuo.

Ao entrevistar os alunos eles dizem: “...ela nos respeita e nós a respeitamos. Ela nos trata como uma mãe, brinca, ri e dá carinho, mas na hora do sério é sério”. Identifico a

mesma idéia, quando ao entrevistar a professora, escuto: "... hora de brincar é de brincar. Hora de estudar é de estudar. Se digo não, eles sabem por que estou dizendo não. Os alunos não gostam do professor que não assume uma posição ... eles sentem quando o professor está mentindo".

Percebo que esta professora trabalha muito bem com a auto-estima do educando, valorizando ao máximo o que eles trazem, sem ironias ou humilhações. Observei que, mesmo quando uma resposta estava incompleta, não existia a exposição do aluno. Havia sempre o resgate do conteúdo numa tentativa de complementar o dado fornecido. Esta posição me remete às palavras de Mosquera quando diz: "algumas experiências evidenciam que o rendimento escolar está intimamente relacionado com as expectativas que os professores têm a respeito de seus alunos..." (1977, p.178).

Também constatee que este profissional não utiliza a avaliação como instrumento de coerção, não desconta nota pelo comportamento nem envia bilhetes para casa. Geralmente consegue estabelecer autoridade através do trabalho coletivo com a turma ou pelo diálogo individual com o aluno.

Nesta aula, existem regras básicas de convivência e os alunos estão atentos a todas elas. Foram combinadas entre todos, o que facilita o caminho a ser percorrido. Observei que a professora dispõe de tempo para escutar as histórias de vida dos alunos, suas dificuldades com os colegas, com os amigos e com os pais. Esses momentos são extremamente valorizados, pois os muitos laços de respeito são construídos pelo tempo disponível, pela sensibilidade e pelo valor que o educador dá à vida integral do educando.

A grande capacidade dessa professora está em sua inteligência interpessoal (GARDNER, 1994), pois, segundo Engers, "... aí se destaca a capacidade de manter a sinergia, comunicar-se, saber olhar e tocar, cooperar, negociar, ceder, distinguir sentimento e humores do outro..." (2000, p.295). Sua habilidade transpõe as barreiras limitadoras do autoritarismo ou inexistente do deixar correr, estabelece

laços afetivos, o que faz com que desenvolva uma empatia recíproca, e as fronteiras do respeito sejam erguidas. Há, então, em primeiro lugar, o respeito pela pessoa, pelo ser, o que leva ao respeito pela figura (professor e aluno) e o despertar do desejo pela busca do aprender.

O ato afetivo toca no sentimento emergente, na necessidade do sujeito. Não importa a palavra, importa é o gesto. A negação de alguma coisa pode demonstrar o interesse do professor, quando este é visto com os olhos da simpatia. O mesmo movimento não acontece com os primeiros participantes citados.

O afeto não se estabelece através do paternalismo, mas do interesse que é transmitido pelo professor na vida real e concreta de seu aluno, não só com aquilo que ele deve aprender. É inegável que este fazer estabeleça vínculos e "essas formas de inteligência intrapessoal surgem da história evolutiva e cultural dos vínculos afetivos do sujeito. Se essa inferência é verdadeira, a ligação de afeto torna-se indispensável base para a estruturação da aprendizagem" (ENGERS, 2000, p.295).

Acredito que o ato afetivo é a realização do afeto e, por isso, ainda mais importante. Ele se estabelece como forma de expressão do sentimento que o professor tem por si próprio e pelo sujeito histórico do aluno, promovendo, neste, o mesmo sentimento de valia. Conseqüentemente, o respeito mútuo se evidencia, e os limites estarão presentes como forma de valoração dos espaços entre si. O que não significa que, para ser afetuoso, é necessário dizer somente sim. O afeto está presente no ato, seja este um afago ou uma negação, seja um elogio ou uma repreensão.

### Considerações finais

Relatei os pontos mais significativos de meus achados, no trabalho de conclusão de mestrado, na linha de pesquisa Educação de Professores. Acredito que essas reflexões possam lançar luz sobre as relações interpessoais existentes em sala de aula, no que diz respeito a limites e afetividade.

Trouxe para esta discussão quatro categorias emergentes: o olho do poder, influenciando na dinâmica relacional; os valores, como fontes da construção dos limites; as competências e os procedimentos

no atuar docente e, por último, o ato afetivo como elemento fundamental para o surgimento do respeito mútuo e dos limites entre alunos e professores.

Penso que o fazer pedagógico, permeado pelo afeto, realiza-se no ato afetivo e comungo com a idéia de Restrepo (2000, p.110), quando diz:

*... acredito ser possível apostar ainda na ternura, espécie de revolução molecular das rotinas da vida cotidiana que, em princípio, não tem por que conter um espaço maior do que aquele que conseguimos abranger com a mão estendida. Entre outras coisas, porque tratando-se da ternura, não tem sentido pretender ir além do corpo.*

Quem sabe, a valorização e a busca pelo ato afetivo façam com que os limites de cada

um se ampliem, lançando mão do egoísmo ferrenho, favorecendo a comunhão fraterna entre alunos e professores em sua caminhada em busca da aprendizagem. Essa é a grande luta de um verdadeiro educador que, enquanto ensina, acaba aprendendo, desenvolvendo nos seus a beleza do ser.

Anseio que o palco, no qual os protagonistas dessa história fazem sua encenação diária, esteja iluminado pela luz do afeto, e que todos apresentem um espetáculo contrário ao drama da violência, mas apoteótico em alegrias e esperanças para a construção de um futuro melhor. Assim, com trocas afetivas e respeito mútuo, quem sabe em meus sonhos mais profundos, ou na ilusão de que um dia nossas vidas sejam norteadas pela compreensão e solidariedade, possamos encher o peito com orgulho, vivenciando o que é realmente ser educador em sua prática cidadã.

## Bibliografia

ANDRÉ, Marii Eliza Dalmazio Afonso de. Etnografia da Prática Escolar. São Paulo: Papirus, 1998.

ARROYO, Miguel G. Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

ANDREOLA, Balduino A. Dinâmica de grupo. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BARDAN, L. Análise de Conteúdo. Lisboa: Edições, 70, 1977.

ENGERS, Maria Emilia Amaral. A epistemologia da prática reflexiva e a pedagogia do Tato no cotidiano escolar. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

\_\_\_\_\_. Paradigmas e Metodologias em educação. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e Punir: nascimento da prisão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

FERNÁNDEZ, Alicia. A inteligência aprisionada. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

FREIRE, Paulo e NOGUEIRA, Adriano. Que fazer: teoria e prática em educação popular. Petrópolis, RJ: Vozes, 1989.

FULLAN, Michael e HARGREAVES, Andy. A escola como organização aprendente. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GARDNER, H. Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

HERNÁNDEZ, Fernando. Transgressão e mudança na educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

KORCZAK, Janusz. Como amar uma criança. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

MIRANDA, Clara Feldman de e MIRANDA, Márcio Lúcio de. Construindo a relação de ajuda. Belo Horizonte: Crescer, 1989.

MOSQUERA, Juan José Mourinho. Psicodinâmica do aprender. Porto Alegre: Sulina, 1977.

NIETZSCHE, Friedrich. Para além do bem e do mal. São Paulo: Martin Claret, 2002.

PERRENOUD, Philippe. Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

RESTREPO, Luis Carlos. O direito à ternura. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

ROGERS, Carl R. e KINGET, G. Marian. Psicoterapia e Relações Humanas. Belo Horizonte: Interlivros, 1977.

RUDIO, Franz Victor. Orientação Não-Diretiva. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

SERRÃO, Margarida e BALEEIRO, Maria Clarice. Aprendendo a ser e a conviver. São Paulo: FTD, 1999.

TIBA, Içami. Disciplina, limite na medida certa. São Paulo: Editora Gente, 1996.

VARELA, Julia e ALVAREZ-URÍA, Fernando. Arqueologia de la escuela. Madrid: Endymion, 1991.

ZAGURY, Tânia. Limites sem trauma. Rio de Janeiro: Record, 2001.

WEIL, Pierre. O corpo fala: a linguagem silenciosa da comunicação não verbal. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

WERNECK, Hamilton. Prova, provão, camisa de força da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

# Processos de desgaste da saúde dos professores\*

Nas últimas décadas, o avanço da industrialização, da tecnologia, da informática, o crescimento demográfico e da urbanização e a expansão dos meios de comunicação transformaram nossas sociedades, alterando substancialmente a vida individual e coletiva (OLIVEIRA, 2001). A globalização econômica e as novas tecnologias favoreceram maior instabilidade do mercado de trabalho, intensificando-se as situações de desigualdade. No novo sistema do mundo neoliberal, o ensino sofreu grandes mudanças na sua organização, transformando-se num mercado destinado a produzir mais-valia.

Nesse contexto, tem-se observado mudanças significativas na estruturação e valorização social das atividades docentes. ESTEVE (1995), ao investigar os efeitos da mudança social sobre a atividade dos professores, constatou que tais

efeitos refletiam a modificação do apoio da sociedade ao sistema educativo, agora marcado pela desvalorização social do professor, mudança dos conteúdos curriculares e das relações professor-aluno, escassez dos recursos materiais e deficiências das condições de trabalho, aumento das exigências em relação ao papel do professor, bem como fragmentação do seu trabalho. Tal situação gerou o que Esteve identificou como “mal-estar docente”, termo advindo da literatura pedagógica para resumir o conjunto de reações desenvolvidas por este grupo profissional resultante do desajuste provocado por essas mudanças.

O “mal-estar docente” e o esgotamento produzido pela acumulação de exigências aos professores repercutem sobre sua personalidade e o exercício da docência. Segundo Esteve, pode-se encontrar referências da existência, em nível inter-

\* Os estudos que serão apresentados aqui foram realizados com recursos financeiros da Ccontee, Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq), Sinpro/BA, SIMMP/VC, Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista, UEFS e UFBA.

<sup>1</sup> Doutora em Epidemiologia. Núcleo de Epidemiologia, Departamento de Saúde, Universidade Estadual de Feira de Santana.

<sup>2</sup> Médicos do Trabalho. Departamento de Medicina Preventiva, Faculdade de Medicina, Universidade Federal da Bahia.

<sup>3</sup> Diretora do Sinpro/BA e da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino (Contee).

Este artigo tem por finalidade apresentar alguns dos principais achados dos estudos realizados com professores da rede pública e privada da Bahia, em diferentes níveis de ensino (Fundamental, Médio e Universitário).

As pesquisas iniciaram-se a partir de uma demanda do Sindicato de Professores da Rede Particular de Ensino da Bahia (Sinpro/BA), no ano de 1995. A iniciativa do Sinpro foi fortalecida por uma parceria com a Confederação Nacional de Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino (Contee). A partir de uma demanda sindical, portanto, foi realizada a primeira pesquisa: um amplo diagnóstico das condições de trabalho e de saúde dos professores. De 1996 a 2002, outros três estudos foram realizados e possibilitaram a estruturação de uma linha de pesquisa sobre "Saúde e Educação". A equipe é multidisciplinar<sup>4</sup>, com profissionais de diversas áreas do conhecimento: Medicina, Direito, Psicologia, Fonoaudiologia e Saúde pública.



nacional, de uma “fase de desencantamento” e até mesmo a presença de um “ciclo degenerativo da eficácia docente”, devido à conjunção de fatores sociais e psicológicos inerentes à mudança social acelerada que estamos vivendo.

A preocupação com a categoria profissional dos trabalhadores da educação, apesar de ser ainda recente, evidencia um quadro de paulatina deterioração da saúde dos professores. A qualidade de vida desse grupo populacional revela-se seriamente comprometida diante de condições de trabalho adversas, a exemplo de exposição ao pó de giz e dos baixos salários, além das múltiplas tarefas que lhes vêm sendo atribuídas.

A partir dos estudos realizados no estado da Bahia, iniciados no ano de 1995, podem ser observadas algumas evidências do processo de desgaste dos professores no contexto atual. Essas evidências têm orientado ações dos trabalhadores na defesa de sua saúde e revelam que o conhecimento de situações concretas de trabalho e suas repercussões sobre a saúde representam uma via estratégica privilegiada para a atuação sindical, fortalecen-

<sup>4</sup> A equipe é integrada por pesquisadores e colaboradores da Universidade Federal da Bahia, Universidade Estadual de Feira de Santana, Confederação Nacional de Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino e Sindicatos de Professores (Sinpro/Sindicato da Rede Particular de Ensino da Bahia, SIMMP/Sindicato Municipal do Magistério Municipal Público de Vitória da Conquista, Associação dos Professores Universitários da Bahia e Associação dos Docentes da Universidade Estadual de Feira de Santana). A equipe é multidisciplinar, com profissionais de diversas áreas do conhecimento: Medicina, Direito, Psicologia, Fonoaudiologia e Saúde pública.



do iniciativas que podem sustentar modificações nas condições de trabalho. Essas evidências também podem proporcionar elementos relevantes para reflexão e redimensionamento das práticas em educação.

### **Trabalho e saúde do professor: algumas evidências empíricas**

A fim de dar visibilidade à relação entre saúde e trabalho docente foram realizados estudos em diferentes cidades no estado da Bahia: Salvador, Feira de Santana e Vitória da Conquista. Foram estudados todos os níveis de ensino (pré-escola, ensino Fundamental, Médio e Universitário). A seguir serão descritos, sinteticamente, a metodologia usado nesses estudos e seus resultados mais relevantes.

Procedimentos metodológicos adotados:

#### **a) Tipologia dos estudos**

As quatro investigações realizadas empregaram o método epidemiológico e usaram desenho de estudo do tipo corte transversal. Este tipo de estudo caracteriza-se pela avaliação simultânea de potenciais fatores de risco e doença ou agravos à saúde, em um ponto do tempo ou num período curto de tempo.

#### **b) Instrumentos de pesquisa**

Foram utilizados questionários auto-aplicáveis. As informações coletadas foram auto-referidas. Embora cada estudo tenha avaliado um conjunto diferenciado de aspectos ocupacionais e repercussões sobre a saúde, todos os instrumentos de pesquisa utilizados incluíram blocos de questões sobre: 1) identificação geral do entrevistado e

da escola onde ele respondeu o formulário (sexo, escolaridade, idade, tempo de trabalho, carga horária de trabalho na semana, turno de trabalho); 2) características do ambiente de trabalho; 3) queixas de doenças (para avaliar as queixas e sintomas referentes à saúde física); 4) avaliação da saúde mental (utilizou-se o SRQ-20, um instrumento para avaliar nível de suspeição de distúrbios psíquicos menores).

#### **c) População estudada / Critérios de seleção da amostra**

*Estudo 1* – Professores da rede particular de ensino de Salvador

Estudou-se amostra representativa dos professores da rede particular de ensino de Salvador. Ela foi selecionada por amostragem aleatória por conglomerados (escolas), estratificada, proporcional. Ou seja, selecionou-se, aleatoriamente, um número de escolas nos estratos pequena, média e grande, proporcional àquele existente no universo. Ao todo, foram estudadas 58 escolas e 573 professores.

*Estudo 2* – Condições de saúde e trabalho dos docentes da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Examinou-se uma amostra aleatória estratificada por unidade de ensino da Universidade Federal da Bahia. Foram entrevistados 257 (14,9%) dos 1.728 professores lotados nas 29 unidades da UFBA.

*Estudo 3* – Professores da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)

Foram estudados professores de cinco dos nove departamentos da universidade. Realizou-se um censo entre os professores desses cinco departamentos. Dos 351 professores em atividade, 228 preencheram e retornaram os questionários.



# O “mal-estar docente” e o esgotamento produzido pela acumulação de exigências aos professores repercutem sobre sua personalidade e o exercício da docência

**Estudo 4** – Professores da Rede Municipal e Particular de Ensino de Vitória da Conquista

Em Vitória da Conquista foram conduzidos dois estudos simultâneos: um com professores das escolas públicas municipais e um segundo com professores das escolas particulares. No estudo das escolas municipais, foram incluídas todas as existentes no município (áreas urbana e rural). Fez-se um censo dos professores. Dos 991 professores em atividade, 808 participaram. No estudo das escolas particulares, selecionou-se as dez maiores escolas existentes na cidade, e realizou-se um censo entre os professores empregados nessas dez escolas. Do total de 308 docentes cadastrados, 250 retornaram os questionários.

Em todos os quatro estudos, professores de educação física, xadrez, de informática e música foram excluídos, em função das características peculiares do trabalho docente nessas modalidades.

## Resultados obtidos

Características sociodemográficas e condições de trabalho

**Estudo 1** – Rede particular de Salvador

A média de idade dos professores estudados foi 34,7 anos (desvio-padrão= 8,7); o tempo médio na profissão foi de 11,5 anos. As mulheres representaram 74% da população estudada e 71,9% dos docentes tinham nível de formação universitária. Com relação ao trabalho: 43,1% trabalhavam em mais de uma escola particular, 20,2% trabalhavam em uma outra escola pública e 27,7% relataram possuir outra atividade remunerada além da docente. As condições de trabalho positivas mais referidas foram: boa relação com os colegas (97,9%), autonomia no planejamento das atividades (89,8%) e satisfação no desempenho da atividade docente (88,8%). As condições de trabalho negativas mais referidas foram: esforço físico elevado (78,8%), exposição à poeira e ao pó de giz (62%) e fiscalização contínua do desempenho (61,9%).

**Estudo 2** – Docentes da UFBA

Os homens representaram 55,3% da população estudada. A média de idade foi 46 anos. Mais da metade dos professores referiram problemas na estrutura física dos locais de trabalho (ventilação, ergonomia das carteiras e mesas, acústica das salas de aula e trabalho e nível elevado de ruído). Os riscos mais frequentemente referidos foram os de violência pessoal, roubos, furtos, estupro (57,3%), violência contra o patrimônio (66,6%) e exposição ao calor (63,0%). A insatisfação com o salário foi referida por 84,5% da amostra.

**Estudo 3** – Professores da UEFS

Predominou o sexo feminino (61,5%). A

faixa etária de 30 a 39 anos foi a mais freqüente, representando 45,9% do total. A idade mínima foi 26 anos e a máxima, 68 anos. O tempo médio de trabalho como docente foi 8,5 anos. Dentre as cargas de trabalho destacaram-se as referentes aos aspectos ergonômicos e organizacionais do trabalho. Com relação às cargas ergonômicas, destacaram: permanecer em pé por longos períodos (80,8%), escrever em quadro de giz (76,5%), posição inadequada do corpo (58,7%) e posição inadequada da cabeça (48,6%). Com relação aos aspectos da organização do trabalho: exigência de concentração por longos períodos (71,6%), tempo insuficiente para estudo (66,7%) e ritmo de trabalho acelerado (54,6%).

**Estudo 4** – Professores da rede particular e municipal pública de Vitória da Conquista

Na rede pública, 55,8% (451) ensinavam em escolas da zona urbana e 44,2% (357), da zona rural.

Quanto às características sociodemográficas e do trabalho docente, em ambas as redes, as mulheres predominaram amplamente (94% na rede pública e 83% na particular). O tempo médio de trabalho como professor foi de 10 anos na rede pública e 11 anos na rede particular. Com relação à escolaridade, observou-se diferença marcante: apenas 32% dos docentes da rede municipal possuíam nível superior, enquanto na rede particular a situação era inversa: 72% tinham concluído um curso universitário.

### Principais problemas de saúde referidos

Ao avaliar-se a saúde física observou-se que as principais queixas de doenças e agravos referiram-se a problemas relacionados ao uso intensivo da voz, à postura corporal mantida na atividade, exposição ao pó de giz e ao desgaste mental (tabela abaixo).

**Principais queixas de problemas de saúde referidas pelos professores estudados em cinco diferentes populações de professores\* | Estado da Bahia.**

Problemas de saúde	estudo 4					Problemas de saúde	estudo 4				
	estudo 1	estudo 2	estudo 3	público	particular		estudo 1	estudo 2	estudo 3	público	particular
<b>Uso intensivo da voz</b>						<b>Esquecimento</b>	21,6	25,0	48,0	45,1	36,9
Dor na garganta	49,5	24,8	40,0	54,0	45,7	Sonolência	**	19,2	42,6	41,4	30,5
Rouquidão	43,5	25,8	34,9	24,6	21,3	<b>Exposição ao pó de giz</b>					
Perda temporária da voz	22,6	25,9	14,7	25,0	22,5	Irritação nos olhos	24,6	18,0	27,4	38,0	18,8
<b>Postura corporal</b>						Problemas de pele	22,2	23,2	25,9	27,2	14,5
Dor nas pernas	47,1	36,1	55,7	64,0	51,0	Tosse freqüente	**	12,9	28,8	25,5	21,5
Dor nas costas	45,0	34,7	55,6	63,7	48,0	<b>Doenças mais freqüentes referidas</b>					
Dor nos braços	25,0		39,6	67,1	46,0	Varizes	29,3	25,3	27,2	35,0	34,0
<b>Problemas psicossomáticos</b>						Rinite	23,0	28,1	42,1	18,0	16,0
Cansaço mental	39,6	44,6	73,3	70,2	59,2	Gastrite	**	18,6	21,1	28,0	22,0
Nervosismo	25,3	23,1	41,8	49,2	32,9	Calos nas cordas vocais	12,0	2,7	5,0	11,0	12,0

\* Estudo 1 Rede particular de ensino de Salvador (N = 573); Estudo 2: Docentes da UFBA (N = 257); Estudo 3: Docentes da UEFS (N = 228); Estudo 4: Rede municipal pública de Vitória da Conquista (N = 808) e Rede particular de ensino (N = 250), | \*\* aspecto não avaliado nesse estudo.



## Saúde Mental

Quando se avaliou a saúde mental dos professores, observou-se que o sofrimento mental configurava-se como situação presente para parcela significativa dos professores. Entre os da rede particular de ensino de Salvador, a prevalência global de distúrbios psíquicos menores (DPM) foi de 20,3%. Ou seja, um a cada cinco indivíduos estudados eram suspeitos de portar algum tipo de distúrbio psíquico.

A prevalência de distúrbios psíquicos menores, entre os docentes da UFBA, foi 18,7%, e variou de 20,0% entre as mulheres a 17,6% entre os homens.

No estudo da UEFS, a prevalência global de distúrbios psíquicos foi 17,9%, variando de 20,8% entre as mulheres a 2,7% entre os homens.

A prevalência de DPM entre os professores de Vitória da Conquista revelou uma situação bastante preocupante, pois foi muito mais elevada do que nos estudos anteriores: 55% entre os professores da rede municipal e 41% na rede particular. Essa prevalência explicita situação de intenso sofrimento psíquico na população pesquisada.

## Associação entre características do trabalho docente e distúrbios psíquicos menores

No estudo dos professores da rede particular de ensino de Salvador, características como trabalho repetitivo, insatisfação no desempenho das atividades, ambiente intranquilo e estressante, dificuldades na relação com os próprios colegas, desgaste nas relações

professor-aluno, falta de autonomia no planejamento das atividades, ritmo acelerado de trabalho e pressão da chefia estavam positivamente associados à ocorrência de DPM. Os docentes que afirmaram que o seu trabalho possuía tais características apresentaram prevalência de DPM, em média, duas vezes maior do que àqueles que não as referiram.

Nos estudos de professores da UFBA e da UEFS avaliou-se a prevalência de DPM segundo diferentes níveis de demanda e de controle do professor sobre o próprio trabalho. Entre os professores da UFBA que referiram possuir baixa demanda, a prevalência de DPM foi 11,5%, entre os que referiram ter alta demanda, a prevalência foi 24,3%; ou seja, os professores que relataram alta demanda apresentaram prevalência de DPM duas vezes maior do que o grupo de baixa demanda. Situação inversa foi observada para o controle: quanto mais alto foi o controle sobre o próprio trabalho, menor foi a prevalência de DPM. Entre aqueles com alto controle, a prevalência de DPM foi 16,7%, enquanto entre os baixo controle, a prevalência foi 20,1%. No estudo da UEFS, analisou-se a prevalência de DPM segundo grupos combinando alto/baixa demanda e alto/baixo controle. Os docentes cujas atividades implicavam baixo controle sobre o trabalho e alta demanda apresentaram a mais elevada prevalência de DPM (21,4%), cerca de 2,3 vezes maior do que a prevalência de DPM entre professores cujo trabalho docente tinha alto controle e baixa demanda, onde a prevalência foi 9,3%.

## Considerações finais

Do conjunto dos resultados obtidos, alguns aspectos merecem ser destacados. A população estudada, com exceção dos docentes da Universidade Federal da Bahia, era relativamente jovem (média de idade em torno de 35 anos). Embora fosse uma população jovem, detectou-se grande proporção de professores com várias queixas de saúde. Esse é um dado preocupante e pode ser indicativo de um processo de desgaste acelerado.

As queixas de doença mais relevantes foram aquelas relacionadas ao uso contínuo da voz (dor na garganta, rouquidão, perda temporária da voz), à postura corporal adotada no exercício das atividades (dor nas costas e pernas) e repercussões dessas atividades no funcionamento psico-emocional

(cansaço mental, nervosismo). Merece nota, pela gravidade do problema, o elevado percentual de professores, na rede particular e municipal de ensino, que referiram calos nas cordas vocais (em média, 11%).

Os aspectos referentes à saúde mental foram problemas de enorme relevância entre os professores. Em primeiro lugar, pela frequência dos distúrbios psíquicos menores, atingindo, em média, um a cada cinco educadores investigados. Em segundo lugar, pela possibilidade do sofrimento psíquico constituir-se importante porta de entrada para outras manifestações patológicas, uma vez que esse sofrimento pode repercutir no estado de saúde física, sob a forma de enfermidades psicossomáticas.

Os processos de desgaste físico e mental dos professores representam conseqüências negativas não somente para o professor, mas também para o aluno e para o sistema de ensino. Os custos sociais e econômicos podem ter múltiplos desfechos: absenteísmo, acidentes e enfermidades diversas (físicas, comportamentais e psíquicas).

Existem efeitos diretos e indiretos sobre o funcionamento da escola que afetam tanto as relações entre os profissionais como entre o professor e o aluno. Os alunos percebem o sofrimento dos próprios professores em sala de aula, como atesta o estudo realizado por TATAR e YAHAV (2001). Quando um professor se encontra frequentemente afastado por problemas de saúde, os alunos, em geral, passam a ter número elevado de diferentes educadores no decorrer do curso, repercutindo negativamente na qualidade do ensino oferecido. É importante que as crianças e adolescentes sejam capazes de criar relações de confiança com os seus professo-

As evidências empíricas  
apresentadas vêm  
oferecendo apoio às ações  
e lutas sindicais, além de  
estruturar medidas legais  
para proteção da saúde  
dos trabalhadores em  
educação

res. Contudo, a estruturação de relações estáveis e de confiança fica comprometida se os professores são pouco acessíveis em função das condições de saúde ou por outro motivo, como por exemplo por contratação temporária de educadores (TRAVERSE e COOPER, 1997).

Além disso, o estado de ânimo dos professores é um importante determinante no aprendizado dos estudantes. Na escola, como destacam Penteado e Pereira (1998), o professor é o profissional que possui papel de destaque frente aos alunos, às famílias e à comunidade, tornando-se, muitas vezes, referência de hábitos, comportamentos e práticas de saúde para a população. Portanto, o resgate do reconhecimento social dessa categoria profissional insere-se, efetivamente, no processo de resgate de perspectivas humanas para as nossas sociedades. As poucas iniciativas que têm sido implementadas atestam que alternativas podem ser viabilizadas e sustentadas nessa direção.

Ressalta-se, por fim, que os aspectos da organização e das condições de trabalho aqui apontados podem ser

amplamente reestruturados – não são características inerentes às atividades docentes. A organização do trabalho é fruto de decisões e definições que se processam cotidianamente e refletem as correlações de forças e a capacidade dos grupos de interesses macro e microestruturais de se fazerem representar.

As evidências empíricas apresentadas vêm oferecendo apoio às ações e lutas sindicais, além de estruturar medidas legais para proteção da saúde dos trabalhadores em educação. A inclusão de cláusulas de saúde no Acordo Coletivo do Trabalho (o que tem viabilizado iniciativas de substituição do quadro de giz, uso de microfones, isolamento acústico das salas de aula, por exemplo) e a responsabilização das escolas com relação aos casos de doença ocupacional diagnosticados constituem medidas que, embora de pequena abrangência, melhoram a qualidade do trabalho no ambiente escolar e abrem promissoras possibilidades na direção de conquistas futuras mais substanciais.

### Referências bibliográficas

ESTEVE, J. M. Mudanças Sociais e Função Docente. In: NÓVOA, A. Profissão Professor. 2ª edição, Portugal: Porto Editora, 1995.

OLIVEIRA, M.G. Condições de trabalho, gênero e saúde: sofrimento e estresse. Um estudo de caso com os profissionais docentes do ensino superior privado de Belo Horizonte. Dissertação de mestrado. Belo Horizonte: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2001. 171p.

PENTEADO, R & PEREIRA, IM. A voz do professor: relações entre trabalho, saúde e qualidade de vida. Revista Brasileira de Saúde Ocupacional, 95/96 (25): 109-30, 1998.

TATAR, M. & YAHAV, V. Secondary school pupils' perceptions of burnout among teachers. British Journal of Educational Psychology, 69: 457-68, 1999.

TRAVERS, C.J e COOPER, C.L La presión en la actividad docente. Temas de educación. 1 ed. Paidós: Barcelona, 37-55p., Costes y Consecuencias del estrés entre los docentes, 1997.



# A questão trabalhista na Educação a Distância

:: Luciane I. webber toss<sup>1</sup> | doutoranda em direito público

O Direito do Trabalho é um dos ramos do Direito que tem estreitas relações com os problemas sociais. As mudanças que ocorrem no mundo do trabalho não podem ficar alheias às normas de proteção do trabalhador. Quando observamos a introdução de novas tecnologias nos ambientes laborais percebemos que nossa legislação trabalhista não acompanha as novas relações que se estabelecem entre empregado e empregador.

O descompasso entre a proteção legal e os novos métodos de trabalho ocorre porque a cultura jurídica trabalhista ainda é pautada pela sociedade industrial, ou seja, uma sociedade baseada, quase que exclusivamente, na produção. De fato, a sociedade e a economia atuais estão centradas nos serviços, na predominância do trabalho intelectual, no saber teórico como gerenciador de diretrizes e estratégias e no desenvolvimento de tecnologias voltadas para a gestão deste conhecimento. A nova sociedade caracteriza-se pela informação e pelo conhecimento, ou o que De Masi denomina por de trabalho intelectual. O fato é que a inserção de novas tecnologias no ambiente de trabalho e a quase ausência de legislação adequada deixou os trabalhadores cada vez mais suscetíveis e vulneráveis à vontade ou ao empreendimento dos empregadores.

As mudanças geradas pelo aporte de novas

tecnologias de informação não alteram apenas as conhecidas formas de trabalho e emprego mas o próprio conceito de trabalho e de horário de trabalho. Ocorre uma transformação do trabalho propriamente dito. De um lado a automação – a substituição da mão-de-obra humana pela tecnológica – e de outro, a introdução de novas tecnologias como ferramentas instrumentais ao trabalho propondo novas relações trabalhistas, novos horários de trabalho, novas formas de contratação, etc.

O teletrabalho na educação acompanha esta tendência mundial, qual seja, a de inserção de novas tecnologias nos ambientes de trabalho. Os avanços tecnológicos, até então, comuns nos meios de produção primários e secundários e no setor de serviços, chega às instituições de ensino, através do uso freqüente, e por que não dizer, cotidiano, de computadores, fax e celulares.

## O teleprofessor

A educação a distância – EaD está inserida na demanda da sociedade tecnológica e de informação, ou seja, responde ao número crescente de pessoas em busca de formação e informação. O docente, até então presencial, torna-se o teleprofessor, que através de meios de tecnoinformação chegará até o aluno, não importando sua locali-



<sup>1</sup> Assessora jurídica do Sinpro/RS, especialista em Direito Privado e doutoranda em Direito Público pela Universidad de Burgos.

zação geográfica. Estamos falando das videoconferências e dos cursos de EaD disponibilizados pela internet e de dúvidas e esclarecimentos prestados pelos professores, através de correio eletrônico, caixa postal, telefone, etc. É necessário estabelecer qual o regime jurídico deste



profissional docente, que deixa a sala de aula mas permanece na condição de educador/professor.

A EaD pressupõe uma série de atividades para chegarmos até o curso que será disponibilizado para os alunos. Tais atividades vão desde a preparação e elaboração de materiais, até a execução e acompanhamento do curso. São, em regra, vários professores – equipes de trabalho – envolvidos na preparação e execução de um curso de educação a distância.

O contrato de trabalho, destes professores, apresenta algumas peculiaridades: o horário de trabalho por ser não-presencial não conta com controle físico; a duração dos contratos – por

prazo determinado ou não, por atividade, etc.; os direitos autorais e de imagem – até que ponto o empregador pode utilizar os materiais ou reproduzir aulas/conferências; e os custos e riscos das atividades – o aparato tecnológico utilizado no trabalho à domicílio deve ou não ser custeado pela instituição de ensino.

### **Horário de trabalho**

Nos parece que a melhor alternativa para o contrato de trabalho do teleprofessor seria a do horário flexível de trabalho. Ele é considerado pela Organização Internacional do Trabalho (OIT), a mudança mais radical, introduzida nos últimos anos, na relação de tempo trabalhado.

**É necessário  
estabelecer qual o  
regime jurídico  
deste profissional  
docente, que deixa  
a sala de aula  
mas permanece  
na condição de  
educador/professor**

No horário flexível o empregado tem liberdade de distribuir, diariamente, de acordo com o trabalho a ser desenvolvido e suas necessidades pessoais, as horas trabalhadas.

Muitos autores defendem as vantagens desta modalidade de cumprimento de jornada de trabalho. SÉRIO aponta: a) adaptação do horário de trabalho com as necessidades pessoais; b) fim

na atividade profissional poderia acarretar uma destruição dos vínculos sociais e da saúde do professor.

Portanto, é necessário que neste horário flexível, o professor possa configurar seus horários conforme negociado com a instituição mas, respeitando um determinado horário nuclear. Este horário nuclear é o definido no



do controle de pontualidade; c) integração social do trabalhador maior tempo disponível para cumprir os demais papéis sociais, família, lazer, cidadania, etc.; d) melhor ambiente de trabalho aliado a maior satisfação.

Por outro lado, o horário flexível poderia gerar problemas de organização do trabalho, fazendo com que o trabalhador utilizasse suas horas de lazer para trabalhar. Esta má utilização do tempo trabalhado poderia ocasionar desde o não-pagamento das horas excedentes tornando assim o contrato oneroso para o professor até a perda de privacidade. Ou seja, a tendência de que trabalhando em casa, todo tempo seja dispendido

contrato de trabalho do professor, ou seja, a carga horária semanal fixada pelas partes que hoje não pode ser superior a 36 horas-aula semanais conforme previsão do art. 320 da CLT, combinado com a cláusula 16 das Convenções Coletivas de Trabalho.

A implantação do horário flexível demanda de ambas as partes, professor e instituição, determinadas condutas favoráveis, tais como descentralização do processo de organização do trabalho, lealdade, responsabilidade, confiança e autonomia. A confiança é o pressuposto desta relação contratual, dela depende o cumprimento do que foi convencionado.



## Duração dos Contratos

Na educação a distância a docência é não-presencial. Estamos, portanto, falando de teletrabalho ou de uma de suas modalidades, o trabalho a domicílio. O teleprofessor se caracterizaria por sua prescindibilidade temporal e espacial, ou seja, sua ligação com a instituição de ensino se daria pelo aparato tecnoinformático. Não há necessidade de comparecimento ao local de trabalho, ou seja, não é necessário que o professor freqüente as dependências da instituição de ensino.

Como modalidade de teletrabalho, o trabalho a domicílio encontra disposição legal no ordenamento jurídico brasileiro e, portanto, pode ser utilizado para definição do tempo do contrato do teleprofessor, que em nosso entendimento deverá ser, em regra, por prazo indeterminado.

Para a OIT, na legislação brasileira, o trabalho a domicílio se equipara ao trabalho presencial. Esta proteção é a do art. 6º da CLT, onde não se distingue o trabalho realizado no estabelecimento do empregador e o executado no domicílio do empregado.

Muitos magistrados, em todo mundo, têm estendido aos trabalhadores domiciliares os direitos predicados aos presenciais. A aplicação da legislação trabalhista obedece fundamentos, quais sejam a hipossuficiência do trabalhador – sobretudo quando negocia as condições do contrato de trabalho; a existência de subordinação e dependência, caracterizando o vínculo empregatício, e a primazia da realidade.

Porém, há casos em que os professores são contratados somente para elaborar os materiais. Nesta situação, a legislação trabalhista e a Convenção Coletiva de Trabalho vedam a possibilidade de contratação por prazo determinado.

Um estudo no Caderno de Discussão nº 30 – realizado em 1998 pela OIT, constatou que em

alguns casos é admissível que os trabalhadores firmem contratos civis. Alguns autores apontam a necessidade de incorporar contratos civis para proteção dos trabalhadores, diante da ausência de previsão normativa específica no Direito do Trabalho.

De qualquer forma, o contrato cível seria inadequado, exatamente por afastar toda e qualquer proteção trabalhista e previdenciária. A necessidade de assegurar limites básicos aponta para a manutenção de acréscimos de remuneração para o trabalho realizado em condições adversas, manutenção do repouso semanal remunerado, regime de férias, garantia de direitos rescisórios equiparados aos dos trabalhadores presenciais, direitos previdenciários, pagamento e/ou ressarcimentos dos investimentos feitos pelo trabalhador.

A solução seria que um acordo coletivo de trabalho pudesse solucionar esta questão com a admissão dos contratos por atividade, para esta modalidade de ensino.

## Direitos autorais

São regulamentados por legislação própria. No caso da elaboração e preparação de matérias, aplicar-se-ia a lei de direitos autorais. Obviamente, os limites de utilização dos materiais elaborados devem ser estabelecidos, formalmente, pelo professor.

O silêncio, ou seja, a não-manifestação na contratação do serviço, segue rigorosamente as disposições da legislação pertinente aos direitos autorais. O ideal, para garantir esses direitos dos professores seria incluir no contrato de trabalho uma cláusula específica.

O mesmo entendimento vale para o uso da imagem do professor, que deve atentar para o fato de estabelecer os limites desta utilização por parte da instituição contratante. Isso vale para refilmagens, reedições, etc.

## **A negociação coletiva é o melhor caminho para estabelecer os critérios de contratação dos teleprofessores. A Convenção Coletiva de Trabalho pode vir a ser o instrumento de regulamentação deste tipo de atividade**

### **Dos contratos de teletrabalho**

O teletrabalho já é utilizado desde o início da década de 90 em vários países, sobretudo em empresas tecnológicas. Tratamos de relacionar alguns exemplos de acordos coletivos de teletrabalho que nos serão úteis para estabelecermos sugestões para as negociações coletivas que envolvem a categoria dos professores.

Telecom Australiana, 1994: as condições dos contratos, basicamente, são as mesmas dos trabalhadores da empresa, exceto pelo vale-transporte. O teletrabalhador não trabalha mais de 15 dias em cada 20 e comparece à sede da empresa sempre que requerido para reuniões, encontros ou cursos de aperfeiçoamento. A remuneração é feita pelos resultados e os equipamentos são instalados pela empresa na residência ou no local apontado pelo empregado.

British Telecon, 1992: os equipamentos são fornecidos, instalados e mantidos pela empresa, que também arca com as despesas de telefone e energia elétrica. No caso de aumento nos custos de manutenção da residência, estes são reembolsados pela empresa. O empregado deve participar das reuniões e de atividades que exigem sua presença.

Bell Ontário: o contrato individual define o local de trabalho, as quotas semanais de trabalho, a agenda de

trabalho e o tipo de prestação horária. Os meios utilizados podem ser da empresa ou do trabalhador, sendo as despesas operacionais reembolsadas através de quotas fixas, pela empresa.

Bull francesa: presença do teletrabalhador uma vez por semana na empresa, que tem tratamento idêntico aos trabalhadores presenciais. É proibido o teletrabalho em regime *part-time*. É garantido o direito à privacidade, com a proibição de o trabalhador ser chamado por telefone, devendo as comunicações serem feitas por fax, correio eletrônico ou caixa postal telefônica. Os custos ficam a cargo da empresa.

Kodak do Brasil, 1996: contratação de trabalho a domicílio. Os empregados das áreas de vendas e assistência técnica são contratados como assalariados da empresa e respondem a metas por ela estabelecidas. Não há acordo coletivo, nem previsão de reembolso ou pagamento de equipamentos e despesas.

No caso de Acordos Coletivos de Trabalho, ou seja, quando presentes empregados, empregadores e sindicatos, os modelos contratuais fixados respondem tanto à realidade da prestação laboral, quanto às necessidades de ambas as partes. Não há perdas salariais, os direitos provenientes de contratos de trabalho e de planos de carreira das empresas são mantidos através da equiparação com os trabalhadores presenciais. Os equipamentos destinados ao trabalho são fornecidos e pagos pelas empresas contratantes; assim, os riscos pelo negócio continuam sendo do empregador.

### **Sugestões para a negociação coletiva**

A negociação coletiva é o melhor caminho para estabelecer os critérios de contratação dos teleprofessores. A Convenção Coletiva de Trabalho pode vir a ser o instrumento de regulamentação deste tipo de atividade. A sugestão é que no bojo normativo pensemos em um capítulo especial para os teleprofessores ou em um modelo contratual específico. Não reduzindo salários mas adequando os requisitos de jornada de trabalho e pagamento de material preparatório, como por exemplo:

- jornada de trabalho – jornada nuclear, previamente definida por contrato, ou seja, o professor continuaria sendo contratado por uma carga horária semanal, nos mesmos moldes e parâmetros atuais;
- horário de trabalho – flexível, agenda de trabalho previamente definida com a instituição de ensino onde constariam: as datas de presença do professor na instituição e o tipo de prestação horária de acordo com a carga horária semanal contratada;
- comunicação – as formas de comunicação entre professor e instituição e professor e aluno devem se dar, preferencialmente, por correio eletrônico, *pager*, fax ou caixa postal telefônica; a comunicação não deve ser feita pelo telefone, seja residencial, seja pessoal do professor;
- contrato de trabalho – fixado de acordo com a atividade desenvolvida podendo ser por prazo indeterminado ou por atividades;
- direitos autorais – devem ser previamente estabelecidos pelas partes, no que dizem respeito à utilização dos materiais elaborados e da imagem do professor, ou no silêncio; presume-se que não podem ser reutilizados pela instituição sem prévia autorização do professor;
- inclusão da hora-atividade – em percentual sobre a carga horária contratual, podendo ser a forma de contemplar a disponibilidade do professor.

Quanto mais próxima da realidade for a norma fixada menor a possibilidade de vulnerabilidade contratual. Para diferentes formas de trabalho devem existir diferentes formas de contratar. Somente reconhecendo esta diversidade é possível garantir a proteção destes teletrabalhadores. As negociações coletivas estabelecidas pelos sindicatos e associações poderiam garantir a tutela de proteção necessária. O grande desafio é garantir regras de proteção que sejam efetivamente respeitadas e cumpridas.

### Referências bibliográficas

DE MASI, Domenico. A Sociedade pós-industrial, Tradução de Anna Maria Capovilla et. al. São Paulo : Ed. SENAC, 1999.

DI NICOLA, Patrizio. Contrattare il telelavoro dalle esperienze in Itália e nel mondo. En: [www.lex.unict.it/eurolabor/default.htm](http://www.lex.unict.it/eurolabor/default.htm).

CASTELLS, Manuel, A sociedade em rede. São Paulo : Paz e Terra, 2000.

----- Empleo, trabajo y sindicatos en la nueva economía global. La factoría, n. 1, set. 2003.  
En: [www.aquibaix.com/factoria/articulos/castell1/htm](http://www.aquibaix.com/factoria/articulos/castell1/htm).

LAVINAS, Lena et al. Trabalho à Domicílio: novas formas de contratação. Série: Questões em Desenvolvimento. Documento de Discussão nº 30.  
En: [www.ilo.org/public/portugue/employments/publ/iddp30.htm](http://www.ilo.org/public/portugue/employments/publ/iddp30.htm).

NASCIMENTO, Sônia A. C. Mascaro. Flexibilização do Horário de Trabalho. São Paulo : LTR, 2002, p. 34

MEIRELES, Milton. Integração da Lacuna no Direito do Trabalho. São Paulo : LTr, 2003, p.p. 57-9.

PROSCURCIN, Pedro. modalidades de compensação de jornada. LTr. Legislação do trabalho. Suplemento Trabalhista, São Paulo, n.

:: milton j. p. madeira<sup>1</sup> | professor doutor, psicólogo

# As relações de poder no mundo acadêmico

## A Natureza do Poder

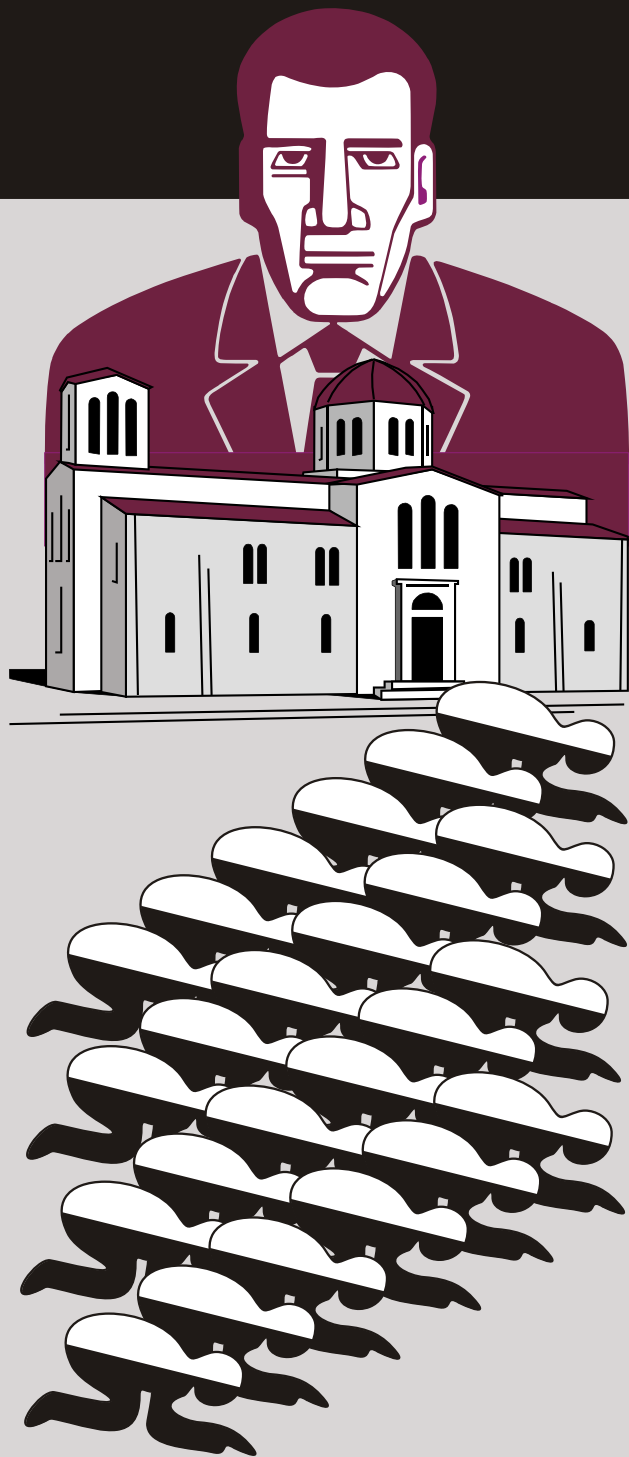
O poder fascina, o poder seduz. A tomada do poder é cobiçada, almejada e perseguida implacavelmente, pois é de foro íntimo, e, como a sociedade moderna, democrática e participativa repulsa esta cobiça, considerada pela civilização ocidental e cristã como um mal, então o sujeito que o busca mascara, dissimula, esconde o “jogo”, nega o seu objetivo, dizendo que se trata da busca de servir ao povo, à “sua” gente, da busca de colaborar com a instituição de ensino etc.. Em uma análise mais atenta, mais acurada e mais profunda, a busca pelo poder sempre revela uma (grande) ambição, um desejo quase incontido, mas sempre ocultado, pela fascinação desmesurada, onde essa busca pelo poder de decidir, de mandar, de governar, de ter controle sobre as coisas e sobre os outros, de ser temido, quase reverenciado, mais do que respeitado, amado, é sempre constante. Faz parte integrante da constituição do

ser humano, mas que a civilização cristã e ocidental sempre repulsa, estigmatiza.

O poder acarreta na personalidade, após tê-lo alcançado, o inebriamento sedutor e arrebatador, e a obnubilação da consciência e dos seus limites sociais aceitáveis, gerando um gozo permanente, um estado de prazer contínuo semelhante ao prazer erotizado. É, portanto, a geração de um “prazer orgásmico do poder”. Quando alcançado e exercido faz perder a consciência do discernimento e do bom-senso daquele que o exerce, e, muitas vezes, o inebria de tal forma, como um vinho doce e suave e tomado ao exagero, que acarreta danos aos subordinados, às vezes irreparáveis na sua trajetória profissional como professor ou empregado de instituição de ensino. É por isto que nunca se deve deixar alguém exercer o poder em diversos mandatos sucessivos, pois, tal como o vinho suave, vai inebriando e obscurecendo a consciência, turvando-a. É preciso haver mecanismos institucionais de controle do poder, a fim de que o exercício do mesmo seja comedido e parcimonioso, pois vigiado, e controlado externamente, já que não se pode contar lá muito com o ser humano de não se inebriar, de não se “embriagar” por ele, porque é praticamente inevitável este inebriamento.

Há, portanto, enormes dificuldades daquele que tem e exerce o poder de

<sup>1</sup> Psicólogo  
CRP/07/RGS/Brasil  
e ex-professor  
do ensino privado  
do RS.



desvencilhar-se dele, tendo em vista o prazer que ele proporciona, o gozo íntimo, profundo e duradouro, e inebriador até, o que dificulta sobremaneira tanto o desvencilhar-se quanto aceitar o seu término. Vê-se isto claramente quando, por exemplo, um diretor de escola ou de faculdade adia as eleições internas procurando subterfúgios para ser reconduzido ao cargo, isto é, quando um membro da direção de uma instituição escolar tenta reconduzir-se eternamente no cargo que ocupa, lançando mão até mesmo de atitudes e comportamentos excusos. Isto ocorre porque o poder e a corrupção são aliados perigosos, já que o poder, ao fascinar e ao obnubilar a consciência daquele que o possui e o exerce, turva até mesmo a consciência moral, dando margem ao surgimento de intenções excusas, e de atitudes e comportamentos permissíveis. Em situação normal de não-poder, o mesmo sujeito provavelmente jamais faria, jamais exerceria.

É de se notar que o sujeito jamais admite que está exercendo o poder de modo discriminatório, a seu serviço, a serviço das intenções mais obtusas, excusas e recôndidas da personalidade...

A questão da priorização do poder está igualmente sempre presente, no sentido de que a sua busca e a sua manutenção, naquele que o quer exercer ou já o exerce, é constante, é preocupação perene, desgastando enormemente aquele que pelo poder foi seduzido. Trata-se do capítulo das paixões humanas irresistíveis, e até diríamos, intrínsecas. E, como toda paixão, é avassaladora...

**Neste artigo pretende-se tecer alguns comentários sobre a natureza do poder e suas conseqüências, assim como as relações de poder no mundo da escola, em uma perspectiva das análises sobre o “Professor e o Mundo da Escola”. As questões de poder são inerentes ao mais profundo da personalidade do ser humano. Elas (des-)estruturam uma personalidade, tanto em nível individual como social.**

A função do poder, em nível de personalidade, é a de decidir, de controlar, e, muitas vezes, de gerar medo, inclusive pânico nos subordinados, a fim de satisfazer os desejos mais primitivos do ser humano que o exerce, criando um grande prazer pessoal no seu exercício, uma espécie de estado orgasmático perene de controle dos subordinados.

A perniciosidade do poder pode a longo prazo fazer imenso mal àquele que o exerce, já que além de turvar a consciência moral, podendo levá-lo aos limites do eticamente aceitável nos contratos sociais, pode também minar as relações interpessoais com os seus pares e

subordinados no meio acadêmico, afastando quem o exerce do seu meio fraterno, dos seus amigos, e, sobretudo, dos seus subordinados, gerando inclusive inimizades, ódios, rancores, mágoas...

### O poder e a mulher

A mulher, no meio acadêmico, assim como em praticamente todos os meios em que é preciso fazer opções e tomar decisões e comandar, tem uma postura face ao poder bem diferente daquela dos homens, pois o mundo feminino lida com o poder de modo “não-vinculado”: ele é mero acessório de dominação interpessoal, no jogo feminino de conquista das atenções, de ser valorizada, de ser cobiçada, desejada, amada e respeitada. O poder na mulher não fascina, não seduz por si mesmo, como no homem: ela não tem prazer intrínseco quando no poder, ele é instrumento, não objetivo principal. Nunca a mulher luta unicamente pelo poder em si, como é o caso dos homens, em que o poder é intrínseco e inerente de afirmação da personalidade masculina.

Assim, a mulher por ser um ser mais complexo, mais acabado, mais

completo pode tornar-se um elemento que usa o poder de modo mais adequado e desvinculado do que o homem, como pode também, caso ela seja neurotizada e tenha conflitos internos, usá-lo como instrumento altamente pernicioso de controle das relações interpessoais, tanto em relação a outras mulheres como em relação aos homens. O que se torna lastimável.

Como a mulher – e isto para ambos os sexos – a maioria das vezes possui conflitos internos não-resolvidos de personalidade, acaba, na prática, usando o poder a seu mero serviço pessoal de controle, e, neste caso, pode tornar-se altamente perigosa, uma “víbora”, como se diz, mais perigosa e perniciosa do que o homem quando no poder, sobretudo para outras mulheres, suas subordinadas. É por isto que se perguntarmos às mulheres, de modo geral, se gostariam de ter um homem ou uma mulher como chefe hierárquico, quando há dois candidatos ao posto de mesmo nível e competência, quase que invariavelmente as mulheres vão responder que preferem o homem, e não a mulher!

**A perniciosidade  
do poder pode  
a longo prazo  
fazer imenso  
mal àquele que  
o exerce**

## Os professores de escola particular e o poder: a rotatividade necessária nos cargos

A manutenção do poder, o prolongamento desmesurado do seu exercício, seja em que situação social for e se encontrar, inclusive no mundo da escola, no meio acadêmico – seja exercido por homens ou por mulheres – gera quase sempre nos professores subordinados um estado permanente de medo e de ansiedade, receio constante de ser manipulado, de ser controlado, tal como uma espada de Dâmocles em suas costas, sempre afiada, sempre desafiadora, sempre levada à consciência do professor, que não consegue se desvencilhar totalmente dessa “presença” constante e ameaçadora.

Os professores são especialmente reféns do poder de outros colegas seus pares, intermediários, que fazem o papel de “sargentos” do poder numa estrutura hierárquica institucionalizada no meio acadêmico, sofrendo portanto as conseqüências. São os professores os que, em última análise, sofrem realmente as conseqüências (como se diz: “professor sofre...”).

O medo deles face ao poder exercido quase que infinitamente, quando no prolongamento de mandatos, por exemplo, é real, é palpável, é sensível. E isto, a longo prazo, torna-se ameaçador e altamente pernicioso ao livre exercício pleno das funções do professor, tolhendo inclusive, e antes de tudo, a sua criatividade, fazendo-o, muitas vezes, tornar-se uma peça na engrenagem institucional tão-somente. É daí que advém a importância da rotatividade das pessoas nos cargos, das eleições democráticas em diversos níveis e instâncias nas escolas e faculdades. E também a importância de que aquele que exerce o poder saiba que num futuro, não muito distante, vai sempre ter que deixar o cargo que ocupa, que o poder que exerce é dado, é concedido, não é direito adquirido.

É fundamental, assim, que as instituições de ensino estabeleçam o jogo democrático da rotatividade dos cargos, em quase todos os níveis (mas não numa reitoria de uma universidade ou numa direção -geral de uma escola, quando este poder é o advindo de um “munus” dado por uma confissão religiosa mantenedo-

ra ou de um particular), a fim de que aquele que exerce o poder saiba de sua finitude, do seu compromisso de prestar contas aos seus subordinados, até porque, no futuro, ele também vai ser um subordinado de um de seus pares.

### Referências bibliográficas

- BODEN, Margaret A. & Al. (1999). Dimensões da criatividade. Porto Alegre/RS: Artes Médicas.
- GARDNER, Howard P. (1995). A nova ciência da mente. São Paulo/SP: EDUSP.
- GUARESCHI, Pedrinho. A. (1985). A Cruz e o Poder. Petrópolis/RJ: Vozes.
- GUARESCHI, Pedrinho A.. (2003). A Palavra como Dominação. Revista de Educação - AEC. Brasília/DF, v. 32, n. 126, p. 24-34.
- MADEIRA, Milton J. P. (1990). Psicologia das Cognições versus Psicologia Cognitiva. Boletim da Sociedade de Psicologia do Rio Grande do Sul, v. 59, p. 4-5.
- MADEIRA, Milton J. P.; BINS FILHO, José C.; POERSCH, Marcelino; WAINER, Ricardo & Al.. (1995). As Ciências Cognitivas. Veritas, PUCRS, v. 40, n. 158, p. 233-234.
- SENDAS, Francisco N.; BRANCO, Eloisa S.; CRUZ, Maria das Dores. (2002). Sob a Espada de Dâmocles. Revista Textual. Simpro. Porto Alegre/RS, v.1, n.1, p.22-28.
- TEIXEIRA, J. F. (1998). Mentis e Máquinas: uma Introdução à Ciência Cognitiva. Porto Alegre/RS: Artes Médicas.



magali ferrari grandó | pesquisadora

## Transgênicos: fique bem informado para opinar\*

**Resumo** Apesar dos melhoristas estarem modificando geneticamente as plantas por um longo tempo, resultando nas plantas que hoje utilizamos na alimentação, só recentemente foram desenvolvidas técnicas que permitem a transferência de genes para plantas por métodos assexuais, ou seja, pela engenharia genética. A partir da década de 90, começaram a ser produzidas as primeiras plantas transgênicas, como o tomate Flavr Savr da companhia norte-americana Calgene, soja Roundup Ready da Monsanto, resistente ao herbicida glifosato; o milho e o algodão Bt, que produzem uma toxina inseticida contra lagartas. Hoje novos produtos estão entrando no mercado reforçando o papel da engenharia genética no aumento da produção e da qualidade de alimentos.

**Palavras-chave** plantas transgênicas - melhoramento vegetal - agricultura - organismos geneticamente modificados - engenharia genética

A produção de organismos geneticamente modificados tem gerado uma das mais apaixonantes polêmicas da área científica. Essa polêmica acontece pela polarização de idéias advindas dos diferentes segmentos da sociedade, principalmente no que se refere aos benefícios e possíveis do pelo uso de plantas transgênicas. Nesse campo, a desinformação tem sido uma forte barreira a ofuscar a compreensão do real valor desta tecnologia para o desenvolvimento

social e econômico e para o desenvolvimento de sistemas agrícolas mais sustentáveis. Apesar do respeito com que devemos encarar a diversidade de opiniões, também é nosso dever como cientistas divulgar o conhecimento técnico-científico para informar a sociedade.

A tecnologia do DNA recombinante diz respeito a técnicas de engenharia genética que permitem isolar um gene de um organismo e transferi-lo para outro organismo por métodos assexuais. Isto possibilita ao organismo receptor a aquisição de uma nova característica, uma vez que o gene é a unidade genética responsável pelas características fenotípicas.

### O que são transgênicos

Organismos transgênicos ou geneticamente modificados são aqueles que sofreram a introdução em seu genoma de um

\* Bióloga, Mestre em Genética pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Ph.D. em Biologia Molecular e Celular pela Universidade da Florida-EUA. Professora de Genética e Biotecnologia da Universidade de Passo Fundo; pesquisadora do Laboratório de Biotecnologia Vegetal e da FAMV, Universidade de Passo Fundo, Campus I.

\* Ana Lúcia Chaves. Colaborou. Engenheira Agrícola, Mestre em Ciência e Tecnologia Agroindustrial, Doutora em Biologia Molecular Vegetal pela Universidade de Toulouse-França. Bolsista Recém-Doutor/ CNPq-UPF.



ou mais genes, através de técnicas que não incluem a fecundação. Esta introdução, a qual ocorre de forma controlada, leva a uma modificação de seu patrimônio genético.

### Transferência de genes

Normalmente, os genes são transferidos para a próxima geração através de cruzamentos sexuais. Os gametas masculino e feminino, contendo os genes (DNA) em seu núcleo, se unem e formam a célula primordial chamada de zigoto. Desta forma, o zigoto contém uma nova combinação genética, sendo 50% dos genes oriundos do gameta masculino e 50% do gameta feminino. Esta célula se duplica e se diferencia num organismo multicelular complexo. Portanto, na natureza, os genes passam de uma geração para outra e se eternizam através dos cruzamentos sexuais.

Entretanto, a transferência de genes pode se dar também por via não-sexual de forma espontânea na natureza, como por exemplo quando ocorre a introdução de genes de vírus ou de bactérias em vegetais, pelo processo de infecção. Um outro exemplo é a transferência de genes entre diferentes espécies, ocorrida durante a evolução das espécies quando houve a introdução de bactérias inteiras (e de seu material genético) no interior das células de organismos superiores. Assim, mitocôndrias e cloroplastos (organelas celulares responsáveis pelo metabolismo energético), também podem ser considerados como eventos de transferência gênica entre espécies.

### Melhoramento e engenharia genética

No melhoramento de plantas, os cruzamentos artificiais, que vêm sendo realizados há centenas de anos, são direcionados pelos melhoristas objetivando produzir novas combinações genéticas que resultem em plantas mais produtivas e adaptadas às condições de cultivo locais. A maior limitação do melhoramento convencional é que estes cruzamentos só podem ser realizados entre plantas e espécies que se cruzam sexualmente. Ou seja, se o melhorista está interessado em criar uma planta de soja resistente a uma

doença, e este gene de resistência existe somente no milho, não há como transferir este gene pois as duas plantas são incompatíveis sexualmente. Aqui entra a importância e robustez da engenharia genética. Utilizando enzimas de restrição, que cortam o DNA, podemos isolar o gene do milho e transferi-lo para a soja em laboratório, de forma assexual. Essa tecnologia amplia o pool gênico disponível a ser utilizado no melhoramento. Genes de qualquer espécie ou organismo podem ser isolados, caracterizados e transferidos para plantas, gerando plantas transgênicas. Este termo é utilizado para indicar que o organismo é portador de um gene no seu genoma proveniente de outro organismo. Portanto, a engenharia genética permite o fluxo gênico entre espécies, gêneros e reinos diferentes, aumentando imensamente a variabilidade genética disponível para o melhoramento de plantas.

### O que são genes

De uma forma simples, o gene é uma fração de DNA (ácido desoxirribonucléico) que tem a capacidade de produzir uma proteína, que é composta por uma sequência específica de aminoácidos que desempenha uma função dentro da célula e gera as características fenotípicas dos organismos vivos. Desta forma, se desejamos introduzir uma nova característica numa planta, devemos adicionar um gene no seu genoma responsável pela produção da proteína, que por sua vez determina a característica. As proteínas são moléculas instáveis que se degradam ao longo do tempo. O gene, uma vez inserido estavelmente no genoma da planta, se torna eterno, pois se duplica normalmente com o DNA da planta e é transferido para as novas células e para a próxima geração.

O DNA é uma longa molécula dupla hélice encontrada no núcleo de todas as células eucarióticas e tem a capacidade de armazenar a informação genética para produzir todas as características do organismo que a carrega. Ele é uma molécula simples, composta por açúcar de cinco carbonos (pentose), ácido fosfórico e quatro diferentes tipos de bases nitrogenadas: Adenina, Timina, Citosina e Guanina, conhecidas respectivamente pelas letras

A, T, C e G. O açúcar e o ácido fosfórico formam o esqueleto da dupla hélice. A base adenina se pareia com a timina; a citosina se pareia com a guanina, e este pareamento interno forma uma estrutura que se assemelha aos degraus de uma escada em espiral. Em 1953, James Watson e Francis Crick publicaram na revista *Nature* a estrutura tridimensional do DNA em dupla hélice, o que lhes valeu o prêmio Nobel em 1962.

Para que a característica seja expressa, a partir do DNA que geralmente se encontra no núcleo das células, dois eventos moleculares são fundamentais: a transcrição do DNA em uma molécula de RNA (ácido ribonucléico) mensageiro, e a tradução deste RNA em proteínas, que atuar em reações químicas, fazendo com que a característica se manifeste. Esta seqüência de eventos é conhecida como o "Dogma Central da Biologia Molecular", uma vez que explica como uma informação contida no DNA pode se transformar em características.

### **Genes não fazem mal à saúde pois a estrutura química do DNA é universal**

É interessante verificar que o DNA de todos organismos, incluindo animais, plantas e microorganismos, possuem a mesma estrutura química do DNA e os mesmos componentes. Portanto é incorreto dizer que qualquer gene possa causar mal para a saúde humana. No caso de uma planta portadora de um novo gene (planta transgênica), o que deve ser avaliado é se o produto do gene, a proteína, pode ter um efeito tóxico ou alergênico para o sistema orgânico humano ou animal. Este tipo de análise é obrigatoriamente realizado por órgãos competentes antes que as plantas transgênicas possam ser liberadas comercialmente para o consumo humano. O órgão responsável por este tipo de análise nos Estados Unidos é o FDA (Food and Drug Administration) e no Brasil é a CTNBio (Comissão Técnica Nacional de Biossegurança), na qual participam representantes de seis ministérios, entre eles o da Saúde, da Agricultura e do Meio Ambiente.

Outro fato que torna a transgenia uma

técnica bem sucedida, é a universalidade do código genético, ou seja, a informação genética contida no DNA para a formação das proteínas é lida de forma idêntica pelos mais diversos organismos. Isto explica porque um gene de uma espécie pode codificar a mesma proteína e característica quando transferido para uma espécie receptora. Cabe salientar que o que varia no DNA dos diferentes organismos é a seqüência com que as bases nitrogenadas A, T, C e G estão organizadas ao longo da molécula de DNA e também a quantidade do DNA que cada organismo possui. Nosso genoma humano é composto por aproximadamente 3 bilhões de pares de base a nitrogenadas (na célula haplóide), a bactéria *Escherichia coli* possui 4 milhões, o arroz tem 460 milhões e a aveia carrega aproximadamente 15 bilhões de bases nitrogenadas.

### **O DNA nosso de cada dia**

Como todos os alimentos naturais de verduras, frutas e carnes são compostos por células que carregam DNA no seu interior, logo concluímos que é grande a quantidade de DNA que ingerimos diariamente, durante as refeições. Como um exemplo, a cada quilograma de carne bovina que consumimos, estamos ingerindo em torno de 100 mg de DNA presentes nas células que compõem a carne. Quando nos alimentamos de um arroz transgênico, estamos ingerindo um gene a mais somado aos 55.000 genes diferentes que o arroz possui naturalmente em cada uma das suas células.

Com o atual sequenciamento dos genomas de microorganismos, plantas e animais, incluindo o homem, estamos conhecendo cada vez mais as seqüências de bases nitrogenadas dos diferentes organismos e novos genes estão sendo identificados e isolados, o que irá alimentar os programas de melhoramento de plantas e os setores que buscam inovações na produção de medicamentos e tratamento e diagnóstico de doenças humanas.

### **Como os transgenes são transferidos para as plantas**

Os genes a serem transferidos para plantas via engenharia genética devem ser clonados em plasmídeos bacterianos que conferem estabilidade e a possibilidade de

multiplicação. Plasmídeos são moléculas de DNA circular presente em alguns tipos de bactérias. São cortados com enzimas de restrição, conhecidas como as tesouras do DNA e são ligados ao mesmo pelo uso da enzima DNA ligase, a qual une os fragmentos de DNA. O gene deve ser transferido ao nível de células e não de planta inteira, deve ser introduzido diretamente no núcleo da célula, via assexual. A célula transformada deve dar origem a uma planta completa pela cultura de tecidos, gerando uma planta transgênica contendo o gene em todas as suas células. O gene inserido no genoma da planta normalmente se comporta como dominante, hemizigótico e é transferido para os descendentes, obedecendo às leis de segregação gênica Mendeliana.

Dependendo da espécie e metodologia empregadas para a transferência do gene, pode-se utilizar diferentes tecidos-alvo, como embriões, calos embriogênicos, cotilédones e discos foliares. As células vegetais possuem parede celular (formada de celulose e hemicelulose), o que dificulta a introdução do DNA na mesma. Os dois sistemas mais utilizados para transferência de genes para plantas é o sistema *Agrobacterium* e o bombardeamento de genes.

### Sistema *Agrobacterium*

A bactéria do solo *Agrobacterium tumefaciens* é conhecida por causar galhas (semelhantes a tumores) em vegetais. Durante muitos anos os cientistas pensavam que essa doença era um tipo de "câncer vegetal" e a utilizaram como modelo para o estudo do câncer humano. Através destes estudos, chegaram à conclusão de que as galhas (ou tumores) eram provocadas pela transferência de genes de *Agrobacterium* para as plantas, pois nas galhas passavam a ser produzidas substâncias necessárias à sobrevivência da bactéria. Por isso, a transformação de plantas via *Agrobacterium*, durante o processo de infecção, é considerada como uma forma natural de engenharia genética. Os seja, as células infectadas por esta bactéria são naturalmente transgênicas.

Assim, os cientistas começaram a

utilizar este mecanismo natural para introduzir genes de interesse nas plantas, através da utilização de cepas de *Agrobacterium*, das quais foram retirados os genes responsáveis pela formação de tumores. Nessas cepas, ditas "desarmadas", são introduzidos genes de interesse, por engenharia genética, para serem posteriormente colocados em contato com as plantas, e promover a transferência de genes para as mesmas. Depois de entrar em contato com as bactérias, as plantas são regeneradas por cultura de tecidos *in vitro*, sendo que a planta adulta contém o gene inserido em todas as suas células.

### Sistema de bombardeamento de genes

O método de bombardeamento de genes, também conhecido como aceleração de micropartículas, foi desenvolvido principalmente para a transformação de plantas monocotiledôneas (gramíneas e cereais), que não são, normalmente, infectadas pela *Agrobacterium*. Este método foi desenvolvido por Sanford et al. em 1987. O DNA a ser transferido para a planta é aderido a micropartículas de metal (ouro ou tungstênio) e estas partículas são aceleradas e lançadas contra o tecido da planta a ser transformado. As partículas de metal penetram na célula levando o DNA para o interior do citoplasma, organelas e núcleo, onde este deve se inserir no genoma da planta resultando em uma transformação estável. Este é um sistema de transformação direto e mecânico, as partículas de metal são inertes às células e qualquer tecido pode ser bombardeado. Os tecidos são cultivados *in vitro* para regenerarem uma planta completa e fértil. Milho, aveia, trigo, cana-de-açúcar, arroz, cevada, batata, tomate e soja são exemplos de plantas transformadas por esse método.

A integração do gene no DNA da planta é um processo complexo e não totalmente compreendido, sendo o local da inserção do gene ao acaso e não dependente de recombinação homóloga. Quando se utiliza o bombardeamento como método de transferência, várias cópias do transgene podem ser inseridas no mesmo local do genoma, sendo que o número de cópias não está relacionado com o nível de expressão do gene. Sabe-se, no entanto, que o elevado

número de cópias homólogas pode levar ao que se conhece como silenciamento de gene. Ou seja, o gene está presente no genoma, mas é incapaz de se expressar e produzir a proteína ou característica.

### **Como a engenharia genética pode aumentar a produção de alimentos**

Nos últimos 40 anos a população mundial dobrou de tamanho e a previsão é de que em 2040 nove bilhões de pessoas estarão povoando o mundo. Apesar do melhoramento genético convencional de plantas (por cruzamentos) ter contribuído grandemente no aumento da produção de alimentos ao longo do tempo, há necessidade de desenvolvermos novas estratégias para suprir a crescente demanda. A tecnologia da transgenia, utilizada como uma ferramenta pelo melhorista, tem o potencial de provocar um impacto na produção de alimentos. A pesquisa com plantas transgênicas procura seletivamente adicionar determinada característica da planta, objetivando torná-la mais produtiva. Entre as principais estratégias está a introdução de genes de resistência a doenças e pragas (bactéria, vírus, fungos e insetos), que anualmente levam a grandes perdas na produtividade em escala mundial.

A maioria das plantas transgênicas liberadas no mercado atualmente foram desenvolvidas para tolerar herbicidas biodegradáveis, resistir a ataques de insetos e infecções virais. O desenvolvimento de plantas melhoradas, mais adaptadas a ambientes estressantes também contribuem para o aumento na produção de alimentos, pois resulta numa melhor utilização e exploração de solos e ambientes, antes considerados inadequados ao cultivo. Genes de tolerância ao enxarcamento, seca, salinidade, alumínio, frio e calor estão sendo transferidos para plantas. Como exemplo, temos o tomate tolerante ao sal desenvolvido por cientistas da Universidade da Califórnia (EUA) e da Universidade de Toronto (Canadá). Como a questão de salinização é um dos fatores limitantes à produtividade, esta inovação poderá permitir que solos improdutivos possam se tornar mais férteis.

A engenharia genética permite também silenciar um gene da própria planta que produz uma característica indesejável. Exemplo deste tipo de estratégia é o desenvolvimento do tomate longa vida Flavr Savr, produzido pela tecnologia anti-senso para durar mais tempo na prateleira. O gene do tomate, responsável pela enzima poligalacturonase, que quebra a parede celular e leva ao amadurecimento do fruto, foi colocada de forma invertida na planta levando ao bloqueio do mesmo. Desta forma, o tomate mantém a parede celular intacta, conservando-se por mais tempo sem amolecer. Este tomate transgênico foi o primeiro produto liberado comercialmente para consumo nos Estados Unidos, o que aconteceu no ano de 1996. A mesma estratégia anti-senso está sendo utilizada para redução da produção de etileno em fruto e da lignina em espécies forrageiras e florestais, resultando em frutas longa vida, material forrageiro mais palatável e de fácil digestão para os animais e redução dos custos e da poluição na extração da celulose, respectivamente.

Na última década, plantas transgênicas estão sendo desenvolvidas para beneficiar não somente o produtor, mas também o consumidor. Incluem-se nesta categoria plantas com alterados valores nutricionais em termos de pró-vitaminas, pigmentos antioxidantes, amido, gordura e aminoácidos essenciais, para uso na alimentação humana e animal. Arroz contendo maior concentração de ferro nos grãos, tomate engenheirado para expressar genes envolvidos na produção de licopeno, substância atuante contra câncer de próstata, plantas transgênicas utilizadas como biofábricas de vacinas e biofármacos para produção de medicamentos são exemplos desta nova geração de produtos transgênicos. Dentro desta categoria, a produção do arroz dourado contendo alta concentração de pró-vitamina A pela introdução de três genes envolvidos na síntese de caroteno, proeza realizada por pesquisadores da Suíça e Alemanha, é um exemplo brilhante do benefício da biotecnologia no melhoramento vegetal. Esse produto está à disposição dos pesquisadores e melhoristas de arroz.

Facilmente se conclui que a transgenia vai muito além do seu produto mais popular

que é a soja Roundup Ready (RR), da Monsanto. Esta soja traz benefícios ao produtor e ao meio ambiente, pois reduz a aplicação de herbicidas e a mão-de-obra, elimina as plantas competidoras, resultando num aumento de produtividade sem absolutamente afetar o meio ambiente, pois a soja é de autofecundação e, por ser originada da China, não possui parentes silvestres no Brasil. Assim, a possibilidade de fluxo gênico é praticamente nula.

Quanto aos produtos produzidos pelo Brasil, temos milho com mais alto teor de metionina no grão (Embrapa), batata resistente ao vírus do mosaico PVY (Embrapa Hortaliças, Cenargen e UFPel), feijão resistente ao vírus do mosaico dourado (Embrapa/Cenargen), laranja resistente ao cancro cítrico (IAPAR), soja brasileira resistente ao herbicida glifosato (Roundup/Embrapa Trigo) e mamão resistente ao vírus da mancha anelar (Embrapa/Cenargen), que foi recentemente liberado pelo Ministério do Meio Ambiente para avaliação em nível de campo.

### **Situação global dos cultivos transgênicos**

Hoje estima-se que seis milhões de produtores produzem plantas transgênicas e em torno de 2 bilhões de pessoas, aproximadamente 30% da população mundial, consomem alimentos transgênicos legalmente em 16 países (dados do Serviço Internacional para Aquisição de Aplicações de Agrobiotecnologia em <http://www.isaaa.org/home.htm>). A área

global plantada com transgênicos no ano passado foi de 58,7 milhões de hectares, sendo que 99% desta área se encontra nos Estados Unidos, Argentina, Canadá e China. Desta área, 62% (36,5 milhões de hectares) se refere ao plantio de soja transgênica portadora de gene de resistência a herbicidas, sendo 12% planta com milho Bt transgênico resistente a insetos. O uso da tecnologia Bt favorece o meio ambiente pois reduz a quantidade de inseticidas utilizados na lavoura, o que indiretamente beneficia o consumidor.

No Brasil, a Medida Provisória nº 131, publicada no Diário Oficial da União em 26 de setembro de 2003, estabelece as normas para plantio e comercialização da soja transgênica da safra 2003/2004 e regulamenta o primeiro plantio legal de planta geneticamente modificada em escala comercial nos país. Esta MP foi aprovada para que o governo tenha um pouco mais de controle sobre o plantio da soja transgênico no país, que iniciou em outubro.

No ano passado, estima-se que grande parte dos 50 milhões de toneladas de soja comercializada era transgênica. Apesar da existência do Decreto 4.680 que regulamenta a rotulagem dos alimentos transgênicos, a fiscalização ainda não tem sido realizada. Outro motivo da liberação é que a soja Roundup Ready é segura para a saúde humana e para o meio ambiente, sendo inclusive referendada pela Organização Mundial da Saúde (OMS), FAO, Royal Society, Codex Alimentarium e Academia de ciências de vários países. Entre eles EUA e Reino Unido.



### Um exemplo de transgenia: uso de um gene da soja para alterar a concentração de proteína na silagem de milho

Uma das grandes contribuições e potencialidades da engenharia genética está na alteração do valor nutricional das plantas em termos de quantidade de proteína e balanço dos aminoácidos essenciais. A introdução de genes pela engenharia genética permite o melhoramento da quantidade e da qualidade de proteína através da expressão de proteínas de reserva não encontradas normalmente na planta-alvo. A expressão da albumina da semente do girassol, sob o controle do promotor do gene da vicilina da ervilha, resultou num acúmulo de 5% da proteína solúvel em sais em semente de plantas transgênicas de trevoço, o que dobrou o conteúdo de metionina em relação às plantas controle (Molvig et al., 1997).

Nossa proposta durante o doutoramento realizado na Universidade da Flórida (GRANDO, 2001), foi utilizar a engenharia genética visando o melhoramento do valor nutricional da parte vegetativa do milho usado como silagem. A silagem de milho é uma excelente fonte de energia para alimentação do gado de leite e de corte. No entanto, devido seu baixo teor de proteína bruta (~ 8.5%) um suplemento protéico deve ser adicionado para balancear os requerimentos nutricionais que, para o gado de leite, pode variar de 12 a 16% de proteína bruta.

Com o objetivo de aumentar o teor de proteína na silagem de milho, e reduzir os custos de produção da silagem, o gene *vsp-b* da soja, o qual codifica para uma proteína de reserva da parte vegetativa (*VSP-vegetative storage protein*), foi introduzido no genoma do milho via bombardeamento de micropartículas. As proteínas de reserva vegetativa da soja são ricas em lisina (aminoácido essencial), se acumulam nos órgãos vegetativos jovens perfazendo um total de 15% das proteínas solúveis da folha e são consideradas reserva temporária de nitrogênio para a planta (WITTENBACH, 1983; STASWICK, 1994).

Calos embriogênicos de milho foram bombardeados com partículas de ouro

cobertas por plasmídeos (DNA circular) contendo o gene *vsp-b* da soja. Plantas completas foram regeneradas e avaliadas quanto à presença e expressão do gene da soja. O gene da soja foi integralmente transferido para a progênie das plantas transgênicas de milho.

A expressão do gene, ou seja, a existência da proteína VSP da soja no milho, foi detectada pela técnica de "Western blot", a qual utiliza anticorpos específicos que reconhecem a proteína da soja. Uma das plantas regeneradas de calos bombardeados chegou a conter a proteína da soja numa concentração de 0,6% das proteínas solúveis em folhas jovens de milho, o que é um valor considerado alto para uma planta modificada geneticamente. Este projeto está tendo continuidade no Laboratório de Biotecnologia Vegetal da Universidade de Passo Fundo, em colaboração com o Departamento de Agricultura dos Estados Unidos (USDA), e com o objetivo de gerar novas linhagens de milho transgênico com mais alta expressão do gene *vsp-b* da soja que resulte numa significativa alteração do valor nutricional da silagem de milho. Com o incremento da concentração de proteínas na silagem de milho poder-se-á reduzir a suplementação protéica adicionada à mesma e assim reduzir os custos de produção da alimentação animal. Isto possibilitará que pessoas de menor poder aquisitivo tenham maior acesso a produtos nobres como carne, leite e derivados.

### Preocupações do consumidor e a questão da biossegurança

Apesar da perspectiva de expansão e desenvolvimento dos cultivos transgênicos em todo o mundo, ainda há grande preocupação do consumidor em relação aos produtos advindos da engenharia genética e da biotecnologia.

As principais preocupações dizem respeito à segurança alimentar e ambiental dos OGMs. Em função dessas preocupações, foram instituídos alguns modelos regulatórios para avaliação e gerenciamento de riscos relacionados aos cultivos transgênicos. Atualmente dois principais modelos são adotados pela maioria dos países.

O modelo regulatório baseado na avaliação do produto final é adotado pelos

EUA e pelo Canadá. Neste modelo, os produtos transgênicos estão sujeitos aos mesmos tipos de avaliação que os obtidos por outras tecnologias, por serem considerados equivalentes.

O modelo regulatório baseado na tecnologia de produção é adotado por países da Comunidade Européia e pelo Brasil. Este modelo leva em conta a maneira pela qual um determinado produto é conseguido, considerando-se que os produtos obtidos pelo uso da biotecnologia e da engenharia devem ser estudados de forma especial, através de uma série de procedimentos, e ser tratados com precaução. Caso os resultados das avaliações indiquem que o produto não oferece riscos ao consumidor e ao meio ambiente, é então considerado seguro.

O Brasil possui desde 1995 uma Lei Nacional de Biossegurança (Lei 8.974), que estabelece normas de segurança e fiscalização para o uso de técnicas de engenharia genética. Por esta lei, foi criada a Comissão Técnica Nacional de Biossegurança CTNBio, composta por cientistas, membros do governo e de outros setores da sociedade (consumidores, saúde do trabalhador, empresas de biotecnologia). À CTNBio compete propor a Política Nacional de Biossegurança, acompanhar o desenvolvimento e o progresso técnico e científico na biosse-

gurança e em áreas afins e emitir pareceres técnicos prévios conclusivos sobre produtos geneticamente modificados com base no conhecimento científico disponível.

A legislação brasileira de biossegurança é uma das mais abrangentes e avançadas do mundo, contemplando os princípios da bioética e expressando uma visão de precaução e responsabilidade da Biossegurança, uma vez que a CTNBio tem procurado fundamentar suas decisões com base em padrões científicos internacionalmente aceitos e tem atuado na regulação, monitoramento, gestão e avaliação de riscos.

### Considerações Finais

A questão dos organismos transgênicos é tratada em nível mundial e o que se vê hoje é uma discussão emocional e polarizada entre grupos a favor e outros radicalmente contra, cujos argumentos, na maioria dos casos, não se apóiam em conhecimentos científicos. Sendo assim, o importante é fazer uma avaliação e julgamentos caso a caso, baseando-se em preceitos científicos, éticos, sociais, econômicos e de segurança alimentar e ambiental, verificando vantagens ao consumidor e ao processo produtivo, e buscando minimizar riscos ao homem, aos animais e ao meio ambiente. Essa análise global é muito importante, pois muitas vezes o problema ou o risco não estão na tecnologia propriamente dita, mas no uso que o ser humano faz dela.

## Bibliografia

GRANDO, M. F. Genetic transformation approach for improving forage/silage nutritional value. Ph.D. Dissertation. University of Florida, 2001.

JAMES, C. Situação global dos cultivos transgênicos. ISAAA. [www.cib.org.br](http://www.cib.org.br), 2003.

MOLVIG L, TABE L.M., EGGUM B.O., MOORE A.E., CRAIG S., SPENCER D. HIGGINS', T.J. Enhanced methionine levels and increased nutritional value of seeds of transgenic lupins (*Lupinus angustifolius* L.) expressing a sunflower seed albumin gene. *Proc. Natl. Acad. Sci. USA* v.94, 1997, p.833-8398.

SANFORD J.C., KLEIN T.M., WOLF E.D., ALLEN, N. Delivery of substances into cells and tissues using a particle bombardment process. *Particle Sci. Technol.*, v. 5, 1987, p. 27-37.

STASWICK P.E. Storage proteins of vegetative plant tissues. *Annu. Rev. Plant Physiol. Plant Mol. Biol.*, v. 45, 1994, p. 303-322.

WATSON, J.D., CRICK, F.H.C. Molecular structure of Nucleic Acids *Nature*, v. 171, 1953, p. 737-738 (1953)

WITTENBACH V.A. Purification and characterization of a soybean leaf storage glycoprotein. *Plant Physiol.*, v. 73, 1983, p.125-129.

Associação Nacional de Biossegurança ANBIO. [www.anbio.org.br](http://www.anbio.org.br), 2003.

CHAVES, A. L. S., ROMBALDI, C. V., LATCHÉ, A., PECH, J. C., BOUZAYEN, M., ZEGZOUTI, H. Caracterização de ER49, um fator de alongação da síntese de proteínas do tipo Ts, expresso durante a maturação do fruto de tomate. *Brazilian Journal of Plant Physiology*, v. 14(1), 2002. p. 21-30.

LEWIN, B. *Genes VI*. New York, Oxford University Press, 1997. 1260 p.

TORRES, A.C.; CALDAS, L.S & BUSO, J.A. *Cultura de Tecidos e Transformação Genética de Plantas*. EMBRAPA, SP/ EMBRAPA, CNPH. Brasília. 1998. Vol. 1 e Vol. 2.



# O que vale afinal?

:: antonieta beatriz mariante<sup>1</sup> | pedagoga

A partir da promulgação da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a LDBEN, tem crescido a preocupação dos professores sobre o que poderá ocorrer em 2007, no que se refere à permanência ou não dos professores que hoje atuam em sala de aula junto a classes de educação infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Tudo isso porque a LDBEN gera dúvidas ao fixar no art. 62 que “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.” E ao dizer no § 4º do art. 87 que “Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.”

Assim, em um primeiro momento estabelece a exigência mínima para o exercício docente na educação infantil e nas séries iniciais mas, posteriormente, e de maneira pouco precisa, nas Disposições Transitórias, leva a pensar que, passados os dez anos da emissão da Lei, o acesso à docência seria exclusivo para profes-



<sup>1</sup> Professora Formada em Pedagogia com Habilitação em Supervisão Escolar e presidente da Comissão de Legislação e Normas do Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul.




**Se, por um lado, todo o argumento trazido pela legislação não deixa dúvidas quanto exigência mínima do nível médio(...) para o exercício da docência na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, também fica evidente a importância da continuidade desses estudos nos níveis posteriores**

sores com formação em nível superior.

E, em nome de uma confusa interpretação, muitos atos equivocados têm ocorrido, ao ponto de professores serem demitidos e cursos de magistério (hoje modalidade Normal) terem suas atividades cessadas.

Entretanto, alguns referenciais são importantes quando se faz uma análise da legislação vigente, com vistas a refutar essa interpretação: em primeiro lugar, a própria LDBEN que no seu art. 62, de maneira muito clara, estabelece qual o mínimo exigido.



Também o Parecer CNE/CEB 01/99, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação em Nível Médio na modalidade Normal, fala da flexibilidade que a LDBEN dá à formação docente como “o esforço do legislador no sentido de contemplar a diversidade e a desigualdade de oportunidades que perpassam a realidade educacional no país”, desafiando os sistemas a repensar essa modalidade sob novas bases, na busca da recuperação da sua identidade.

Já os dados do Censo 2001 apontam para a existência, no país, de 86.070 “funções docentes” sem a formação específica para o magistério. Por isso, a Lei 10.172 / 2001 que institui o Plano Nacional de Educação, ao estabelecer suas metas em relação à Formação dos Professores e Valorização do Magistério, o faz com base nesses dados que evidenciam a carência de formação em nível médio na modalidade Normal, de

quem já atua na educação infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, incluindo-se aí a educação de jovens e adultos.

O Parecer CNE/CEB 03/2003, publicado no Diário Oficial da União em 04 de agosto próximo passado, ao analisar a matéria, refere: "Os professores que lograram obter formação de nível médio, na modalidade Normal, incorporaram a seu patrimônio individual a prerrogativa do magistério. Nossa Constituição Federal, a Lei Maior de nosso País, diz que o ato jurídico perfeito gera direito adquirido, e que a lei não pode prejudicá-lo. (...) As pessoas que foram legalmente habilitadas para o exercício do magistério por força de ato jurídico perfeito têm assegurado o reconhecimento de seu título profissional por toda a vida, não podendo ser impedidos de exercer a profissão docente na esfera da habilitação específica.

Outro preceito importante em relação ao direito adquirido se refere ao fato de ele ser incorporado mesmo não sendo exercido. Assim, não são apenas os professores que estão no exercício da profissão que têm direito adquirido, mas todos aqueles que têm o certificado de conclusão expedido por instituição reconhecida pelo respectivo sistema de ensino."

Ainda, sobre a participação em concursos públicos, o referido Parecer afirma que "todos os profissionais da educação que adquiriram a prerrogativa



do magistério não podem ser impedidos, de forma legal, de participar de qualquer mecanismo de acesso a funções docentes em especial na esfera do poder público. O concurso público de provas e títulos á genuinamente o mecanismo de acesso consagrado em nossa Carta Magna.” Esse preceito constitucional está ratificado na LDBEN, no inciso I do art. 67.

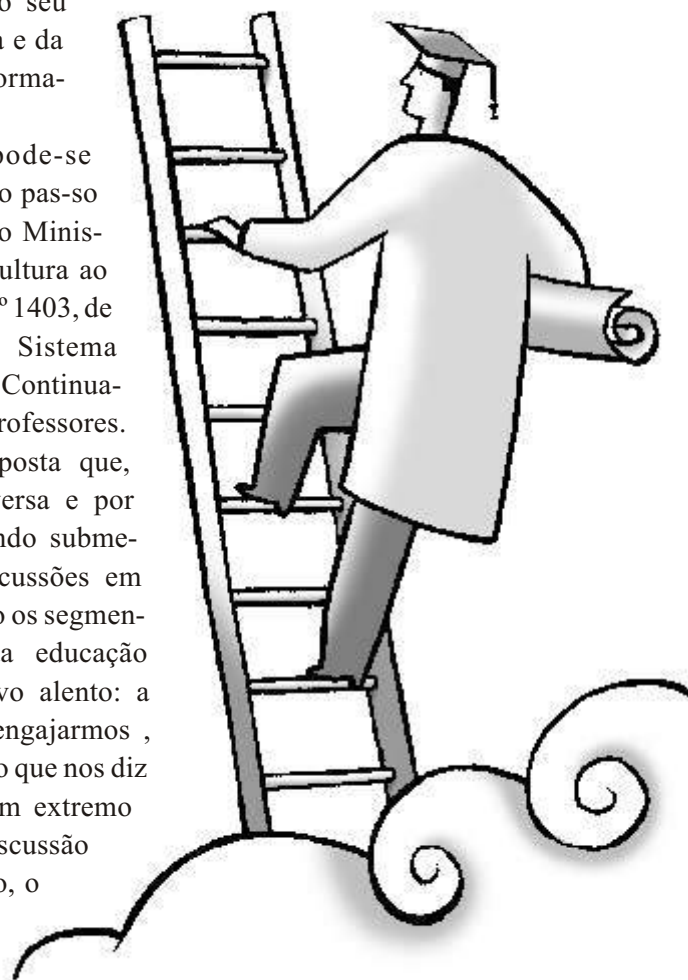
Logo, os professores habilitados em nível médio, na modalidade Normal, têm seu direito docência garantido constitucionalmente agora e no futuro.

A recente Resolução CNE/CEB 01, publicada no DOU em 22 de agosto, vem para não deixar dúvidas sobre tudo o que foi dito até aqui quando fala, em seu art. 1º, do respeito ao direito adquirido e às prerrogativas profissionais conferidas por credenciais válidas para o magistério na educação infantil, e nos anos iniciais o Ensino Fundamental. E mais do que isso : faz um apelo aos sistemas de ensino no sentido de oportunizarem a todos os docentes em exercício a formação em nível médio, na modalidade Normal e, em continuidade, a formação em nível superior. Também remete para os sistemas de ensino o estímulo á progressão funcional , propondo aos professores a participação em programas de capacitação profissional.

Se, por um lado, todo o argumento trazido pela legislação não deixa dúvidas quanto á exigência mínima do nível

médio, modalidade Normal, para o exercício da docência na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, também fica evidente a importância da continuidade desses estudos nos níveis posteriores com vistas ao aprimoramento da formação do professor e, conseqüentemente, da melhoria da qualidade do ensino em nosso país. E sabe-se que esta qualidade está diretamente relacionada á valorização do docente: das suas condições de trabalho, do seu salário, da sua carreira e da possibilidade de ter formação continuada.

Nesse sentido, pode-se pensar que um primeiro passo já está sendo dado pelo Ministério da Educação e Cultura ao instituir, pela Portaria nº 1403, de junho deste ano, o Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores. Ela contém uma proposta que, embora ainda controversa e por isso mesmo necessitando submeter-se á análise e discussões em todo o país, envolvendo os segmentos representativos da educação brasileira traz um novo alento: a possibilidade de nos engajarmos , todos , em torno daquilo que nos diz respeito e para nós tem extremo valor, ou seja, a discussão sobre a nossa profissão, o magistério.



---

## NORMAS PARA APRESENTAÇÃO DE ENSAIOS

- Os artigos técnico-científicos deverão versar sobre o professor e o mundo da escola privada, a institucionalidade educacional e sua dinâmica política e gerencial.
- Os ensaios deverão versar sobre pesquisa científica realizada por professores, em diferentes áreas da ciência.
- No caso de artigos técnico-científicos, os originais deverão ter um mínimo de 3 páginas (7.200 caracteres) e no máximo 5 páginas (12 mil caracteres).
- No caso de ensaios científicos, os originais deverão ter no mínimo 8 páginas (22.200 caracteres) e no máximo 12 páginas (28.800 caracteres).
- O texto deverá ser precedido do título, do nome e da titulação principal do autor, um resumo de aproximadamente 8 linhas, compreendendo os conceitos e conclusões principais do artigo e palavras-chaves do texto.
- Ao texto deverá ser anexada ficha, incluindo telefone, e-mail, endereço e um currículo abreviado do autor.
- As referências bibliográficas deverão ser colocadas no final do artigo e obedecerão à ordem alfabética, em conformidade com a norma NBR-6023 da ABNT.
- A citação (NB-896), no corpo do texto, deverá aparecer entre aspas, sugerindo-se o nome do autor ou autores, data da publicação e o número da página referenciada entre parênteses, separados por vírgula.
- Os gráficos não devem ser incluídos no texto, mas em folhas isoladas, anexas ao texto.
- Os trabalhos enviados serão apreciados pela Comissão Editorial e por especialistas. O autor receberá comunicação relativa aos pareceres emitidos.
- A Revista Textual permite-se fazer pequenas alterações no texto: no caso de modificações substanciais, elas serão sugeridas ao autor, que providenciará a devida revisão.
- A Revista Textual não se responsabiliza pelos conceitos emitidos em matéria assinada a que dê publicação.
- Solicita-se aos autores o envio dos disquetes com os registros dos artigos (5.25" ou 3.5"), com utilização de um processador de texto (word/wordperfect) compatível com computadores PC.
- Os direitos autorais dos artigos ficam reservados ao Sindicato dos Professores do Ensino Privado do Rio Grande do Sul Sinpro/RS, condicionando-se sua reprodução integral à autorização expressa e as citações eventuais à obrigatoriedade de citação da autoria e da Textual.
- Em princípio, não são aceitas colaborações que já tenham sido publicadas em outras revistas brasileiras ou estrangeiras.

---

# Textual

**Revista Textual**

Av. João Pessoa, 919 – Porto Alegre - RS – CEP 90040-000

Fones (51) 3211.1900 - Fax (51) 3211.2628

mail: [textual@sinprors.org.br](mailto:textual@sinprors.org.br) | [www.sinprors.org.br/textual](http://www.sinprors.org.br/textual)

[www.sinprors.org.br/textual](http://www.sinprors.org.br/textual)

