



Revista
Chão da Escola

Novembro de 2008 • nº 7



20
ANOS
SISMAC
CUT **CM 2**



Apresentação

Em 27 de outubro de 2008 o Sindicato dos Servidores do Magistério Municipal completou 20 anos de atividades. A fundação da entidade ocorreu três semanas depois da promulgação da Constituição Federal, onde os servidores públicos de todo o país conquistaram o direito de se organizarem em sindicatos.

Mas a luta do magistério municipal de Curitiba na defesa dos seus direitos vem desde muito antes. No ano de 1971, em plena ditadura militar, professores fundaram a APMC (Associação dos Professores Municipais de Curitiba). Não resistiu à repressão e, cerca de dois anos depois, já não existia mais.

Com a redemocratização e a reorganização sindical protagonizada pelos trabalhadores brasileiros, a categoria voltou a se mobilizar em torno de uma associação, a AMMC (Associação do Magistério Municipal de Curitiba), criada em 1979.

Esta entidade serviu de base para o que viria ser o Sismmac, nove anos depois, e possibilitou a rápida organização dos professores em torno do sindicato.

Hoje o Sismmac já tem duas décadas de lutas. É uma entidade sindical com forte legitimidade junto à base da categoria porque encaminha suas ações em estreita interação com os professores.

Se as lutas por melhores salários e por condições dignas de trabalho marcam a atuação sindical, outro viés que respalda o sindicato e o integra ao cotidiano da escola é a preocupação em fomentar o debate pedagógico.

Um dos meios para se realizar este trabalho é a revista Chão da Escola, publicação anual que chega à sua sétima edição. Resulta de um trabalho coletivo que busca, na articulação entre estudos de profissionais de redes públicas de ensino e de academias, contribuir para a reflexão científica da prática pedagógica.

A revista Chão da Escola é indexada e tem registro ISSN – International Standard Serial Number (Número Internacional Normalizado para Publicações Seriadadas) na biblioteca do INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

É com essa seriedade que direções e sindicalizados do Sismmac por décadas vêm realizando seu trabalho.

Boa leitura.

A direção do Sismmac

ISSN 1980-4679

Conselho Editorial

Andréa Barbosa Gouveia
Ligia Regina Klein
Rafael de Alencar Furtado
Regina Michelotto
Regina Scheibe
Rosicler Goedert

Edição:

Luiz Herrmann (DRT-2331)

Editoração gráfica:

Excelência Comunicação

Impressão:

XXXXX

Direção sindical

Gestão É tempo de resistir e conquistar

COORDENAÇÃO POLÍTICA

Alda do Perpétuo M Sampaio (Sismmac)
Lorici Kuhn Corsi (Sismmac)

COORDENAÇÃO DE FORMAÇÃO

Diana Cristina de Abreu (Sismmac)
Rafael Alencar Furtado (Sismmac)
Silmara Ayres de Carvalho (Sismmac e EM Álvaro Borges)

COORDENAÇÃO INSTITUCIONAL

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

COLETIVO DAS COORDENAÇÕES

Aline Chalus Vernick Carissimi (EM Paulo Freire)
Ana Lorena de Oliveira Bruel (CEI José Lamartine)
Beatriz Schelbauer do Prado Gabardo (EM Maria Augusta Giove)
Edicleia Regina Martins (EM Michel Khury)
Glacelise Cordeiro Brites (?????)
Juliana de Souza (EM Anita Merhy Gaertner)
Lezi MR de Almeida (CEI José Cavallin / EM Cecília Westephalen)
Luciana Szenczuk (EM Madre Antônia)
Maíra Beloto de Camargo (CEI Bela Vista do Paraíso)
Maria Emilia Martins (EM Colonia Augusta)
Regina Klingenfus Scheibe (EE Ali Bark)
Rogerio Andriano Lau (EM João Cabral de Melo Neto)
Simeri de Fátima Ribas Calisto (EM Parigot de Souza)
Vanessa Simas (EM Maria Marli Piovezan)

CONSELHO FISCAL

Cláudia Maria Daufenbach (Aposentada)
Douglas Danilo Dittrich (EM Sady Sousa)
Fabiola Beatriz Franco de Sousa (CEI Ritta Anna de Cassia)
Jorge Miguel Malheiros (EM Mirazinha Braga)
Dalva F Zimmermann (CMAE Iva de Abreu / EM Herley Mehl)
Doralice de Andrade (Aposentada)
Joselis Graciano (EM Theodoro de Bona)
Rita de Cassia G Waldrigues Viana (EM Profa. Marli Provezan)



Sindicato dos Servidores do Magistério Municipal de Curitiba

Al. Dr. Muricy, 54, 10º and., Centro, 80.010-120 - Curitiba, Paraná

Fone/fax (41) 3225-6729,

www.sismmac.org.br - sismmac@onda.com.br



Índice

6

A “Cidade Educativa” e as novas lógicas espaciais escolares

Maria Rosa Chaves Künzle

14

A violência e suas complexidades: reflexões para educadores

Adriana Cristina Araújo

Soledad Fernandez

Joyce Kelly Pescarolo

Marcos Alan Viana

23

**Amar se aprende amando! Ler e escrever se aprende lendo,
escrevendo... e pensando!**

Sandra Bozza

28

**Para além da visão simplista de apenas um ano a mais
no Ensino Fundamental**

Cristina Rolim Chyczy Bruno

32

A escolarização básica brasileira em mudança

Giselle Corrêa Nienkötter

41

Dentre os vários Gramsci, um educador socialista!

Armenes de J. Ramos Jr.

51

A gestão da educação pela perspectiva de Gramsci

Sarita Aparecida de Oliveira Fortunato

60

Como identificar e trabalhar com crianças que apresentam TDA/H

Ana Grace Costa Bortolini

Claudia Mara Soares da Silva

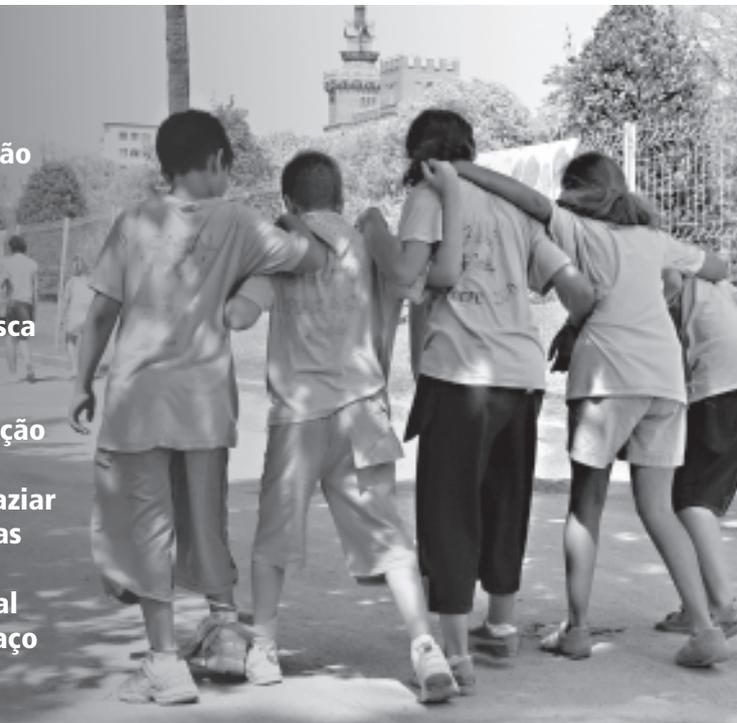
Lis Andréia Bassi

A “Cidade Educativa” e as novas lógicas espaciais escolares

Maria Rosa Chaves Künzle

RESUMO

Nos últimos séculos a escola foi reconhecida como um espaço disciplinador com limites bem delineados. Servia para a reprodução do conhecimento pela perspectiva burguesa. Até a arquitetura era concebida como forma de vigiar e controlar a formação do indivíduo. O conceito de cidade educativa busca extrapolar esses limites, usando espaços alternativos. Há aspectos altamente positivos, como a interação da escola do século XXI com a comunidade. Mas há o risco de esvaziar a função da escola e repassar verbas públicas para instituições privadas. Com o avanço tecnológico, o capital não necessita mais delimitar o espaço para estabelecer seu controle.



O objetivo deste texto é lançar alguns elementos para debater o conceito de “Cidade do Conhecimento” ou “Cidade Educativa”, que vem sendo cada vez mais utilizado, principalmente, pelos poderes públicos. Como sabemos, a arquitetura e os espaços escolares são organizados de acordo com as funções que a escola assume em diferentes momentos históricos. O conceito de Cidade Educativa aparece como uma proposta de configuração espacial para um novo projeto educacional. Queremos discutir tal conceito, que carrega muitos significados e, conseqüentemen-

te, está aberto a muitas apropriações. Por isso, é importante que estejamos atentos para o tipo de uso que dele pode ser feito.

Todos sabemos como algumas bandeiras caras à uma educação progressista são apropriadas pelo poder econômico. Estas idéias são resignificadas, desfiguradas, e colocadas em prática por políticas governamentais de tal modo que garantam pelo menos os objetivos de economizar o máximo com a educação e colocá-la a serviço dos interesses das elites. Já foi assim com temas como ciclo básico¹ e inclusão. Pode ser assim com a idéia

de Cidade Educativa.

Cidade do Conhecimento é o nome da página eletrônica da Prefeitura de Curitiba que trata da educação. A maior parte dela se ocupa da educação escolar, mas aparecem outros programas e atividades que as escolas oferecem para a comunidade. Escutamos esta expressão pela primeira vez pelo jornalista Gilberto Dimenstein² e, mais recentemente, numa entrevista por uma assessora técnica da Secretaria da Educação de Belo Horizonte. A partir de então começamos a observar que a expressão vinha se “espalhando”. Governos de vá-

1. Para conhecer como a implantação do ciclo básico em Curitiba correspondeu aos interesses da administração, ver a dissertação de mestrado de Maria Aparecida Silva, intitulada “A análise da implantação da Escola Organizada em Ciclos de Aprendizagem na Rede Municipal de Curitiba”. Programa de Pós-Graduação em Educação, UFPR, 2006.

2. Gilberto Dimenstein foi o fundador de uma ONG “Cidade Escola Aprendiz”, na cidade de São Paulo, que desde 1997 “experimenta, aplica e dissemina o conceito de educação comunitária, se propondo a ser um amplo espaço educativo, estruturado por uma rede que une toda a comunidade, amplia as possibilidades de aprendizagem e melhora a qualidade de vida urbana. Oferece cursos e publicações voltados para educadores e gestores de escolas públicas e outras instituições”. Para conhecer mais, acessar www.cidadeescolaaprendiz.org.br. Entre seus parceiros figuram instituições públicas, universidades públicas e particulares, empresas privadas e outras ONGs.

rias tendências, intelectuais e técnicos em educação de diferentes origens políticas e partidárias já a estavam utilizando.

A idéia básica de Cidade Educativa é mais ou menos a da educação como um fenômeno social que acontece nos diferentes espaços e nas diferentes instituições. A escola, mesmo sendo o local privilegiado para a aprendizagem, não é o único. Crianças, jovens ou adultos, todos nós aprendemos o tempo todo, nos diferentes lugares. A família, o bairro, a igreja, a comunidade, enfim, têm papel importante na educação, na transmissão de informações e na aprendizagem. Em muitos espaços fora da escola são favorecidas experiências e aprendizagens significativas, que poderiam inclusive, ser melhor aproveitadas pela escola. Esta idéia não é nova e também não é má. De fato, aprendemos muitas das experiências constitutivas de nossas personalidades fora da escola, em espaços não formais. Mas o conceito de Cidade Educativa vai além de simplesmente reconhecer que as pessoas aprendem nos mais diferentes locais. A idéia que vem tomando corpo é a de “parcerias” entre o poder público e uma rede de instituições externas à escola, que poderíamos chamar de “paraescolares”. Nestes espaços, as crianças e os jovens teriam acesso a atividades artísticas, esportivas e culturais que, no âmbito apenas da escola, não seriam possíveis pela falta de equipamentos, infra-estrutura, pessoal especializado, etc.

A novidade da Cidade Educativa, tal como ela está se desenhando, reside na concepção ampliada de *comunidade como espaço de aprendizagem* e no

papel reservado ao Estado. As perguntas que fazemos são quem serão os parceiros do Estado na execução destas atividades? O próprio poder público, através de ações entre secretarias, ou empresas privadas e ONGs que ganharão recursos para trabalhar com as crianças? Qual a parte de investimentos que caberá a cada parceiro? O que muda nos currículos e na organização cotidiana da escola com a descentralização das atividades? Quem vai trabalhar com as crianças e jovens nestes espaços fora da escola: funcionários públicos, trabalhadores das instituições ou voluntários? São muitas questões que deverão ser respondidas, com esta ampliação dos espaços de aprendizagem, tal como está se configurando.

DA SOCIEDADE DISCIPLINAR À ATUAL REESTRUTURAÇÃO DO TRABALHO

Sabemos que um dos principais elementos da nossa cultura escolar são os espaços escolares. Longe de serem acidentais, são parte integrante da organização e do projeto escolar. São bem conhecidas as elaborações de Foucault sobre o papel que desempenhou a organização espacial das instituições na instalação da sociedade moderna, cujo objetivo principal era tornar os corpos acessíveis e disciplinados, obedecendo a uma lógica econômica, “na medida em que a disciplina funciona minimizando a força política e maximizando a força útil ou de trabalho”³.



No início do século XX, os edifícios escolares expressavam os valores da República recém-inaugurada. Eram os “palácios da instrução”

3. Veiga-Neto, Alfredo - *Espaços, tempos e disciplina: as crianças ainda devem ir à escola?* pag.13. in: CANDAU, V.M. - *Linguagem, espaços e tempos no ensinar e aprender*. RJ, DpeA, 2000. Segundo o autor, a noção de econômico refere-se à “obtenção dos maiores resultados, em termos de lucros, bens, afetos, saberes, etc, a partir dos menores custos ou investimentos”.

Como explicou Foucault, estas instituições serviram como uma rede de vigilância e de correção:

*"a polícia para a vigilância, as instituições psicológicas, psiquiátricas, criminológicas, médicas, pedagógicas, para a correção. É assim que, no século XIX, desenvolve-se em torno da instituição judiciária e para lhe permitir assumir a função de controle dos indivíduos ao nível de sua periculosidade, uma gigantesca série de instituições que vão enquadrar os indivíduos ao longo de sua existência; instituições pedagógicas como a escola, psicológicas ou psiquiátricas como o hospital, o asilo, a polícia..."*⁴

Assim foi ocorrendo a longa e paulatina instauração da sociedade disciplinar, onde os sujeitos foram pensados nas instituições e por elas. Esta sociedade disciplinar promoveu uma "ortopedia social" e usou, entre outras estratégias, uma "arquitetonização" e um planejamento do espaço, construindo paisagens e prédios com as intenções punitivas, produtivas e educativas. A forma arquitetônica privilegiada foi a do panóptico⁵. Em cada uma das celas havia um sujeito a ser vigiado, "uma criança aprendendo, um operário trabalhando, um prisioneiro se corrigindo, um louco atualizando sua loucura..."⁶. Mesmo sendo impossível vigiar a todos, era importante que as pessoas pensassem que estavam sendo vigiadas ou que não soubessem quando seriam

vigiadas.

Deu-se, neste processo, o desenvolvimento de uma lógica arquitetônica especificamente escolar, para cumprir os objetivos da educação. Escolano nos mostra como a arquitetura se tornou um programa escolar:

"A arquitetura escolar é também, por si, um programa, uma espécie de discurso que institui na sua materialidade um sistema de valores, como os de ordem, disciplina e

As novas tecnologias controlam os indivíduos nos diversos lugares. O famoso "sorria, você está sendo filmado" é uma maneira de controlar nossas ações



vigilância, marcos para a aprendizagem sensorial e motora... é um constructo cultural que expressa e reflete determinados discursos... é um elemento significativo do currículo, uma fonte de experiência e aprendizagem".⁷

A escola assumiu sua função de disciplinar sem se confundir com as outras instituições. Apresentou-se como um centro irradiador de cultura para preparar as novas gerações e o prédio escolar tornou-se símbolo da civilização – um Templo do Saber – incorporando os princípios do higienismo no século XIX e, mais tarde, os preceitos contemporâneos do conforto e da tecnologia:

"Sua localização, volume, traço geométrico, sinais que o seu desenho mostra, os símbolos que incorpora tornam inconfundível seu objetivo e permitem sua fácil identificação... o esforço levado a cabo pelos políticos e técnicos por definir o modelo (ou modelos) de arquitetura escolar, cumpriu não só uma função pedagógica, mas também um objetivo cultural de primeira magnitude ao criar um dos símbolos que melhor aglutinam a consciência coletiva das populações e sua própria identidade... a criação e difusão desses símbolos transmitem um certo ethos em favor da modernização nacional".⁸

No Brasil, no início do século XX, os edifícios escolares expressavam os valores da República recém-inaugurada. Mostravam a vontade do governo em divulgar as suas ações e propagar os ideais do

4. Foucault, Michel – *A Verdade e as Formas Jurídicas*, Rio de Janeiro, NAU Editora, 1999, pág. 86.

5. Concebido pelo filósofo inglês Jeremy Bentham, em 1791, o panóptico é uma construção circular, com janelas para um centro, onde se posicionaria um observador. Em cada uma das janelas, deveria ficar um indivíduo a ser observado. Graças a este sistema de vigilância, o panóptico, serviu para os mais diversos propósitos, sendo a forma privilegiada de presídios, hospitais e escolas.

6. Foucault, M. Op.Cit, pág. 87

7. Escolano, Agustín e Frago, Antonio Viñao – *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. Rio de Janeiro, DP&A, 1998. pág. 26

8. Idem. Página 34.

novo regime. Eram os “palácios da instrução”:

“... os novos espaços escolares foram necessários para acolher o ensino seriado, permitir os ditames higiênicos do fim do século XIX, facilitar a inspeção escolar, favorecer a introdução do método indutivo e disseminar a ideologia republicana...”⁹.

Bencosta também mostra esta questão:

“Um edifício próprio para a escola: eis uma importante questão que os poderes públicos tiveram de enfrentar diante do comprometimento discursivo que coroava a instrução escolar como uma das principais colunas de sustentação da civilização. Do mesmo modo que para ser professor era necessário alguém qualificado, também se tornou indispensável um espaço e um edifício próprios... Neste sentido, o espaço escolar seria um lugar que deveria ser demarcado como tal e fragmentar-se internamente em uma variedade de usos e funções de natureza produtiva, simbólica e disciplinadora”¹⁰.

Outro aspecto importante desta lógica disciplinadora e que está relacionado com o espaço escolar são os tempos escolares¹¹. Organizado também de maneira utilitarista e econômica, o tempo e os ritmos foram pensados para a eficiência e produtividade. Trata-se do famoso “tempo é dinheiro”. As normas disciplinares em relação ao tempo implementam a ordem, a regularidade e a pontualidade, para a formação de hábitos que na fábrica se traduzem como hábitos de produção e na escola em há-



A sociedade disciplinar construiu prédios com intenções punitivas, produtivas e educativas. A forma privilegiada foi a do panóptico. Em cada cela havia um sujeito a ser vigiado

bitos de estudo. Há uma complexidade no controle do tempo, com calendários e relógios cada vez mais precisos, coordenando cada segundo da vida cotidiana. A este controle do tempo e seu caráter utilitário, para fins de produção, soma-se a idéia de “progresso” que é o fundamento ideológico da sociedade industrial. O futuro passa a ter mais importância que o presente e a função da escola é a preparação das crianças para um futuro, que deve ser cada vez “melhor”, ou seja, a escola deve preparar crianças e jovens para alcançar uma boa posição no mercado de trabalho. Como mostra Tuma:

“O disciplinamento temporal na escola tem sua projeção no futu-

ro, pois a escola tem expectativas em seu investimento na conformação da criança. Espera-se que ‘amanhã a criança seja uma pessoa preparada para a vida... Se ela não aprender a se controlar desde pequena, o que ela vai fazer na hora em que crescer’?¹²

Controlar o tempo “produtivo” de crianças e jovens e colocá-los num só espaço, voltado para a disciplinarização, foi um traço constitutivo da escola em nossa sociedade moderna. Para alguns autores, porém, esta escola disciplinadora, que exige um espaço específico para a formação do cidadão republicano, está acabando. Os Templos de Saber, que surgiram no Brasil nas três primeiras décadas do século

9. Silva, Elizabeth Poubel – *O Florescer de uma cultura escolar no ensino público Mato-Grossense*. in: VIDAL, Diana Gonçalves (org.) – *Grupos Escolares – Cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)*. Campinas, SP, Mercado de Letras, 2006. Pág. 225

10. Bencosta, M.L.A. - *Arquitetura e espaço escolar: reflexões acerca do processo de implantação dos primeiros grupos escolares em Curitiba (1903-1928)*. In: *Educar em Revista*, Curitiba, n.18, 2001, Editora da UFPR. Pág 111.

11. As propostas de Cidade Educativa também devem alterar os tempos escolares, uma vez que as crianças deverão dividir o tempo entre a escola e as atividades fora dela. As propostas mais veiculadas indicam o período integral, ou seja, as crianças freqüentam a escola num turno e participam das outras atividades no contraturno.

12. Tuma, Magda Madalena – *Tempo Disciplinar Escolar: Representações de Professoras*. In: De Rossi, Vera Lúcia e Zamboni, Ernesta (orgs.) - *Quanto Tempo o Tempo Tem!* Campinas, Alínea Editora, 2003, pág 234.

O que aprendemos fora das instituições formais pode reverter em fator de autonomia e libertação das amarras estreitas e reprodutoras que persistem nas escolas

XX, com toda a sua simbologia e monumentalidade, não foram mais construídos. A grande escolarização dos anos de 1970 e 80 foi um período de muitas construções escolares, mas que obedeceram os ditames da economia de gastos e da rapidez. E hoje, estamos falando em descentralização, em tirar as crianças do espaço restrito da escola e utilizar os espaços da "comunidade". Por que esta mudança de orientação em relação aos espaços escolares?

Para muitos autores de orientação deleuziana, a sociedade da disciplina está sendo substituída gradativamente pela chamada "sociedade do controle". Veiga-Neto usa a expressão "*empalidecimento da escola como a grande instituição disciplinar*"¹³. Graças ao desenvolvimento tecnológico, a escola (como outras instituições) vem perdendo suas antigas funções porque não há mais necessidade de reunir os sujeitos e discipliná-los num só espaço e a um só tempo. As novas tecnologias controlam os indivíduos nos mais diversos lugares. O famoso "*sorria, você está sendo filmado*" é uma das maneiras de controlar nossas ações, que serão seguidas por circuitos fechados de televisão,

satélites, monitoramento de e-mails e implantações de "chips" de localização (potencializados pela nanotecnologia), entre outras. Hoje, o controle tecnológico excessivo permite ao sistema deixar o aluno fora da escola e ele continua sendo um sujeito dócil para a produção. Como afirma Veiga-Neto:

*"Talvez não seja mais necessário que a escola panóptica seja o lugar pelo qual devam passar todas as crianças a fim de aprenderem a viver nos espaços e nos tempos que o mundo quer colocá-las. Isto não quer dizer que estamos livres do poder disciplinar... talvez não precisemos mais da escola como máquina panóptica porque o próprio mundo se tornou uma imensa máquina panóptica..."*¹⁴

Existe um correspondente deste processo no mundo do trabalho. O "toyotismo", com sua automação, não necessita tanto do espaço da fábrica para toda a produção. Trabalha-se onde um computador esteja acessível. Outras "qualidades" são exigidas do trabalhador: criatividade, espírito de equipe, iniciativa, participação, capacidade de tomar decisões, flexibilidade. Aquele trabalhador disciplinado do século XIX foi substituído pelo "colaborador" que (pensa que) partici-

pa de algum processo de gestão da empresa, de decisões que antes eram restritas à "chefia". As principais decisões, entretanto, vêm dadas pelo centro do capital, pelas grandes corporações). O trabalhador tem seu espaço e tempo privados controlados pela produção.

Este processo produtivo teve importantes repercussões na escola. Basta lembrar das discussões sobre a Pedagogia das Competências, que passou a prescrever para o currículo escolar o ensino de novas habilidades úteis para o mercado reestruturado.

Além da formação do novo trabalhador flexível, será preciso redobrar a atenção para uma outra função que a escola pode ser chamada a assumir: a formação do sujeito-consumidor, figura central para a sociedade atual. Gincanas patrocinadas por empresas, salas de aula ornadas com placas de refrigerantes e outdoors com publicidades fixados nos muros escolares¹⁵, nos fazem refletir sobre as funções do espaço escolar hoje. Corremos o risco de ver empresas financiarem as escolas com suas marcas (como acontece com o futebol), para obterem retornos financeiros.

Diante da atual ofensiva do capital, o espaço e os tempos escolares continuam sendo pensados em sua função formadora. Se antes eram exaltados os ideais republicanos e nacionais visando um sujeito disciplinado e produtivo, agora o interesse é o lucro das grandes corporações, através do trabalhador ultraprodutivo e do sujeito-consumidor. Do aluno milimetricamente vigi-

13. Veiga-Neto, Alfredo: *Espaços, Tempos e Disciplinas: as crianças ainda devem ir à escola?* in: Candau, V.M. - *Linguagem, espaços e tempos no ensinar e aprender*. RJ, DpeA, 2000. Pág. 18

14. Veiga-Neto. Op.Cit, página 18

15. Isto já acontece. No Estado de São Paulo, uma lei de 1991 facultou às escolas o direito de alugar suas fachadas para empresas colocarem cartazes. O dinheiro é destinado à Associação de Pais e Mestres. Numa pesquisa que fizemos na internet com imagens sobre os espaços escolares, encontramos uma gincana patrocinada pela coca-cola numa escola nos EUA, onde havia cartazes espalhados pela sala e uma garrafinha do refrigerante na mesa de cada aluno. Ver o endereço eletrônico http://blogadouro.blog.uol.com.br/arch2005-09-01_2005-09-03.html

ado ao “colaborador-consumidor” atual, houve importantes mudanças no espaço escolar, que se abre agora em novas fronteiras na Cidade Educativa.

A Conferência de Jontiem e a presença do empresariado

No final do século XX ocorreram grandes conferências internacionais que discutiram a educação do mundo a partir de um ponto de vista neoliberal. Uma das mais importantes foi a Conferência de Jontiem, na Tailândia, em 1990, onde foi elaborado o *Plano Educação Para Todos*, contendo algumas indicações de como os países “em desenvolvimento” deveriam cumprir metas educacionais tais como: o fim do analfabetismo, a universalização da educação básica, a formação continuada, entre outras. Além dos governos, participaram desta conferência 150 Organizações Não-Governamentais. Já aparece delineada, neste momento, a idéia de que era necessário um esforço de *toda a sociedade* para o cumprimento das metas e uma parte importante do documento é dedicado à forma como os governos deveriam “*Estruturar Alianças e Mobilizar Recursos*”. No artigo 7 dos Objetivos aparece a seguinte prescrição:

“As autoridades responsáveis pela educação têm a obrigação prioritária de proporcionar educação básica para todos. Não se pode, todavia, esperar que elas supram a totalidade dos requisitos humanos, financeiros e organizacionais necessários a esta tarefa. Novas e crescentes articulações e alianças serão necessárias em todos os níveis, entre todos os subsetores e formas de educação, reconhecendo o papel especial dos professores, dos administradores e do pessoal que trabalha em educação, entre as organizações governamentais e não-governamentais,

com o setor privado, com as comunidades locais, com os grupos religiosos, com as famílias... Alianças efetivas contribuem para o planejamento, implementação, administração e avaliação dos programas de educação básica. (Grifos meus)

No item 1.6 do capítulo 1, intitulado “*Ação Prioritária em Nível Nacional*” aparece mais uma vez:

“Na definição do plano de ação e na criação de um contexto de políticas de apoio à promoção da educação básica, seria necessário pensar em aproveitar ao máximo as oportunidades de ampliar a colaboração existente e incorporar novos parceiros como, por exemplo, a família, as organizações não-governamentais, associações de voluntários, sindicatos de professores, outros grupos profissionais, empregadores, meios de comunicação, partidos políticos, cooperativas, universidades, instituições de pesquisa e organismos religiosos, bem como autoridades educacionais e demais serviços e órgãos governamentais (trabalho, agricultura, saúde, informação, comércio, indústria, defesa, etc.). Os recursos humanos e organizativos representados por estes colaboradores nacionais deverão ser eficazmente mobilizados para desempenhar seu papel na execução do plano de ação. A par-

ceria deve ser estimulada aos níveis comunitário, local, estadual, regional e nacional, já que pode contribuir para harmonizar atividades, utilizar os recursos com maior eficiência e mobilizar recursos financeiros e humanos adicionais, quando necessário”. (Grifos meus)

Vimos como há um apelo à participação dos vários setores sociais para colaborar com o Estado na tarefa educativa de ampliação da educação básica. O objetivo é proporcionar maior desenvolvimento para tirar os países pobres de seus péssimos índices econômicos e sociais, um problema para o capitalismo.

Assim, vários setores começaram a se mobilizar para “disponibilizar” serviços educacionais, inclusive bancos privados, empresas nacionais e estrangeiras, fundações, etc. Banco Itaú, Fundação Ayrton Senna, Votorantim, Cia Vale do Rio Doce, Petrobrás, Rede Globo e muitas outras, abriram linhas de crédito, fizeram campanhas, mobilizaram voluntários para apoiar projetos na área da educação e da cultura, dentro do espírito da Educação Para Todos de Jontiem.

Na página eletrônica da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, no mês de agosto de 2008, aparecia com destaque uma reunião entre o Núcleo Re-



gional de Educação de Maringá e a Federação das Indústrias do Paraná, para a organização de mais uma “Cidade Pela Educação”¹⁶. Havia um link para o sítio eletrônico “Cidades pela educação” que remetia para a UNINDUS, uma organização responsável pelos programas educacionais da FIEP.

A partir destes “indícios” passamos a nos questionar por que empresas, que buscam o lucro, passam a se preocupar com a educação nacional? Isto acontece de forma benevolente e desinteressada, sem nenhum retorno? Em nome de um projeto de desenvolvimento nacional? Diante deste quadro devemos ficar atentos. Mais do que simplesmente descentralizar as atividades escolares, o conceito de Cidade Educativa está trazendo uma onda de parcerias que pode beneficiar muito mais o setor privado – através de captação de verbas públicas–, do que aqueles que precisam da educação pública. Se não for organizada para atender os interesses dos trabalhadores, será novamente o capitalismo que sai fortalecido.

É possível uma Cidade Educativa emancipadora?

Descentralizar as atividades escolares utilizando outros espaços pode ser o movimento da moda neste momento, mas também pode ser um bom movimento. Talvez, a longo prazo, haja mesmo menor necessidade em se construir escolas (com a diminuição da população infantil); talvez a arquitetura escolar deva mudar oferecendo mais laboratórios, auditórios e quadras esportivas do que salas de aula. Talvez devamos tirar as crianças e os jovens da escola imobiliza-

Esperamos que a Cidade Educativa não seja um simples repassar de verbas para o setor privado e muito menos uma forma do Estado se desvencilhar de suas obrigações



dora, esquadrinhada em salas e filas de carteiras para levá-los a bibliotecas, teatros, estádios, fazer trabalhos de campo e participar de maneira intencional e organizada da vida comunitária..

Quando foi secretário da Educação de São Paulo, em 1989, Paulo Freire abria a possibilidade da aprendizagem acontecer em diferentes espaços:

“A marca que queremos imprimir coletivamente às escolas privilegiará a associação da educação formal com a educação não-formal. A escola não é o único espaço de veiculação do conhecimento. Procuraremos identificar outros espaços que possam propiciar a interação de práticas pedagógicas diferenciadas de modo a possibilitar a interação de experiências. Consideramos também práticas educativas as diversas formas de articulação que visem contribuir para a formação do sujeito popu-

*lar enquanto indivíduos críticos e conscientes de suas possibilidades de atuação no contexto social”.*¹⁷

Se quisermos mudar o espaço escolar, precisamos fazer isto de maneira organizada e rebelde, como nos ensina István Meszáros. Em seu livro *“A Educação para além do Capital”*, o autor apresenta um item denominado *“A aprendizagem é a nossa própria vida, desde a juventude até a velhice”*, onde mostra que também é importante o que aprendemos fora das instituições formais, pois isto pode reverter em fator de autonomia e libertação das amarras estreitas e reprodutoras que ainda persistem nas instituições escolares. Devemos desatar a escola formal da lógica do capital a que ela está submetida e nos abrir para novas alternativas:

“... os princípios orientadores da educação formal devem ser desatados do seu tegumento da lógica do capital, de imposição de conformidade, e

16. www.cidadespelaeducacao.org.br

17. Freire, Paulo – *A Educação na Cidade* São Paulo, Cortez, 2005, 7ª edição, página 16.



formal forem bem sucedidos em redefinir a sua tarefa num espírito orientado em direção à perspectiva de uma alternativa hegemônica à ordem existente, eles poderão dar uma contribuição vital para romper a lógica do capital, não só no seu próprio e limitado domínio como também na sociedade como um todo”.¹⁸

Esperamos que a Cidade Educativa não seja um simples repassar de verbas para o setor privado, nem educar para a sociedade de consumo, nem uma moda em se criar ONGs (um “onguismo”) e muito menos uma forma do Estado se desencilhar de suas obrigações com a classe trabalhadora. Não queremos que o capitalismo continue florescendo graças à educação. Queremos todos os espaços, para todos, todo o tempo: o espaço da escola, da rua, do bairro, da cidade e do mundo, para que crianças, jovens e adultos possam aprender com alegria, com liberdade de movimento e de pensamento, para construir um mundo melhor.

em vez disso mover-se em direção a um intercâmbio ativo e efetivo com práticas educacionais mais abrangentes. Sem um progressivo e consciente intercâmbio com processos de

educação abrangentes como a nossa própria vida, a educação formal não pode realizar as suas aspirações emancipadoras. Se, entretanto, os elementos progressistas da educação



Maria Rosa Chaves Künzle
é doutoranda em Educação na linha de História e Historiografia da Educação (UFPR)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BENCOSTTA, M.L.A. - *Arquitetura e espaço escolar: reflexões acerca do processo de implantação dos primeiros grupos escolares em Curitiba (1903-1928)*. In: Educar em Revista, Curitiba, n.18, 2001, Editora da UFPR.
- ESCOLANO, Agustin e FRAGO, Antonio Viñao – *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. Rio de Janeiro, DP&A, 1998.
- FOUCAULT, Michel – *A Verdade e as Formas Jurídicas*, Rio de Janeiro, NAU Editora, 1999.
- FREIRE, Paulo – *A Educação na Cidade*. São Paulo, Cortez, 2005, 7ª edição.
- MÉSZÁROS, István – *A Educação para além do Capital*. São Paulo, Boitempo, 2005.
- SILVA, Elizabeth Poubel – *O Florescer de uma cultura escolar no ensino público Mato-Grossense*. in: VIDAL, Diana Gonçalves (org.) – *Grupos Escolares – Cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)*. Campinas, SP, Mercado de Letras, 2006.
- TUMA, Magda Madalena – *Tempo Disciplinar Escolar: Representações de Professoras*. In: DE ROSSI, Vera Lúcia e ZAMBONI, Ernesta (orgs.) - *Quanto Tempo o Tempo Tem!* Campinas, Alínea Editora, 2003
- VEIGA-NETO, Alfredo – *Espaços, tempos e disciplina: as crianças ainda devem ir à escola?* in: CANDAU, V.M. - *Linguagem, espaços e tempos no ensinar e aprender*. Rio de Janeiro, DpeA, 2000.

18. Meszaros, István – *A Educação para além do Capital*. São Paulo, Boitempo, 2005, página 58.

A violência e suas complexidades: reflexões para educadores

Adriana Cristina Araújo, Soledad Fernandez,
Joyce Kelly Pescarolo e Marcos Alan Viana



RESUMO

A exploração do tema da violência pela mídia reproduz em demasia o senso comum. Não há uma causa absoluta para um ato de violência, mas múltiplas causas, que não devem ser observadas isoladamente. Eis a importância dos profissionais da educação buscarem uma compreensão mais profunda sobre as expressões complexas da violência na história e na nossa sociedade. Em primeiro lugar deve-se considerar que conflito não se opõe à ideia de paz. Ao educador cabe saber lidar com o conflito e atuar pela socialização dos indivíduos, pois firmar laços sociais e afetivos é um meio de se reduzir a violência.

O presente artigo nasceu a partir do trabalho¹ cotidiano realizado com profissionais da área de Educação. Tal trabalho tem nos mostrado que, antes de propor estratégias para o desenvolvimento de uma cultura de paz nas escolas, é necessário propiciar, principalmente aos profissionais, uma ampla reflexão sobre a

questão da violência, pois frequentemente verificamos que a forma como pensam o fenômeno e suas causas impede que ações eficazes sejam implementadas e bem sucedidas. O desconhecimento do tema inevitavelmente conduz a pensar medidas que, além de ineficazes, muitas vezes acabam por agravar e/ou

aumentar episódios de violência na escola. Desta forma, ao pensar o conceito de violência de forma mais ampla, possibilitamos à comunidade escolar a busca por estratégias menos midiáticas e mais realistas.

O fenômeno da violência tem ocupado não só nos meios acadêmicos, mas também no

1. A Associação Projeto Não-Violência Brasil (APNVB) é uma ONG que atua na área de violência escolar há 10 anos. Nosso trabalho tem como objetivo propiciar às escolas e à comunidade escolar estratégias para fomentar e desenvolver uma cultura de paz. Para tanto, realizamos desde capacitação de profissionais da escola, passando por programas com alunos de várias faixas etárias, até a promoção de uma maior participação e parceria dos pais nas questões escolares.

senso comum, lugar de destaque e preocupação. Tendo em vista essa ampla abordagem do tema nos mais diferentes meios, torna-se cada vez mais essencial compreendê-lo de forma criteriosa, principalmente na escola, pois ali é o lugar privilegiado para o desenvolvimento da sociabilidade e da cidadania dos jovens. Tal lugar deve sempre primar por um ambiente no qual as relações de conflito, comuns a todo convívio humano, sejam compreendidas e resolvidas de forma pacífica e construtiva.

Quando falamos em violência e de sua relação com a educação, rapidamente compomos um quadro mental no qual situamos os produtores da violência de um lado e, conseqüentemente, suas vítimas, de outro. No caso das violências ocorridas no ambiente escolar especificamente, cada grupo tende a ver o outro grupo como causador de violências e o grupo ao qual pertence, como sofrendo dessas violências. Os educadores², por exemplo, queixam-se freqüentemente das violências que sofrem, quase sempre localizadas no comportamento dos alunos e de seus pais. Sentem-se cada vez mais vítimas de variadas formas de violência e isso tem causado à classe cansaço, desvalorização, estresse, impotência e desânimo. Todos esses sentimentos acabam por minar as condições subjetivas necessárias para resolver os inúmeros problemas que ocorrem em qualquer escola normal.

No entanto, aderir a este ciclo vicioso, no qual o educador sente que sua condição o coloca, tem sido ineficiente na redução da violência nas relações. Além disso, localizar o problema da violência em um ou em outro gru-

po faz perder de vista a complexidade de tal fenômeno, que é antes de tudo, multideterminado e multifacetado³. Por isso, antes de propormos soluções, é necessário refletir sobre tal conceito e perceber que todos, pais, alunos e educadores sofrem e causam violências dentro e fora da escola.

Como definir a violência?

Na ânsia de buscar uma definição para o termo *violência* freqüentemente incorremos em alguns equívocos que podem comprometer uma análise mais criteriosa. Desta forma, ao nos propormos compreender e delimitar o fenômeno da violência, temos que "reunir o que o vulgo separa ou distinguir o que o vulgo confunde."⁴ Ou seja, as prenoções tão presentes no senso comum devem ser evitadas e separadas das científicas.

Conceituar violência é bastante difícil pois, de forma isolada, pouquíssimos comportamentos podem ser classificados como violentos. Para circundarmos este conceito adequadamente precisamos considerar o momento histórico, a cultura, a relação e o contexto no qual tal comportamento se deu.

Um dos equívocos que se comete é tentar definir a violência de forma a-histórica, atemporal e independente de qualquer processo cultural no qual ela está

inserida. Freqüentemente caímos na tentação de defini-la como um conceito fechado em si mesmo, e assim ignoramos a obviedade das mudanças de comportamento ocorridas ao longo da história, das transformações sociais das noções de certo e errado.

Tendemos também a fazer comparações não muito válidas do ponto de vista científico, pois comparar o nível de violência existente em épocas diferentes implicaria em compreender, não a freqüência e intensidade das violências cometidas ao longo da história e nas diferentes culturas, mas o que esses comportamentos, entendidos atualmente por nós como violentos, significavam no contexto x ou y. Na escola, quando os profissionais começam a discutir o tema, aparecem muito amiúde frases como "hoje em dia a violência está bem pior do que antigamente, o mundo está perdido". Com isso podemos nos perguntar se a violência está simplesmente aumentando ou, de um modo subjacente, a nossa percepção acerca do que é considerado violento tem sido progressivamente ampliada? Responder esta questão pode ajudar os profissionais que compõem o quadro escolar a perceberem significativas diferenças entre percepções e realidade e, assim, criarem mecanismos mais adequados para lidar com a questão.

A tese elisiana acerca do tema pode nos propiciar algumas

De forma isolada, poucos comportamentos podem ser classificados como violentos. Precisamos considerar o contexto no qual tal comportamento se deu

2. Entendemos por educadores o grupo de profissionais que atuam na escola.

3. Marilena Chauí, 1997

4. Pierre Bourdieu et al, 2004, p.25

reflexões interessantes. Para Norbert Elias⁵ é essencial compreender conceitos ou situações considerando-se o processo histórico, o que nos permite inclusive compreender as mudanças sofridas nos nossos parâmetros. Isso está claro, por exemplo, na sua obra "O Processo Civilizador".

Aquilo que Elias denominou de *processo civilizador* constituiu-se de um brutal abrandamento das pulsões e das maneiras dos indivíduos. Os costumes tornaram-se mais polidos, a cultura foi-se tornando mais "sábia" e refinada e o homem, menos brutal. Esse processo teria como resultado primordial a progressiva pacificação do espaço social e, desta forma, um também progressivo aumento na percepção daquilo que é sentido como violento. Essa crescente e gradativa pacificação só foi possível porque houve um aumento muitíssimo expressivo do autocontrole e uma mudança na expressão da agressividade humana. Segundo Elias⁶, "a agressividade foi transformada, 'refinada', 'civilizada' como todas as outras formas de prazer, e sua violência imediata e descontrolada aparece apenas em sonhos ou em explosões isoladas, que explicamos como patológicas".

Poderíamos questionar essa afirmação se pensarmos no nosso cotidiano nas escolas e nos centros urbanos, pois somos o tempo todo bombardeados com informações sobre o expressivo aumento da violência. Desta forma, conclui-se, não tem sido incomum a expressão da violência nas nossas relações cotidianas e o



mundo moderno também tem dado mostras seqüenciais de violência descontrolada. Mas, se prestarmos um pouco mais de atenção, veremos que não é mais legal nem legítimo usar de violência física para resolver nossos conflitos. A sociedade não mais aprova ou acha "normal" condutas pautadas na agressão. Ao menos não somos mais violentos impunemente, se não do ponto de vista jurídico, pelo menos do ponto de vista moral. Um agressor pode sair ileso ao passar pelo sistema penal, mas será alvo de julgamento e desaprovação social.

Francis Wolff⁷ faz uma apreensão bastante útil do que consiste a tese elisiana sobre o que representa a civilização em oposição à violência. Segundo ele, o processo civilizador ocidental é um amplo movimento histórico que tem como motor o surgimento do Estado, a monopoli-

zação do poder por uma autoridade que se torna a única com direito a utilizar a violência. Essa autoridade institui um exército, uma polícia e, conseqüentemente, o desarmamento de grupos e indivíduos – portanto, a pacificação geral dos costumes. Isto teria conseqüências, sobretudo psicológicas, que estariam na origem dos aspectos que definem a civilização: a repressão dos impulsos espontâneos, o domínio das emoções, a ampliação do espaço mental e o hábito de refletir sobre as causas passadas e as conseqüências futuras dos próprios atos. A vida torna-se menos perigosa, mas também menos apaixonada e menos agradável no que diz respeito à possibilidade de satisfazer os "apetites" com menos postergação. As pulsões⁸ passam a ser satisfeitas

5. Norbert Elias, 1994

6. Idem, 1994, p.190-191

7. Francis Wolf, 2004

8. O conceito de pulsão está no cerne da Psicanálise e define-se entre o psíquico e o somático, no sentido em que diz respeito a um "representante", uma delegação do somático ao psiquismo. A pulsão tem sua fonte em fenômenos somáticos, mas tem um destino basicamente psíquico. Ela é um estímulo para o psíquico. A pulsão é algo de fora que impulsiona o trabalho no aparelho psíquico, sem ser regida pelos mesmos princípios destes, senão através de seus representantes. Freud aponta, assim, o fato da pulsão, antes de ser um limítrofe, ser um articulador destes dois conceitos. O conceito de pulsão tem por referenciais, a fonte, um processo somático que ocorre num órgão ou parte do corpo, a pressão, a quantidade de força que ele representa; a finalidade, que é sempre a satisfação; e o objeto, a coisa através da qual a pulsão atinge sua finalidade. (Souza, 2007)

de modo sublimado⁹.

No século XIII, por exemplo, e nos que se seguiram, as “explosões de crueldade não excluía ninguém da vida social. (...) O prazer de matar e torturar era grande e socialmente permitido. Até certo ponto, a própria estrutura social impelia seus membros nessa direção, fazendo com que parecesse necessário e praticamente vantajoso comportar-se dessa maneira.”¹⁰.

Podemos então perceber, que as coisas mudaram. Esse tipo de comportamento medieval, difuso e generalizado no que diz respeito à violência, é pouco aceito nos dias atuais. A forma como as sociedades medievais lidavam com os conflitos são entendidas como criminosas e intoleráveis para os nossos padrões. Com isso não queremos cair no erro de afirmar que, considerando tais mudanças, as nossas sociedades seriam menos violentas que as de outrora, pois isso seria simplista e superficial. Não dá para considerar, por exemplo, que um assassinato teria o mesmo peso e interpretação nas sociedades medievais e contemporâneas, pois nas sociedades medievais, o padrão de comportamento era dado pela exaltação dos sentimentos, fossem eles de ódio ou de paixão.

Já nas sociedades contemporâneas e civilizadas, a expressão dos afetos é perpassada por autocontrole e racionalização. Qualquer manifestação mais impulsiva de raiva é tomada como fator de desqualificação do in-

divíduo. Existem situações bem definidas para o exercício menos controlado da agressividade, como os esportes e as guerras. É inegável que nas sociedades contemporâneas os riscos são menores, a renúncia da satisfação imediata dos apetites em prol da segurança dos indivíduos e do coletivo é maior.

Ser um ser social implica em ser moldado, educado, violentado simbolicamente por um conjunto de idéias que transforma o arbítrio cultural de uma classe em cultura legítima

No entanto, não se pode supor que, porque houve um processo civilizador, a violência está banida das nossas sociedades e restrita apenas às situações específicas. A violência permeia todas as nossas relações cotidianamente, mas, como disse Elias¹¹, com mais controle e menos exaltação. As nossas crianças, por exemplo, embora nasçam numa sociedade mais civilizada, preci-

sam internalizar esses processos de socialização necessários para que os indivíduos saibam como se comportar em sociedade. Isso não significa que nossas crianças sejam violentas, mas apresentam, sem dúvida, uma série de comportamentos incivilizados que podem ser vistos e sentidos pelos adultos como violentos. E na escola isso se evidencia na dificuldade dos profissionais de entenderem as motivações e comportamentos infantis. Há uma inconformidade de aceitar que o autocontrole, presente de modo muito mais intenso nos adultos, não faça parte do comportamento infantil da mesma forma. Embora haja um entendimento racional sobre o fato da aquisição de autocontrole ser parte de um processo, na prática cotidiana e no discurso informal, há uma forte expectativa de que o aluno se comporte como um miniadulto. E isso obviamente acaba gerando uma ruptura entre as expectativas alimentadas e a realidade encontrada.

Mesmo os adultos, uma vez civilizados, não estão imunes a rompantes de agressão. Como lembra Elias¹², “a vida dos seres humanos é repleta de contradições, tensões e explosões [...], a vida dos seres humanos em comunidade certamente não é harmoniosa”. Fato este que coloca o processo civilizador sob constante ameaça¹³.

Outro fator essencial para classificar um comportamento de violento é a questão cultural,

9. Recordemos que por sublimação entende-se a capacidade do sujeito de investir em atividades artísticas, intelectuais, ideológicas, científicas, atividades denominadas por Freud de “atividades superiores”, uma vez que desta forma laços sociais são estabelecidos e fortalecidos, empregando energias que, do contrário, inviabilizariam a vida em sociedade. Compreendido como um processo que consiste em a pulsão se lançar a uma meta outra, distante da satisfação sexual propriamente dita, a ênfase recai sobre o desvio em relação ao sexual; ou seja, pressupõe-se a manutenção do objeto da pulsão, havendo, no entanto, a transformação do alvo. A sublimação seria o que permitiria a constituição de uma dialética da alteridade por meio da inscrição da pulsão no campo da cultura. A arte seria, assim, uma modalidade de sublimação às pulsões, na qual o sujeito manteria o objeto de investimento, transformando seu alvo. (Bartucci, 2000)

10. Norbert Elias, 1994, p.192-193

11. Idem, 1994

12. Ibidem, p.20

13. Ibidem, 1997

pois há ainda situações ou comportamentos que para determinadas culturas são a expressão máxima da violência e barbárie e ferem brutalmente a moral coletiva daquele povo e, para outras, a interpretação de violência diante da mesma situação não se aplica. O canibalismo e o antropofagismo, quase extintos na modernidade, são exemplos, bem como a ingestão de algumas carnes. Na Índia não se come a carne da vaca, pois na cultura indiana tal animal detém características sagradas. Já na China, come-se carne de cachorro, animal que na nossa cultura está associado a características humanas e, em muitas casas, os cachorros têm sido substitutos de filhos que não vieram ou que já cresceram. Desta forma, comê-los, seria para nós ocidentais, impensável, desumano. Certos rituais de passagem de algumas culturas são outros exemplos. Na iniciação das meninas púberes tupinambás, que se realiza a partir do primeiro fluxo menstrual, designado como "nhemōdigara", as jovens revelam grande temor antes de se submeterem aos rituais sagrados, mas depois suportam com relativa firmeza as provações estipuladas pela tradição tribal. "Além de lhes cortarem os cabelos com pentes de peixe, colocam-nas sobre uma pedra lisa e lhes retalham a pele com a metade de um dente de animal, das espáduas as nádegas, fazendo uma cruz oblíqua ao longo das costas, com certos talhos, a uma mais, a outra menos, de acordo com a robustez, a sensibilidade ou insensibilidade de-

las; de modo que o sangue corre de todas as partes"¹⁴. Esses procedimentos são dolorosos e incutem medo previsível nas jovens a serem iniciadas. Em seguida, seus corpos são cobertos com uma substância cinzenta. Então, ligam o braço e o corpo com fios de algodão e colocam em seu colo dentes de capivara. Tal ritual tem finalidades mágicas, visando tornar os dentes da jovem índia suficientemente fortes para que ela possa mastigar com eficiência as raízes do caium. Acre-



ditam também que, se não obedecem estes ritos, o ventre da moça se contrai, dificultando a concepção. Depois disso se faz a necessária reclusão.

Durkheim¹⁵ em "Regras Relativas à Distinção entre o Normal e o Patológico", manifestou preocupação com conceitos e situações que não são universalmente interpretados da mesma forma, como a noção de crime, de normal e de patológico. O mesmo se dá com a noção de violência, a interpretação unívoca parece ser impraticável.

A relação e o contexto no qual os comportamentos se dão são essenciais para classificá-los de violentos ou não. Por exem-

plo, um soco dado durante uma briga é uma violência, mas na luta de boxe é inclusive desejável, é um esporte, com controle e regras bem estipuladas.

A difícil operacionalização do conceito de violência

Como vimos, há uma certa dificuldade de operacionalizar o conceito de violência e tal dificuldade aumenta quanto mais simbólica ou abstrata é a sua manifestação. Há inúmeras situações que são sentidas, mas de difícil classificação. São situações fluidas e fugidias. Há ainda outras violências que podem nem ser sentidas como tal, como é o caso da violência simbólica. Por mais contraditório que pareça, a violência simbólica é tão mais eficiente quanto menos sentida como violenta e quanto mais legitimada ela é. O concei-

to de violência simbólica tem sido extremamente importante para as ciências humanas por sua profundidade e sofisticação. Tal conceito foi elaborado por Pierre Bourdieu, embora possamos encontrar nuances do seu significado em outros autores, como Marx, com a noção de *dominação*, Weber com sua expressão "*a domesticação dos dominados*" e ainda em Durkheim, quando ele fala de fato social e coerção.

Bourdieu preocupou-se com essa violência que é sofrida através de sistemas simbólicos como a educação, a arte, a religião, a língua, a ciência, etc. Para Bourdieu¹⁶, esses sistemas exercem um poder estruturante sobre os

14. Citado por Florestan Fernandes, 1948, André Thévét (Angoulême, 1502 — Paris, 1590), foi um frade franciscano francês, explorador e escritor que descreveu costumes indígenas brasileiros do século XVI

15. Émile Durkheim, [1895] 2004.

16. Pierre Bourdieu, 2004

indivíduos, ou seja, constitutivo. Mas só o podem exercer porque estão socialmente estruturados, fazem parte das práticas e crenças sociais. Esse poder que certos sistemas simbólicos têm sobre os indivíduos é denominado *poder simbólico*. São estruturas capazes de impor realidades, de formar consenso acerca do sentido do mundo social, de excluir e incluir indivíduos, de determinar as noções de certo e errado. Essa noção de mundo é reproduzida indeterminadamente através de um processo de inculcar nos indivíduos ideologias, valores, moral. Esse processo é o que Bourdieu chama de violência simbólica. “É enquanto instrumentos estruturados e estruturantes de comunicação e de conhecimento que os sistemas simbólicos cumprem sua função política de instrumentos de imposição ou de legitimação da dominação sobre outra (violência simbólica)”¹⁷.

E de que forma somos atravessados pela violência simbólica? Sendo inseridos no mundo social. Ser um ser social implica em ser moldado, educado, violentado simbolicamente por um conjunto de idéias hegemônicas, por prenoções de adequação e inadequação, por uma cultura dominante que garante sua reprodução porque entendida como legítima. No entanto, embora pareça algo simples e automático, é longo e complexo o mecanismo que transforma o arbítrio cultural de uma classe em cultura legítima. Segundo Bonnewitz¹⁸, “a tese de Bourdieu revela que a cultura dominante é a cultura da classe dominante que, por um longo trabalho de legitimação, fez esquecer toda

parte de arbítrio que está na sua base.” Para o autor, esse trabalho de legitimação acaba por naturalizar situações que são, antes de tudo, arbitrarias e não naturais. Revelamos essa naturalização quando evocamos frases como “as coisas sempre foram assim” e também quando identificamos os hábitos e comportamentos de uma elite como padrões a serem seguidos.

O mais importante é entendermos que a violência simbólica se distingue de muitas outras por não ser sentida como violência, embora possa ser considerada como tal por ser causada pelo exercício de um poder, também simbólico, capaz de impor realidades, idéias, gostos, consensos, de subjugar sem dar, na grande maioria das vezes, a possibilidade de rebelar-nos contra. Para Bourdieu¹⁹, essa seria a maior de todas as violências, pois priva os indivíduos da liberdade de pensar. “Certos atores sociais estão em situação privilegiada para impor e seu sistema de representação, porque controlam, ou pelo menos exercem uma influência especial em instâncias de socialização como a escola, as

organizações religiosas ou políticas, a mídia”²⁰. Desta forma, cabe-nos perguntar se não seria a escola um local privilegiado para o exercício da violência simbólica? Ao padronizar sistemas de adequação, não estaria coibindo formas culturais distintas daquela considerada “a correta”? E mais, quem determina o que é bom aprender e ensinar?

A questão que fica é se a violência está em todo lugar, mesmo naqueles que julgamos livres dela, os quais respeitamos por serem vistos como opositores à violência, como é o caso da cultura, da educação, da erudição, da religião, como saber se a violência é boa ou ruim? Como saber qual tipo de violência deveríamos combater?

Para que haja sociedade precisa haver um alto grau de coerção (uma forma de violência), fato que restringiria o exercício da liberdade individual. Para Durkheim²¹, as sociedades se mantêm integradas a partir de um grau de coerção necessário para que práticas coletivas se sobreponham às práticas individuais. Isso não quer dizer que não exista na sociedade espaço para

Ao padronizar sistemas de adequação, a escola não estaria coibindo formas culturais distintas daquela considerada correta? Quem determina o que é bom aprender e ensinar?



17. Idem, p.11

18. Patrice Bonnewitz, 2003, p. 97- 98

19. Pierre Bordieu, 2004

20. Patrice Bonnewitz, 2003, p. 101

21. Émile Durkheim, [1895] 2004



Se pensarmos que para combater a violência precisamos acabar com os conflitos, encontraremos somente a violência. Para os conflitos não emergirem é necessário repressão, dominação e violência

É uma espécie de coerção que se manifesta nas “crenças e práticas que nos são transmitidas já feitas pelas gerações anteriores; recebemo-las e adotamo-las porque, sendo ao mesmo tempo uma obra coletiva e uma obra secular, estão investidas de uma particular autoridade que a educação nos ensinou a reconhecer e a respeitar.”²⁴. Com o tempo, essa coerção deixa de ser sentida e dá lugar a hábitos tão internalizados que já não necessitam de uma pressão externa tão intensa para existirem. No entanto, cabe um lembrete à Educação: há que se equilibrar a necessidade de coerção, que reprime comportamentos violentos, com a necessidade de emancipação, que arranca o indivíduo da mansidão e passividade e o coloca como protagonista consciente de sua vida.

a manifestação da personalidade individual, mas também não se pode esquecer, como vimos em Bourdieu²² que a nossa personalidade é totalmente moldada pelas regras jurídicas, morais, dogmas religiosos e sistemas financeiros da sociedade na qual estamos inseridos.

No entanto, aceitar e conviver com a coerção não é um cálculo racional que fazemos, uma escolha consciente considerando prós e contras. Também não se pode pensar que esta coerção é sempre sentida como algo violento ou castrador. Ao contrário, ela é tão mais eficiente quando não a sentimos; e, no entanto a seguimos, como é o caso da violência simbólica. Só sabemos de sua existência quando por alguma razão não nos conformamos a ela, quando tentamos agir sem seguir as regras coletivas de convívio social. Segundo Durkheim²³, a consciência pública reprime todos os atos que ofendam as máximas morais através da

constante vigilância que exerce sobre os cidadãos e das penas especiais de que dispõe.

Mas de modo geral nos conformamos a ela porque de alguma forma compactuamos, mesmo que inconscientemente, com a necessidade de sua existência.

Se for possível classificar alguma violência de “boa”, então classificaremos esta que existe para criar e manter a coesão social. Escolhemos a coletividade em detrimento da plena liberdade do



22. Idem, 2004

23. Émile Durkheim, [1895] 2004

24. Idem, [1895] 2004, p.27

indivíduo porque julgamos impossível o indivíduo sem a sociedade, e porque julgamos impossível uma sociedade com indivíduos que façam uso irrestrito da sua vontade e liberdade.

Se a “boa” violência é aquela necessária e imprescindível para a criação e manutenção da coesão social, as outras formas de violência serviriam somente para desagregar e enfraquecer a trama social. Mas como sabemos os limites da violência responsável por garantir o bem estar, o convívio social, daquela responsável pelo enfraquecimento do exercício da cidadania e dos laços de solidariedade? As barreiras são muito tênues, como vimos. Um grande problema é quando polarizamos violência e pacificação, e outro problema maior ainda é polarizarmos pacificação e conflito.

Quando a busca pela paz se veste de violência

Um fator interessante é que



pensamos que para combater a violência precisamos acabar com os conflitos. Se pensarmos assim no intuito de buscar a paz, encontraremos tão somente a violência, pois sabemos que para os conflitos não emergirem é necessário autoritarismo, repressão, dominação e violência, sejam elas físicas ou simbólicas. Sim, sem dúvida a questão é paradoxal!

Infelizmente temos um ideal de paz que é muito diferente da paz possível. Um mundo pacificado apresenta-se no imaginário ausente de inquietações internas e externas, todos querendo e desejando a mesma coisa, sem conflitos. Mas como isso seria possível? Simmel adverte para a impossibilidade da concretude desse ideal:

“É claro que provavelmente não existe unidade social onde correntes convergentes e divergentes não estão inseparavelmente entrelaçadas. Um grupo absolutamente centrípeto e harmonioso, uma “união” pura (Vereinigung) não só é empiricamente irreal, como não poderia mostrar um processo de vida real. [...]. Assim como o universo precisa de “amor e ódio”, isto é, de forças de atração e repulsão, para que tenha uma forma qualquer, assim também a sociedade, para alcançar determinada configuração, precisa de quantidades proporcionais de harmonia e desarmonia, de associação e de competição, de tendências favoráveis e desfavoráveis”.²⁵

Essa questão é muito importante porque tem relação direta com a forma como vamos praticar a paz nas escolas. Se entendemos que um ambiente pacífico é aquele livre de conflitos, certamente estaremos disseminando a violência, pois veremos a relação professor-aluno permeada de

forças de atração e repulsão, de associação e competição, de harmonia e desarmonia – processos intrínsecos à relação de ensino e aprendizagem – como anomalia a ser regulada pela arbitrariedade dos profissionais que, por conta da posição que ocupam, são a parte dominante de tal relação. Aí, os educadores estarão exercendo seu poder de forma arbitrária, desvinculada de uma autoridade estabelecida por processos legítimos. Conquistar tal autoridade implica que o educador, diante da repulsão, da desarmonia e da competição, permaneça firme e consistente, porém justo, coerente e respeitoso, pois a verdadeira autoridade só se constitui quando suporta os testes inseridos na relação professor-aluno. Nesse sentido não há como fugir do fato de que são os educadores, e não os alunos, os representantes dessa autoridade.

Considerações finais

Embora o tema violência venha sendo um dos mais debatidos nos meios midiáticos e acadêmicos, a sua operacionalização é sempre algo complexo. Primeiro, porque nem toda violência pode ser considerada ruim e, como já vimos, certas formas de violência são intrínsecas à formação da sociedade. Segundo, porque o fenômeno da violência é sempre atravessado pela percepção, que é moldada pela cultura, história, posição social, experiências individuais, etc. Então, como bem atentou Alba Maria Zaluvar²⁶, não é possível falar em violência, mas das violências.

Se consideramos os fatores acima relacionado veremos que não há como ter uma linha de ação que atenda ou combata a violên-

25. Georg Simmel, 1993, p.124

26. Alba Maria Zaluvar, 2005

cia nas suas mais variadas formas de manifestação se nem ao menos há uma definição una, um consenso do que deve ser combatido, mesmo dentro de uma escola. O que dizer das grandes metrópoles, que estão abarrotadas de indivíduos cosmopolitas?

Talvez soluções eficazes para a violência só existam se a tomarmos na direção oposta dos processos de massificação. Com isso queremos dizer que apontar soluções para a questão da violência só é possível se aplica-

das em micro contextos, pois possivelmente não haverá soluções e medidas que sirvam para um contexto global.

De qualquer forma, certamente há uma receita mais ampla para as sociedades contemporâneas e conseqüentemente suas escolas: os processos de identificação e alteridade de uma sociedade devem caminhar juntos. Um não deve perder o outro de vista. Do contrário, sufocaremos o indivíduo ou implodiremos a sociedade.



Adriana Cristina Araújo

é psicóloga, especialista em Psicologia Clínica e Sociologia Política. Coordenadora Operacional da Associação Projeto Não Violência Brasil

Soledad Fernandez

é psicóloga, especialista em Sociologia Política. Psicóloga Educacional da Associação Projeto Não Violência Brasil

Joyce Kelly Pescarolo

é psicóloga, especialista em Sociologia Política. Mestre em Sociologia. Membro do Centro de Estudos em Segurança Pública e Direitos Humanos/UFPR. Psicóloga Educacional da Associação Projeto Não Violência Brasil

Marcos Alan Viana

é psicólogo, especialista em Psicanálise das Toxicomanias. Psicólogo Educacional da Associação Projeto Não Violência Brasil

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOVAY, M e RUA, M.G. *Violências nas Escolas*. Brasília: Ed. Unesco, 2003.
- BONNEWITZ, P. *Primeiras Lições sobre a Sociologia de P. Bourdieu*. Rio de Janeiro: ed. Vozes, 2003.
- BOURDIEU, P. *O Poder Simbólico*. Rio de Janeiro: ed. Bertrand Brasil, 2004.
- BOURDIEU, P., CHAMBOREDON, J.C. e PASSERON, J.C. *Ofício de Sociólogo*. Petrópolis: ed. Vozes, 2004.
- CHAUÍ, M. *Introdução à Filosofia*. Porto Alegre: ed. Bertrand Brasil, 1999.
- DURKHEIM, E (1895). *As Regras do Método Sociológico*. São Paulo: ed. Martin Claret, 2004.
- ELIAS, N. *o Processo Civilizador vol. I e II*. Rio de Janeiro: ed. Jorge Zahar, 1994.
- ELIAS, N. *A Sociedade dos Indivíduos*. Rio de Janeiro: ed. Jorge Zahar, 1994.
- FERNANDES, F. *A organização social dos Tupinambás*. São Paulo: Instituto Progresso Editorial, 1948.
- SIMMEL, G. *Sociologia*. São Paulo: ed. Ática, 1983.
- WOLFF, F. *Quem é bárbaro?* In: *Civilização e Barbárie*. Organização: Adauto Novaes. São Paulo: ed. Companhia das Letras, 2004.
- ZALUAR, A. *A complexidade da violência: determinantes e conseqüências*. www.cnpq.br/areas/pronex/resumos/humanas/073_98html (acessado em 11/09/05)
- SOUZA, D. D. *Uma Introdução ao Conceito de Pulsão*. 2007 www.redepsi.com.br/portal/modules/smartsection (acessado em 30/07/2008)
- BARTUCCI, G. *Sublimação e Processos de Subjetivação: entre a psicanálise e a arte*. www.comciencia.br/reportagens/psicanalise/psique15.htm (acessado em 30/07/2008)

Amar se aprende amando! Ler e escrever se aprende lendo, escrevendo... e pensando!

Sandra Bozza

RESUMO

A professora Sandra Bozza defende uma metodologia de alfabetização em que a aquisição da linguagem escrita deve corresponder ao sentido que a criança tem do mundo, pois a linguagem tem uma função social. O letramento não pode se restringir à aquisição do código escrito: letras, sílabas e palavras. Sua metodologia desmistifica a mentira lingüística de que cada letra representa um som. Esse é um caminho trilhado por muitas escolas e instituições com sucesso comprovado. "Não se entendo porque não se universalizou", diz a professora.



A referência a Drummond no título deste artigo é intencional e absolutamente necessária, tanto do ponto de vista literário como do ponto de vista epistemológico, pois para o sujeito que se apropria da linguagem escrita é facultada a possibilidade de navegar pelo mundo dos sentimentos, dos sonhos e da fantasia, bem como lhe é dada possibilidade de transitar pelas diferentes fontes de produção de conhecimentos e a inesgotáveis formas de informações.

Eis as necessidades intelectivas básicas do ser humano: o saber e o sonhar!

Essa seria a concepção de es-

crita necessária aos educadores brasileiros. Essa é visão que deveriam possuir para desempenhar de forma satisfatória seu papel de mediador entre o mundo letrado e aqueles que se sentam, aos milhares, nos bancos escolares.

Este deveria ser o objetivo da escola com relação à leiturização: tomar o letramento como vetor principal do currículo de toda educação, capacitando sujeitos para que possam transitar com autonomia no contexto de uma sociedade letrada, caracterizada pelo uso intenso e diversificado da linguagem escrita.

Talvez resida aí o nó górdio¹

que impede o sucesso do letramento no Brasil.

Como mediar competente-mente conhecimento de tal importância se essa importância não for compreendida em sua plenitude por quem ensina?

A resposta à questão colocada está representada pelos resultados divulgados sistematicamente dos exames nacionais e internacionais.

Porém, quem atua diretamente com os alunos, no interior das escolas, sabe que não é necessário o conhecimento de percentuais oficiais para provar que muitos alunos, depois de alguns anos de escolarização, não

1. A expressão **nó górdio** refere-se a um problema complexo, mas de fácil solução. Segundo a lenda, Górdio foi um camponês que herdou o reino da Frígia no século VIII aC. Para não esquecer de seu passado humilde ele colocou a carroça no templo de Zeus e a amarrou a uma coluna com um nó impossível de desatar. Depois de sua morte o Oráculo declarou que quem desatasse o nó de Górdio dominaria toda a Ásia Menor. Quinhentos anos se passaram até que Alexandre, o Grande, após muito analisar o nó, desembainhou sua espada e o cortou.

depreendem o sentido de uma oração simples escrita no quadro pelo professor de Matemática ou de Geografia. Ou que não conseguem sintetizar a idéia básica de um parágrafo em textos de disciplinas como Ciências e História.

O que faltou a esses educandos com relação à leiturização? Afinal, foram “ensinados”, “avaliados” e “aprovados”!

Certamente o que ocorreu, seja de que natureza for, está estritamente ligado à metodologia de ensino no momento da aquisição da língua escrita. Muitos são os caminhos percorridos no Brasil para esse intento, e diver-

sas práticas alfabetizatórias cohabitam a mesma instituição escolar ou a mesma sala de aula.

Afinal, quando não se sabe aonde se quer chegar, qualquer caminho serve!

Todavia, em um país com diferenças sociais tão gritantes, ninguém pode se dar ao luxo de optar por qualquer caminho, qualquer aprendizagem ou qualquer encaminhamento metodológico.

Urge buscar caminhos já percorridos com êxito, respaldados pela Filosofia, Sociologia, Psicologia e Linguística. Caminhos já existentes, onde a interação humana através do discurso sobre-

põe-se às frases sem sentido, a concepção de palavra sobrepõe-se à reunião de sílabas e o manuseio dos símbolos próprios da escrita (alfabeto) sobrepõe-se ao traçado da letra. Caminhos em que o trabalho com o texto seja o ponto de partida e de chegada e onde, principalmente, seja dada a devida importância para o estudo das relações de dependência existentes entre o código e o significado. Afinal, a ciência e a sociedade já provaram que alfabetizar e letrar a partir do texto é um caminho sem volta.

Conceber a alfabetização como aquisição da linguagem escrita pressupõe um trabalho com a língua viva, utilizada pelos seres humanos nas mais variadas situações, objetivando a construção de conceitos muito além do domínio do código gráfico ou do desenvolvimento de habilidades motoras.

Para se palmilhar com êxito o caminho da alfabetização e do letramento é imprescindível que dois macroconceitos sejam trabalhados profundamente com quem inicia esse processo:

a) a função social da escrita (para que serve e qual sua relevância social);

COERÊNCIA METODOLÓGICA

A comparação dos itens a seguir visa explicitar sete aspectos que ainda confundem educadores no trabalho com a aquisição da linguagem escrita. O mais importante a ser considerado é o fato de ser impossível iniciar tal trabalho pelas unidades menores da escrita (letras e sílabas) quando se objetiva construir com a criança o conceito de que **tudo o que se fala pode ser escrito e tudo o que está escrito pode se transformar em fala.**

Aquisição do **código** escrito
Parte do treino da unidade menor (letra, sílaba, palavra) para a maior (texto)

Aquisição da **língua** escrita
Parte da apreensão da unidade de sentido da língua (texto) para chegar à análise das partes (parágrafos, palavras, sílabas e letras)

Prioriza a apreensão de letras, sílabas e palavras

Prioriza a relação de dependência existente entre o código e o significado, no texto

Desconsidera o caráter interacionista da linguagem escrita

Tem como princípio maior o ato interativo presente na leitura e na escrita

Concebe o processo de alfabetização como o desenvolvimento de habilidades perceptivo-motoras

Concebe o processo de alfabetização como um aprendizado que coloca diversas questões conceituais

Valoriza o traçado perfeito da letra cursiva

Trabalha com a legibilidade da letra maiúscula de imprensa (caixa alta) até o aluno compreender o funcionamento do sistema de escrita

Tem como principal conteúdo o domínio da **ortografia** e a **classificação gramatical**

Trabalha com todos os conteúdos que conferem ao texto **objetividade, coesão e coerência**, para que se efetive a interação entre autor e interlocutor

Apresenta como base da organização do sistema gráfico o **princípio alfabético**, isto é, cada letra representa um único som e vice-versa

Pelo fato de trabalhar com a linguagem como interação verbal, apresenta, desde o início do processo, todas as relações entre letra e som do sistema gráfico, desvelando a necessidade da **memória etimológica** na grafia das palavras (um som pode ser representado por mais de uma letra e vice-versa)

Em um país com diferenças sociais tão gritantes, ninguém pode se dar ao luxo de optar por qualquer aprendizagem ou qualquer encaminhamento metodológico

DO TEXTO AO TEXTO

Possibilidade de planejamento semanal, garantindo (além da diversidade textual) o trabalho com as práticas de leitura, produção e análise lingüística.

LEITURA textos lidos ou ouvidos	ORALIDADE (falar e ouvir)	ESCRITA (coletiva e individual)
Terça-feira Literatura	Argumentação sobre o texto lido e relato de fatos e histórias afins	Texto coletivo: pode ser uma resenha para ser encaminhada para outra turma ou para contar para a família sobre a história ouvida/lida
Quarta-feira Jornais, revistas, livros, receitas e bulas.	Inferência	Nomes e rótulos e Análise lingüística
Quinta-feira Quadrinhas, adivinhas, parlendas e letras de músicas	Reprodução e inferência	Ditado das crianças para a professora escrever.
Sexta-feira Publicidade	Estabelecimento de relações	Produção individual na forma de escrita e desenho.

b) o que é a linguagem escrita (sistema de representação).

Essa deveria ser a base lastreada desde a Educação Infantil, quando alunos e alunas deveriam ser mergulhados em um caldo cultural relacionado à escrita, para construírem o conceito adequado sobre essa produção humana.

Atividades de leitura e pseudoleitura de todo tipo de texto e o acesso aos mais variados suportes (ou portadores) garantiriam a primeira necessidade colocada sobre a aquisição da linguagem escrita, que reza que para aprender a ler e a escrever o aluno há que pensar sobre a escrita, pensar o que a escrita representa e pensar sobre como a escrita representa a linguagem oral.

Para tanto, atividades sistemáticas e bem planejadas de produção coletiva e análise lingüística em texto impresso subsidiariam a segunda premissa que complementa a já colocada: que a criança em processo inicial de aquisição da língua escrita precisa ler, embora não saiba ler, e escrever, ainda que não saiba escrever.

Toda vez que um encaminhamento dessa natureza for realizado em sala de aula, seja no Ensino Fundamental, seja na

Conceber a alfabetização como aquisição da linguagem escrita pressupõe um trabalho com a língua viva, objetivando a construção de conceitos muito além do domínio do código gráfico



Educação Infantil, ocorrerá a sistematização de vários conteúdos de Língua Portuguesa:

1. Função social da escrita (escreve-se para alguém ler, com determinada intenção).

2. Relação oralidade/escrita (a linguagem falada pode ser representada pela escrita).

3. Idéia de representação (há várias formas de se representar as idéias e os objetos, mas a escrita não representa o mundo físico. Ela representa os sons da fala).

4. Escrita como sistema de representação (a linguagem escrita não se caracteriza apenas como a transcrição gráfica da fala, é articulada através de convenções es-

pecíficas, símbolos que formam um complexo sistema).

5. Alfabeto como conjunto de símbolos próprios da escrita (com apenas 23 letras – além do K, Y, W - combinadas apropriadamente é possível escrever qualquer palavra).

6. Outros sinais da escrita: os diacríticos – acentuação, sinais gráficos e de pontuação (além das letras, o sistema de escrita utiliza outros símbolos para veicular idéias adequadamente).

7. Relação de dependência entre grafema/fonema (como se combinam letras e sons).

8. Direção da escrita (escreve-se, geralmente, da esquerda

para a direita e de cima para baixo).

9. Espaçamento entre as palavras (as palavras escritas, contrariamente à oralidade, necessitam de um espaço entre si) .

10. Unidade temática (todas as partes do texto estão relacionadas entre si e com uma unidade de sentido maior: a intenção, o tema, o assunto).

11. Unidade estrutural (cada tipologia textual é regida por características específicas, dependendo do interlocutor e da intenção do autor).

12. Seqüência lógica (as idéias devem ser colocadas de forma a garantir uma progressão textual).

Quando se reafirma, como neste momento, a necessidade de trabalho intenso com o texto coletivo, com a leitura apontada e com a análise lingüística, é possível que se tenha a sensação de redundância de um só discurso desde 1988; ou ainda de não haver novidades nesse apelo, pois muitas professoras e professores desenvolvem esse trabalho há tempos.

O que é imprescindível nessa altura de nossas reflexões é a clarividência do que se intenta quando se propõe, em sala de aula, tais práticas. Trocando em miúdos: quantas professoras e professores têm consciência da necessidade de explicitação para o aluno de todos esses conteúdos desde o início do processo de alfabetização e letramento? Que recursos são utilizados no cotidiano escolar para que os alunos e alunas pensem sobre a organização da língua escrita sem que saibam escrever? Como mediar tais conceitos, para crianças tão pequenas, sem que elas necessitem traçar letras ou decorar as famílias silábicas.

Sistematizar conteúdos de Língua Portuguesa nos anos iniciais da escolaridade pressupõe pensar o funcionamento da es-



O que é imprescindível que se clarifique para as crianças o conceito de que é possível se representar um som de várias formas, mas há uma só maneira de se escrever uma palavra

crita em voz alta com os aprendentes. Implica ouvir o que essas crianças sabem e pensam sobre a escrita para que se planejem atividades que favoreçam o avanço de seus conhecimentos. Significa organizar a prática pedagógica a partir da lógica do aluno, atuando entre o que ele já sabe e o que ele precisa saber.

Talvez aqui seja o momento ideal para a reflexão sobre o que seja, nessa concepção de aprendizagem, o ato de sistematizar. Durante muitos anos a resistência de se comprometer com essa proposta pedagógica de alfabetização teve como desculpa que sua perspectiva de trabalho não possibilitava a sistematização. Que ficava tudo muito solto. Infelizmente, esse discurso perdura, ainda, que escamoteado, travestido de concessão.

Diferentemente do ensino tradicional, onde *sistematizar* é sinônimo de treino, da repetição mecânica de ações sem sentido, a sistematização dos conteúdos necessários para a aquisição da língua escrita se dá através da retomada dos mesmos conteúdos em diferentes textos e diversos contextos.

É lendo, escrevendo e pensando com o aluno os fatos

lingüísticos em funcionamento que se está sistematizando conteúdos para a construção de conceitos necessários para formar autores e leitores autônomos e independentes.

Até agora foi discorrido sobre a necessidade de um trabalho eficiente e profundo com os conceitos mais amplos a respeito da escrita. Tarefa essa que deveria ter seu início na Educação Infantil (para não dizer nos berçários).

Entretanto, se o maior esforço com esse trabalho tem como objetivo a construção do conceito de que é possível materializar a fala através da escrita, não é possível que se trabalhe, como se tem feito, com a mecanização de fonemas restritos e se ensine para os alunos e alunas o conceito ultrapassado que cada som é representado por uma única letra e vice-versa.

O resultado dessa restrição de uso do material lingüístico só poderia ser a produção de uma "não-linguagem", como as famigeradas frases: *A baba do boi é boa. Mula mói limão. O leão Liote papa papoula. Papai passa pomada na panela. A mala mia.*

É verdade que o sistema grá-

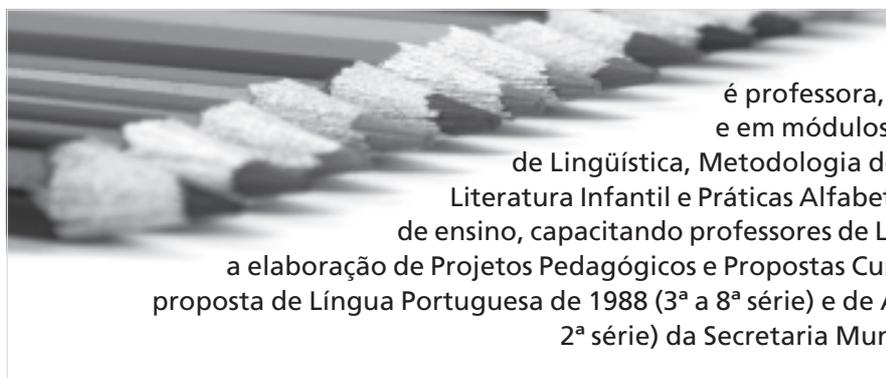
fico da língua portuguesa tem um princípio alfabético (cada som é representado por uma letra e vice-versa). Mas isso só ocorre com os pares B, D, F, P, T, V, NH. A maioria das relações entre som e letra é arbitrária, isto é, depende da memória etimológica da palavra (origem).

Assim sendo, o que é imprescindível para que se ensine a ler e a escrever com bases científicas é que se clarifique esse fato para as crianças desde muito cedo, para que elas construam, a partir de suas hipóteses de escrita, o conceito de que é possível se representar um som de várias formas, mas há uma só maneira de se escrever uma palavra.

Certamente, quando isso não é explicitado no início do ano letivo, o resultado dessa metodologia pode ser fato de algumas crianças (aquelas que não se evadem física ou mentalmente da escola) só conceberem o que é a língua escrita em setembro ou outubro, quando a

escola coloca à disposição delas todas as possibilidades de representar os sons emitidos no momento da fala. É o conhecido “clic”, tão presente nos métodos tradicionais de alfabetização, que têm como base o trabalho com a família silábica. Aliás, outra meia-verdade lingüística, pois na língua portuguesa a combinação CV (consoante/vogal) é apenas uma das possibilidades da formação silábica. Como a criança poderia compreender a partição silábica de seu próprio nome se este fosse, por exemplo, E-VAN-DRO, CLA-RI-CE ou SANDRA?

O que se quis refletir nesse espaço é sobre a possibilidade de um percurso mais eficaz e eficiente de leiturização. Um percurso possível e demonstrado de várias maneiras no discurso e na prática de muitos autores, bem como na ação efetiva e exitosa que milhares de professores e professoras têm desenvolvido seu trabalho.



Sandra Mara Bozza Martins

é professora, atua em turmas de 5ª a 8ª série e em módulos de pós-graduação nas cadeiras de Lingüística, Metodologia de Ensino da Língua Portuguesa, Literatura Infantil e Práticas Alfabetizadoras. Assessora instituições de ensino, capacitando professores de Língua Portuguesa e orientando a elaboração de Projetos Pedagógicos e Propostas Curriculares. É uma das autoras da proposta de Língua Portuguesa de 1988 (3ª a 8ª série) e de Alfabetização de 1991 (pré, 1ª e 2ª série) da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

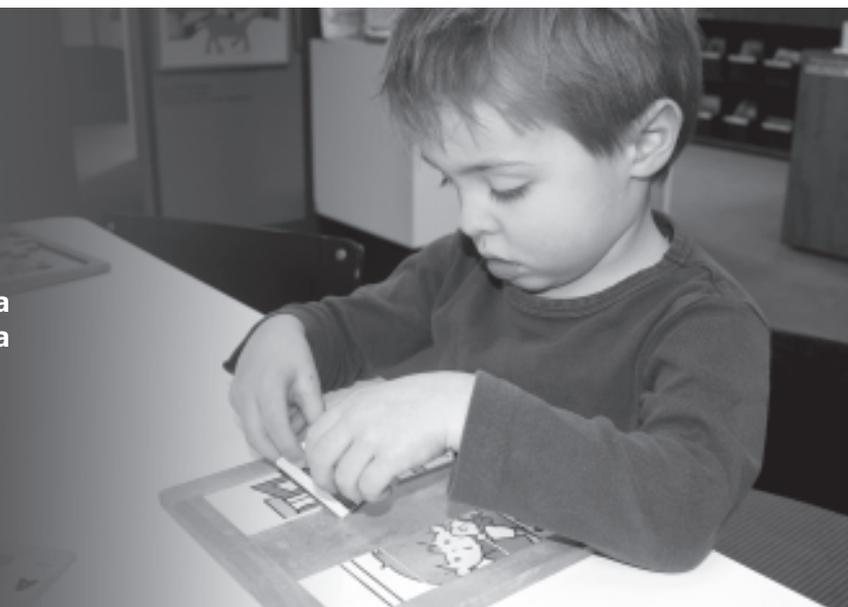
- BOZZA, S. (2008). *Ensinar a ler e a escrever: uma possibilidade e inclusão social*. Curitiba, PR: Melo.
- DUARTE, J. B. (org.) (2002). *Igualdade e diferença numa escola para todos: contextos, controvérsias e perspectivas*. Lisboa, Edições Universitárias Lusófonas.
- COLELLO, S. M. G. (2007). *A escola que (não) ensina a ler e a escrever*. São Paulo: Paz e Terra.
- FREGONEZI, D. E. (1999). *Elementos de ensino de língua portuguesa*. São Paulo: Arte & Ciência.
- ILARI, R. (1997). *A lingüística e o ensino da língua portuguesa*. São Paulo:
- OLIVEIRA, M. K. (1993). *Vygotsky aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione.
- SACRISTÁN, J. G. & GOMES, A. L. (2000). *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: RS: Artmed.
- SOARES, M. (2001). *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte, MG: Autêntica.

Para além da visão simplista de apenas um ano a mais no Ensino Fundamental

Cristina Rolim Chyczy Bruno

RESUMO

Como será o primeiro ano com o ingresso da criança mais cedo na escolar em decorrência da ampliação do Ensino Fundamental para 9 anos? A pedagoga Cristina Rolim Bruno propõe que a metodologia de alfabetização respeite a criança que brinca e estimule o desenvolvimento da oralidade, escrita e leitura por meio de atividades enriquecedoras.



"Crianças ou alunos?" Questiona Sônia Kramer¹ ao analisar a concepção que as escolas e professores costumam adotar na relação com os estudantes. "As duas denominações traduzem a mesma idéia?", indaga, para retratar, com propriedade, a idéia comum de que na Educação Infantil "há crianças" e no Ensino Fundamental "há alunos". Ainda em tom de constatação assevera:

"O questionamento às dicotomias me levou a dizer que temos crianças na educação infantil e no ensino fundamental (...); o que não quero para a educação infantil, eu não quero também para o ensino fundamental".²

Tais considerações são fundamentais no momento histórico em que vivemos, em especial na Educação Pública Municipal

de Curitiba, pois elas nos revelam as armadilhas que incorremos quando separamos as crianças por categoria ou nível de ensino. Quem de nós já não escutou afirmações como: "O primeiro ano do ensino de nove anos é o antigo pré-escolar"; ou: "Agora é preciso alfabetizar no primeiro ano?"... Essas "falas" recorrentes nos conduzem a uma visão muito simplista quanto ao primeiro ano, pois este novo primeiro ano não pode ser concebido como o antigo pré-escolar e nem tampouco a visão prescritiva de alfabetização deve ser implantada neste nível de ensino. Mais importante do que afirmar que devemos alfabetizar no primeiro ano do Ensino Fundamental, é imprescindível pensar na concepção que temos de al-

fabetização. É temerário que, com esta ânsia por *alfabetizar*, crianças de seis anos de idade que ingressam na escola sejam submetidas a trabalhos de cópias, exercícios repetitivos, treinos de leitura, desconsiderando "a convivência, o trabalho com a literatura, a dança, a música, o corpo e os movimentos, a produção plástica, a natureza".³

A organização pedagógica do primeiro ano do Ensino Fundamental prevê o trabalho com a alfabetização, pois, afinal, o papel da escola é ensinar a ler e escrever, para além da pura mecanização. Então, pensar nesse nível de ensino é pensar toda a estrutura na qual esse processo se assenta e, insistimos, rever, aprofundar e retomar conceitos de alfabetização.

1. Sônia Kramer, 2003

2. Idem, 2003.p. 63

3. Ibidem, 2003. p. 65

Não são recentes as análises de que a língua escrita deve ser construída pelas crianças pelo viés de seu uso, de sua função social. Ainda, não se pode olvidar que é preciso trabalhar as relações fonema-grafema, pois sem essa aprendizagem, a criança não compreende a estrutura da língua escrita.

A partir de tais considerações, é possível afirmar que no *primeiro ano*, trabalhar com a língua falada e escrita não é “adiantar” o processo de formação do leitor. Aliás, no que se refere à alfabetização, é muito difícil precisar seu início a partir de um nível de escolarização, assim como seu fim. É certo, porém, que, quando a criança ingressa na escola esse processo deve ser trabalhado. Não deve, no entanto, ser encarado como uma tarefa apenas, com lápis, papel, contornos de letras e números. O processo da alfabetização, neste “novo” primeiro ano, pressupõe o necessário distanciamento de tais práticas.

Com a intenção de contextualizar essa alfabetização, inserindo-a num processo social amplo que comporta análises e estudos, Magda Soares⁴ contribui afirmando a necessidade de ampliar o significado da alfabetização, e justifica, assim, o surgimento da palavra *letramento*. Destaca a autora que o surgimento do termo se deu em consequência da necessidade de destacar comportamentos e práticas do sistema da escrita em situações sociais. Acrescenta-se, ainda, que os dois processos têm sido confundidos e, até mesmo, fundidos.

Então, por entender que a alfabetização só faz realmente sentido no contexto da prática social, é que acentuamos a sua rela-

ção com o letramento. Assim, fica ainda mais emergencial pensar em processos de alfabetização no primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos. Esta reflexão se assenta, na crença de que “alfabetizar” é possível neste nível de ensino, desde que os professores, como aborda Moyles⁵, sejam capazes de oferecer atividades enriquecedoras para o desenvolvimento da oralidade, leitura e escrita.

Ainda que pareça contraditório, “é preciso levar a sério as brincadeiras” e, sobretudo, tra-



O papel da escola é ensinar a ler e escrever para além da pura mecanização. É pensar a estrutura na qual esse processo se assenta e aprofundar e retomar conceitos de alfabetização

tar com respeito as crianças que estão brincando, pois ao conversar sobre suas brincadeiras com os adultos, a criança começa a valorizar o brincar, desenvolvendo assim o senso de propósito, audiência e registro. Dessa forma, há de se pensar também que as estratégias de ensino voltadas à repetição, com rotinas rígidas sob a égide do silêncio, devem ser desprezadas, pois não devemos nunca perder de vista que essas crianças têm apenas seis anos de idade.

Estas considerações baseiam-se também na preocupação quanto ao novo modismo das provas, que têm-se constituído na “coqueluche” do momento. Como já poetizou Cazuza, “Eu vejo o futuro repetir passado. Eu vejo um museu de grandes novidades”...⁶ Sabemos, por certo, o quanto a avaliação é fundamental tanto para direcionar o trabalho docente quanto à tomada de decisões. Todavia, é possível constatar em relação às formas de avaliar, que a utilização do mecanismo *prova* foi reintroduzido nas escolas exatamente de acordo com os moldes da *Pedagogia tradicional*. As cobranças quanto a notas e bom desempenho em avaliações institucionais podem conduzir aos equívocos de “agilizar”, “adiantar” e “preparar” para atingir bons resultados. E assim, apenas treinar, mecanizar e, ingenuamente, ter-se a idéia de que se está alfabetizando.

Sabemos que a construção da língua escrita exige do professor clareza quanto aos métodos de ensino, assim como a análise do ponto de partida e de onde se pretende chegar. É imprescindível ter-se presente a constante e fundamental avaliação da evolu-

4. Magda Soares (2004)

5. Janet Moyles (2002)

6. A música “O tempo não pára”, de Arnaldo Brandão e Cazuza, foi lançada em 1989, em disco do mesmo nome, pelo selo Universal Music.

ção das crianças na aquisição do sistema da escrita. Para tanto, pesquisas, preparo e estudos são fundamentais. Até para questionar que “devemos aprender que a sociedade na qual vivemos nos julga e nos classifica. Assim, trabalhem na escola com a contradição, opondo-nos aos padrões estabelecidos, se quisermos realmente EDUCAR”⁷.

Não devemos perder de vista que o processo é, sim, mais importante que o “produto”. Com isto, a intenção não é negar a importância da prova, um instrumento relevante de avaliação, mas que não pode ser central no processo ensino-aprendizagem. Precisamos estar cada vez mais preparados e subsidiados teoricamente para as nossas ações. Devemos ter clara em nós a concepção de alfabetização e, munidos de planejamentos rigorosos, acreditarmos que não há nenhuma dúvida sobre a natureza quase perfeita do sistema de aprendizagem infantil, pois a criança pode ser considerada um ser nascido para a aprendizagem.

E, então, a partir dessa crença na criança como um *aprendiz*, podemos construir nosso trabalho na escola, pois, consoante documentos e estudos que precedem as Diretrizes Curriculares Municipais de 2006:

“A aquisição da linguagem escrita depende da mediação de quem já domina essa linguagem. Assim, só se compreende a aprendizagem na relação com o outro que já faz uso desse conhecimento. Nesse processo o papel do professor é o de exercer uma ação intencional no sentido de levar o aluno a refletir sobre esse objeto do conhecimento através das ações de explicitar, discutir, traduzir, conceituar, mostrar, exemplificar o



O professor que atua no primeiro ano do ensino fundamental desfruta desse momento mágico na vida de muitas crianças, da descoberta: “Eu já sei ler!”

*ato de ler e escrever.*⁸

Todas essas considerações levam-nos a crer que o primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos “não é o antigo pré-escolar!”. Esta inserção é uma mudança e, como toda mudança, deve ser concebida com novos olhares, sem perder de vista a dimensão histórica, de novos sujeitos e de nova estrutura de ensino. E ainda, para além de uma visão prescritiva de alfabetização, precisamos estar conscientes de que devemos, sim, alfabetizar no primeiro ano, e diríamos até, antes mesmo do primeiro ano. Como sabiamente afirmava Paulo Freire⁹ “a leitura de mundo precede a leitura da palavra”. E é para essa direção que devemos voltar nossos olhares, sem nunca perder de vista essa busca.

Na obra “Uma História da Leitura”, de Alberto Manguel¹⁰, o autor discorre como foi introduzido no universo da escrita, descrevendo a imensa magia que, desde a mais tenra idade, o

envolveu na busca por decifrar os códigos escritos. Com propriedade e poesia, o escritor retrata a paixão que tinha em folhear livros, mesmo sem ser alfabetizado. Acredito que tais sentimentos já foram vivenciados por nós, docentes, que em sua maioria se sente tomado por essa atração indescritível diante dos livros. Manguel assim apresenta como foi o momento em que descobriu que já sabia ler:

Então, um dia, da janela de um carro vi um cartaz na beira da estrada. A visão não pode ter durado muito; talvez o carro tenha parado por um instante, talvez tenha apenas diminuído a marcha, o suficiente para que eu lesse, grandes, gigantescas, certas formas semelhantes às do meu livro, mas formas que eu nunca vira antes. E, contudo, de repente eu sabia o que eram elas; escutei-as em minha cabeça, elas se metamorfosearam, passando de linhas pretas e espaços brancos a uma realidade sólida, sonora, significativa. Eu

7. Lilian Wachowicz, 2006. p.140

8. Secretaria Municipal da Educação de Curitiba, 1996 p. 33

9. Paulo Freire, citado por Sônia Kramer, 2003. p. 79

10. Alberto Manguel (1997)

11. Idem, 1997. p.18.

*tinha feito tudo aquilo sozinho. Ninguém realizara a mágica para mim. Eu e as formas estávamos sozinhos juntos, revelando-nos em um diálogo silenciosamente respeitoso. Como conseguia transformar meras linhas em realidade viva, eu era o todo-poderoso. Eu podia ler.*¹¹

É encantador compartilhar o momento da “metamorfose” de linhas pretas e brancas em realidades sonoras, significantes, como professora Manguel. E o professor que atua no primeiro ano do ensino fundamental desfruta desse momento mágico na vida de muitas crianças. Poderíamos até afirmar que esse professor é a “ponte” para essa transformação, pois, quando a criança inicia seu processo de leitura, em primeira instância, recorre ao professor! Ela também orgulhosa de sua habilida-

de, quase como que demonstrando que sabe fazer mágica. Em sua natureza afetiva, a criança deposita no professor os créditos por tamanha façanha. Então, até é possível asseverar que cabe ao professor que atua neste nível de ensino ser sensível a esse momento inesquecível na vida de seus estudantes, compartilhando desta conquista! Dar importância, sim, às estratégias e métodos necessários à aquisição do sistema da escrita, mas não esquecer nunca que essa conquista é envolta pelo sentimento mágico da descoberta: “EU JÁ SEI LER!”.

Para finalizar, recorremos a um personagem de Guimarães Rosa, *Miguelim*, menino de apenas oito anos de idade retrata sua visão de mundo de forma encantadora, poética, descrevendo sua infância sofrida, como de mui-

tas das crianças com as quais nos deparamos em nossas escolas. Um certo dia, *Miguelim* foi ajudar seu tio a recolher taquaras no mato e o menino, com prontidão, juntou um feixe muito maior que seu tamanho poderia carregar. Então, o tio perguntou: “Miguelim, este feixinho está muito pesado para você?” E *Miguelim*, com sábia visão de infância responde:

*“Tio Terêz, está não. Se a gente puder ir devagarinho com precisão, e ninguém não gritar com a gente para ir depressa demais, então eu acho que nunca é pesado...”*¹²

Quiçá possamos aprender com Miguelim como a criança vivencia seus desejos e necessidades, e atentar que, para ela, nada é *pesado*, desde que sua natureza e seu ritmo sejam sempre respeitados!



Cristina Rolim Chyczy Bruno

é mestre em Educação e pedagoga da Escola Municipal Nympha Maria da Rocha Peplow, de Curitiba.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o Ba, Be, Bi, Bo, Bu**. São Paulo: Scipione, 1998.
- CURITIBA. Secretaria Municipal da Educação. **Currículo Básico: “compromisso permanente para a melhoria da qualidade do ensino na escola pública”**. 1996.
- KRAMER, Sonia e BAZÍLIO, Luiz Cavalieri. **Infância, Educação e Direitos Humanos**. São Paulo: Cortez, 2003.
- MANGUEL, Alberto. **Uma História da Leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- MOYLES, Janet R. **Só Brincar? O papel do brincar na educação infantil**. Porto Alegre: ArtMed, 2002.
- ROSA, João Guimarães. (1908-1967). **Manuelzão e Miguelim**. 9ª Ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 1984 by Herdeiras de João Guimarães Rosa.
- SOARES, Magda. LETRAMENTO: **Um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento: Caminhos e Descaminhos**. In: Revista Pátio: ArtMed Editora, número 29 - ano 7. Fev. Abril 2004.
- WACHOWICZ, Lilian. **Avaliação e Aprendizagem**. In: VEIGA, Ilma Passos (org). **Lições de Didática**. Campinas: Papyrus, 2006.

12. “Manuelzão e Miguelim”, de João Guimarães Rosa, p.37

A escolarização básica brasileira em mudança

Giselle Corrêa Nienkötter

Não serei o poeta de um mundo caduco.
Também não cantarei o mundo futuro.
Estou preso à vida e olho meus companheiros
Estão taciturnos, mas nutrem grandes esperanças.
[...]

O tempo é a minha matéria, o tempo presente, os homens presentes, a vida presente.

Carlos Drummond de Andrade



RESUMO

O Ministério da Educação justifica a ampliação do Ensino Fundamental para 9 anos como importante para aumentar a escolarização das crianças e jovens. No entanto, o desafio consiste em oferecer as condições para que os profissionais e as escolas possam assegurar a permanência do estudante na escola por todos os nove anos, mais os Ensinos Médio e Superior, com a qualidade necessária.

Há dois anos o ensino fundamental foi expandido de oito para nove anos. Pensar esta expansão requer mais do que apenas compreender e pôr em prática os fundamentos legais que introduziram um ano a mais na escolarização básica brasileira. Em 2004, o Governo Federal, por meio da Secretaria de Educação

Básica do Ministério da Educação (MEC/SEB), apresentou as *Orientações Gerais para a implantação do Ensino Fundamental de nove anos*. Este documento apresenta as primeiras implicações desse acréscimo, considerando os limites impostos pela organização e estrutura, instituídos pelas ideologias dominantes, arraigadas

em nosso sistema de ensino.

Em princípio, o texto faz um *mea-culpa* ao apontar que, apesar de 97% das crianças frequentarem a escola, "o modelo educacional vigente não provocou mudanças efetivas de comportamento para construir uma cidadania solidária, responsável e comprometida com o País e com

seu futuro”¹ Isto fica bem claro quando se observa que os indicadores nacionais

[...] apontam que, atualmente, das crianças em idade escolar, 3,6% ainda não estão matriculadas. Entre aquelas que estão na escola, 21,7% estão repetindo a mesma série e apenas 51% concluirão o Ensino Fundamental, fazendo-o em 10,2 anos em média.²

Estes dados alarmantes desencadeiam inúmeras reflexões. A primeira está dada pelo próprio documento ao se referir aos objetivos de implantar o Ensino Fundamental de nove anos: “...assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade.”³ Qual é a relação entre iniciar a escolarização mais cedo com a permanência na escola, se considerados os dados citados? Outros importantes questionamentos se originam desta primeira constatação e se colocam:

- Por que a escola não deu conta dos alunos e alunas matriculados, no sentido de permitir a conclusão do curso?

- Quais são as relações sociais, econômicas e culturais que afastam os meninos e meninas da escola?

- Se o modelo de escola que perpetuamos há décadas exclui, seleciona e discrimina milhares de crianças, por que permanecemos reproduzindo-o?

- Quais caminhos tomaremos para mudar este quadro?

- Que outra escola queremos?

- O que um ano adicional de escolarização pode fazer para reverter este quadro?

As respostas são complexas e exigem estudo, determi-

nação para mudar e, principalmente, intenção e ação governamental. Pode-se afirmar que nove anos de escolarização fundamental não superarão esta deficiência, pois o novo desafio que se impõe é manter as crianças na escola e não somente matriculá-las.

Neste sentido, considerar-se-ão para esta análise três eixos de discussão, quais sejam:

1. A obrigatoriedade do ensino a partir dos seis anos de idade, tendo em vista, contudo, o direito à educação infantil de zero a cinco anos;

2. As condições de manutenção e atendimento destas crianças no âmbito da escola pública (financiamento insuficiente, formação precária de professores e professoras, condições de trabalho deficientes, salários aviltantes, patrimônio público abandonado, etc.);

3. O currículo da infância para incluir a criança de seis anos no primeiro ano e a consequente reformulação curricular para os próximos anos, considerando não só a infância, mas também a pré-adolescência e a adolescência.

O direito à escolarização básica desde a Educação Infantil

O dever do Estado com a Educação Infantil (Art. 4.º - Leis de Diretrizes e Bases da Educação – LDB N.º 9.394/96) é expresso como gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade. O Art. 30.º, estabelece a subdivisão da Educação Infantil em creches – que atendam crianças até três anos de idade – e pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos de idade. A LDB, ao incorporar os dispositivos da Constituição Federal de 1988, entende a educação infantil como etapa inicial da Educação Básica e, portanto, direito inalienável de cidadania e dever do Estado.

No Paraná, a Deliberação N.º 02/2005 do Conselho Estadual de Educação estabeleceu que o estado tem o dever de atender as crianças de zero a seis anos em complementação à ação da família e da comunidade. Conforme o texto *Normas e Princípios para a Educação Infantil no Sistema de Ensino do Paraná*⁴, anexo à deliberação, “o ordena-

Qual é a relação entre iniciar a escolarização mais cedo com a permanência na escola, se considerados os dados citados?



1. MEC/SEB, 2004, p. 9
2. MEC/SEB, 2004, p. 9
3. MEC/SEB, 2004, p. 14
4. CEE, 2005, p. 19

mento constitucional brasileiro atribui às crianças direitos de cidadania, definindo que sua proteção integral deve ser assegurada pela família, pela sociedade e pelo poder público, com absoluta prioridade.”

São os conflitos entre Estado e cidadãos que, neste recorte, permeiam a discussão dos direitos educacionais, postos numa perspectiva de políticas públicas liberais. O grande desafio é inverter a lógica do capital aqui posta e realizar as cobranças para que o Estado cumpra seu dever de realizar o que é determinado jurídica e legislativamente. Estas cobranças nada mais são do que as políticas públicas, objeto dos direitos sociais reconhecidos constitucionalmente.⁵

Afinal, o direito à educação não se reduz ao direito do indivíduo de cursar a Educação Infantil e, em seguida, o ensino fundamental para alcançar melhores oportunidades de emprego e contribuir para o desenvolvimento econômico da nação. Deve ter como finalidade o oferecimento de condições para o desenvolvimento pleno de inúmeras capacidades individuais, não se limitando às exigências do mercado de trabalho, mas tendo vistas ao crescimento nos planos intelectual, físico, moral, criativo e social. O sistema educacional deve também preocupar-se em fomentar valores como o respeito aos direitos humanos e à tolerância, além da participação social na vida pública, sempre em condições de liberdade e dignidade.⁶

O importante é perceber que a implantação de um sistema público adequado de educação interessa não apenas aos beneficiários diretos do serviço



Precisa-se atentar aos desafios que se colocam frente à consolidação do direito e da oferta da educação de qualidade para os nove anos de ensino

(alunos e alunas), mas à coletividade, já que a educação escolar constitui um meio de inserir as novas gerações no patrimônio cultural acumulado pela humanidade, dando-lhe continuidade.

A partir de 6 de fevereiro de 2006, com a instituição da Lei Nº 11.274, que alterou a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da LDB, o ensino fundamental foi ampliado para nove anos, com matrícula obrigatória a partir dos

seis anos. Entretanto, a LDB não obriga o Estado a garantir a educação infantil de zero a cinco anos, apesar de ser seu dever de oferecê-la. Segundo Sônia Kramer⁷, “se configura uma situação desigual, em particular no que se refere às crianças de zero a três anos e aos estratos mais pobres da população: 57,1% de crianças são atendidas, mas apenas 10,6% das crianças de zero a três anos⁸”.

5. Clarice Seixas Duarte, 2004

6. Idem, 2004

7. 2006, p. 803

8. Maria Dolores Kappel, no livro **Profissionais de educação infantil: gestão e formação**, organizado por Sônia Kramer, 2005



Ainda que não haja garantia de vaga em creches e escolas de Educação Infantil para todas as crianças, espera-se que os recursos do Fundeb (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica) sirva à gradativa ampliação das vagas escolares para as crianças pequenas, nos próximos anos de implantação. O Fundeb, instalado por emenda constitucional em 6 de dezembro de 2006 e sancionado em 20 de junho de 2007, financia a educação de alunos e alunas de 6 a 14 anos – que compõem o Ensino Fundamental de nove anos, a Educação Infantil (zero a cinco anos), o Ensino Médio (15 a 17 anos) e a Educação de Jovens e Adultos.

É no sentido de pôr em pauta o pleno atendimento dos me-

ninos e meninas da Educação Infantil e da inserção coerente e consciente das crianças de seis anos no 1º ano, que se iniciou esta discussão pelas questões legais e financeiras. No entanto, mesmo que o almejado acolhimento de todas as crianças na Educação Infantil ocorra, precisa-se atentar aos desafios que se colocam frente à consolidação do direito e da oferta da educação de qualidade para os nove anos de ensino, pautados por Kramer como os seguintes:

*[...] a organização dos sistemas municipais; a necessidade de que as políticas de Educação Infantil [e do Ensino Fundamental] sejam articuladas com as políticas sociais; a formação dos profissionais da Educação Infantil [e do Ensino Fundamental] e os problemas relativos à carreira; as ações e pressões de agências internacionais, que têm exigido um constante alerta da parte dos movimentos sociais, em particular dos fóruns estaduais [...]; as precárias condições de creches comunitárias não transferidas para as redes municipais de educação.*⁹

Enfim, desafios que só poderão ser sobrepujados na medida em que se avance no enfrentamento com os governos, na participação da gestão da escola e na superação dos nossos próprios paradigmas modelados, na maioria das situações, numa perspectiva de escola positivista e reprodutivista.

Importa ressaltar que a Secretaria Municipal de Ensino de Curitiba ainda não apresentou diretrizes específicas para o ensino de nove anos. Nas *Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba – Volume 3 – Ensino Fundamental*, de 2006, há duas páginas sobre o tema com um breve histórico do ensino obrigatório no Brasil e as suas leis

específicas.

Sobre a necessidade de reestruturar o ensino fundamental, indica somente que:

[...] o simples aumento do tempo da criança na escola não assegura melhores aprendizagens. É preciso uma nova organização dos conteúdos, das práticas de sala de aula e, especialmente, o emprego eficaz do tempo escolar.

*Na Rede Municipal de Ensino de Curitiba, as metas quantitativas de atendimento ao Ensino Fundamental estão sendo cumpridas. No entanto, ainda há o que avançar em termos de melhoria da qualidade de ensino.*¹⁰

Em 22 de agosto de 2008 o Conselho Municipal de Educação publicou a Deliberação Nº 01/2008. Seu artigo 1º estabelece que a criança deverá ter seis anos completos ou a completar no início do ano letivo para iniciar o primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos.

Contudo, a 14 de novembro, o Conselho Estadual de Educação, juntamente com o Ministério Público, decidiu permitir o acesso às crianças que completem seis anos

“O simples aumento do tempo da criança na escola não assegura melhores aprendizagens. É preciso uma nova organização dos conteúdos, das práticas de sala de aula”

9. Sônia Kramer, 2006, p. 802-803

10. Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba – Volume 3 – Ensino Fundamental, 2006, p. 4



no decorrer do ano. Isto porque a Deliberação Nº 02/08, de 17 de outubro, do conselho, foi suspensa pela 1ª Vara da Fazenda Pública no dia 10 de novembro.

No entanto, o CEE consensua com o CME ao determinar a assinatura de termo de responsabilidade aos pais que desejarem que seu filho com menos de seis anos frequente o primeiro ano. O debate verificado no final de 2007 se repete no final de 2008, agora com ambos os conselhos deliberando sobre a mesma letra.

O CEE, aparentemente no final de 2007, posto que o documento não é datado, publicara as Orientações sobre o Ensino Fundamental de nove anos. Nele, há o histórico da implementação do novo Ensino Fundamental no Paraná, com toda a discussão relativa ao corte etário que permeou o início da disputa entre os empresários da educação e o Conselho. Desta disputa resultou a alteração do artigo 12 da Deliberação Nº 03/06, "que passou a permitir a matrícula de

ingresso no Ensino Fundamental de nove anos, de crianças que completassem seis anos no decorrer do ano letivo de 2007."¹¹

Este embate permanece no final de 2008, mas agora com regras mais explícitas, pois de acordo com a Deliberação Nº 01/2008 (CME), as escolas que tiverem vagas, proposta pedagógica adequada para o atendimento da criança de cinco anos no ensino fundamental, regras de matrículas explícitas no regimento da escola, além do termo assinado pelos pais e mães, poderão receber as crianças com seis anos incompletos. Resta saber como se dará este procedimento nas unidades escolares e como será a sua fiscalização.

As condições de manutenção e atendimento das crianças no âmbito da escola pública

Há muito que educadores e educadoras discutem as condições de trabalho, ensino, apren-

dizagem e de infra-estrutura, todas as condicionantes que podem tornar reais as possibilidades de uma educação emancipatória para a classe trabalhadora.

Agora, com nove anos de ensino fundamental, torna-se mais urgente e necessário que se pressione os governos estadual e municipais para que sejam atendidas as principais "bandeiras" que a categoria, junto ao Sismmac, carrega: recuperação das perdas salariais; ampliação dos direitos dos profissionais do magistério a partir de modificações na Lei Nº 10.190/01; alterações na política de capacitação da SME; programas de apoio à saúde do trabalhador; discussão da gestão democrática nas escolas municipais; resolução das questões relativas ao ICS e ao IPMC; garantia e implantação de condições dignas de trabalho.¹²

Não é objeto deste texto exprimir a lista de dificuldades e problemas que se enfrenta no dia-a-dia nas escolas, mas lembrar que sem as condições acima descritas ficará difícil oferecer qualidade na escolarização estendida que ora se apresenta. Da mesma forma, não se pode colocar as dificuldades acima do compromisso com a educação, de forma que a acomodação prevaleça enquanto as mudanças *de cima para baixo* não ocorrem. Pelo contrário, é a partir das ações, como educadores e educadoras esclarecidos e conscientes de seu papel social, que se podem exceder os limites e apresentar propostas criativas e contundentes na busca da transformação social e na emancipação cultural das crianças brasileiras, filhas da classe trabalhadora.

Neste sentido, torna-se pertinente repensar a escola que queremos, o currículo necessário e os caminhos que possibilitarão o de-

11. CEE, s/d, p. 2

12. Sismmac – Pauta de Reivindicações, 2008

bate com os órgãos governamentais para implantação do ensino fundamental de nove anos, de maneira que corresponda às expectativas de não ser somente mais um ano esvaziado de conteúdos, nem de aceleração da alfabetização para as crianças de seis anos que ingressam no 1º ano.

A discussão curricular como fundamento da implantação do ensino fundamental de nove anos

É luta e objeto de discussão do Sismmac a reformulação curricular e a discussão com os departamentos da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba que criam e implementam as diretrizes curriculares para a educação infantil e para o ensino fundamental. Afinal, *nadamos contra a corrente* – na aceção da Prof.^a Maria Dativa de Salles Gonçalves¹³, ao considerar que as políticas públicas brasileiras para a educação, desde a década de 1990, têm sido direcionadas para os *resultados* da aprendizagem (por exemplo: SAEB, Prova Brasil, Provinha Brasil), a fim de privilegiar a demanda do mercado capitalista, e não a formação intelectual de cidadãos e cidadãs brasileiros.

Acreditando que a organização curricular e pedagógica da escola deva estar centrada no *processo* de ensino e de aprendizagem,

[...] a implantação do Ensino Fundamental de nove anos leva-nos a repensá-lo em seu conjunto – saberes, tempos, métodos, sujeitos [ou seja, currículo como forma de encaminhamento e organização escolar, e não somente como listagem dos conteúdos disciplinares]. Para receber essas crianças, a

*escola precisa reorganizar sua estrutura, seus conteúdos, suas formas de avaliação, enfim, a organização do trabalho pedagógico,...*¹⁴

E é justamente a reorganização da escola que incita o estabelecimento de novas relações humanas e pedagógicas dentro do contexto escolar, considerando as concepções de mundo, de homem e de mulher, de cultura, de educação, de sociedade, de poder, enfim, de vida que se deseja. Porém, com a inclusão da

Com nove anos de ensino fundamental, torna-se mais necessário que se pressione os governos para que sejam atendidas as principais “bandeiras” da categoria

criança de seis anos no 1º ano do Ensino Fundamental, vislumbra-se também a necessidade de pensar a visão da infância que se tem e seu lugar no mundo.

Em princípio, é preciso ter claro que a criança pequena também é sujeito histórico e cultural. Nesta etapa de transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, importa que não se pule etapas e nem se trate as crianças pequenas como pequenos adultos. E o mais importante, que não se tome o 1º ano como um simples adiantamento da antiga 1ª série, quando o processo de alfabetização era inte-

gramente consumado.

As orientações do CEE-PR indicam as diferenças entre o currículo da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, mas não apontam para a forma de encaminhamento, deixando aberta esta discussão:

*Conforme o Parecer nº 39/06 – CNE/CEB a Educação Infantil é espaço privilegiado para interação, aprendizagens espontâneas e significativas, em que o espaço lúdico é o eixo estruturante, reafirmando o direito à infância. Já no que tange ao ensino fundamental, este se encontra intimamente articulado com o desenvolvimento das aprendizagens científicas, de acordo com o Parecer nº 39/06 - CNE/CEB. Posto isso, evidencia-se a necessidade de construção de um novo projeto político-pedagógico diferenciado, que atenda às especificidades tanto da educação infantil quanto do ensino fundamental de nove anos.*¹⁵

Diante deste quadro, é preciso iniciar o debate sobre a forma como professores e educadores da rede municipal trabalharão os conteúdos específicos do primeiro ano, sem transpor, aleatoriamente, os pressupostos teóricos, metodológicos e pedagógicos da última etapa da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos.

Embora a maioria das escolas públicas municipais já esteja ministrando o 2º ano do ensino de nove anos, o documento mais recente que a Secretaria de Educação Básica do MEC apresenta – *Ensino Fundamental de 9 anos: 3º Relatório* – aponta especificamente para a problemática da alfabetização:

O primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos não se destina exclusivamente à alfabetização. Mesmo sendo o primeiro ano uma possibilidade

13. Professora Doutora em Educação, aposentada pela UFPR.

14. APP-Sindicato, 2007, p. 65

15. CEE-PR, Orientações sobre o Ensino Fundamental de 9 anos, s/d, p. 3

para qualificar o ensino e a aprendizagem dos conteúdos da alfabetização e do letramento, não devem ser priorizadas essas aprendizagens como se fossem a única forma de promover o desenvolvimento das crianças dessa faixa etária. É importante que o trabalho pedagógico implementado possibilite ao aluno o desenvolvimento das diversas expressões e o acesso ao conhecimento nas suas diversas áreas.

*É importante lembrar que o conteúdo do 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos não deve ser o conteúdo trabalhado no 1º ano/1ª série do Ensino Fundamental de oito anos, pois não se trata de realizar uma adequação dos conteúdos da 1.ª série do Ensino Fundamental de oito anos. Faz-se necessário elaborar uma nova proposta curricular coerente com as especificidades não só da criança de 6 anos, mas também das demais crianças de 7, 8, 9 e 10 anos, que constituem os cinco anos iniciais do Ensino Fundamental. Essa nova proposta curricular deve, também, estender-se aos anos finais dessa etapa de ensino.*¹⁶

Ainda que a discussão da alfabetização seja pertinente, o documento limita-se a esta visão estreita do currículo, considerando somente os conteúdos, sem questionar as outras dimensões que fazem parte da dinâmica escolar: os ritos escolares, a influência da mídia, a violência a que as crianças podem estar sujeitas, condições de vida familiar, relação professor/educador-aluno e aluno-aluno, o individualismo crescente, a efemeridade das relações, o consumismo exacerbado, o imediatismo da pós-modernidade, além de inúmeros outros fatores que inserem a escola no mundo real, e não numa redoma onde coisas *estranhas* e

diversas da vida em sociedade acontecem.

Como iniciação a esta reflexão, lança-se um breve olhar sobre os ritos escolares burocratizados que se interpõem à prática educativa, como herança também da educação escolar que tivemos. A maioria dos ritos que se reproduzem na escola são formas de opressão, segmentação, alienação e de reforço das desigualdades.

Os ritos de chegada (cumprimentos da professora e despedida dos pais), e os ritos de ordem (horários e disciplinas compartimentados pela sineta; imposição de silêncio; comemoração de determinadas datas; espaços organizados, inclusive por filas de crianças e classes; *adestramento* das crianças, como a exigência de locomover-se com as mãozinhas para trás), revelam práticas que só acontecem dentro da escola e, dificilmente se refletem na vida cotidiana. Como mudar este quadro? Um bom início poderia ser a criação de um horário menos segmentado, com aulas geminadas, por exemplo; a abolição da organização em filas; o uso de música para indicar a hora do recreio, da mudança de aula e de ir embora, em lugar da estridente sineta; a determinação democrática de tornar as relações mais libertárias e menos autoritárias. E mais, a atitude conseqüente de analisar outras experiências brasileiras onde a escola organiza seus tempos e espaços de formas alternativas e exitosas, onde a escola tenha alcançado a democratização do conhecimento e das relações, fim máximo da educação.

Contudo, além das dificuldades inerentes ao trabalho educativo diferenciado, a lógica econômica do capital, hegemônica

nas políticas educacionais voltadas para a educação brasileira, remetem para um redimensionamento do currículo, que busca atender o

*[...] oferecimento de suporte ao funcionamento de um sistema de avaliação. O currículo nacional facilita, em outras palavras, que se esclareça aos 'consumidores' quais as escolas que merecem ser consideradas como de qualidade para que, a partir daí, as 'forças do mercado livre' passem a operar com força total.*¹⁷

No entanto, o resultado deste sistema, que deveria buscar a coesão social e a melhoria das escolas, acaba tendo efeito inverso, pois as diferenças de classe social, raça e sexo em uma sociedade desigual, promovem o aprofundamento das diferenças. "A instituição do currículo nacional unificado (...) [pode servir à] instituição de vigoroso mecanismo de controle político do conhecimento"¹⁸. No entanto, o que se defende é a adoção de um currículo nacional básico que não se restrinja aos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Reafirma-se a
necessidade de se
construir um currículo
público como forma
de propiciar à classe
trabalhadora as
condições de
intervenção para a
construção de
um Estado público

16. MEC/SEB, 2007, p. 9

17. Antônio Flávio Moreira, 1995, p. 99

18. Michael Apple, **Official Knowledge**: democratic education in a conservative age. Londres: Routledge, 1993, in MOREIRA, 1995, p. 99



Reafirma-se então a necessidade de se construir um currículo público como forma de propiciar à classe trabalhadora as condições de intervenção para a construção de um Estado público. Afinal, construir um Estado público é fazer avançar o processo civilizatório. Especialmente num Estado como o Brasil, cujas elites permanecem com mentalidades feudais no que se refere à propriedade; e neoliberal, no que se refere às relações de trabalho e aos direitos sociais de quem vive do trabalho – ou sobrevive sem ele.

A construção de um currículo público fica dificultada num cenário como este. Afinal, o filho do trabalhador não tem possibilidade de acesso aos mesmos conteúdos que tem o filho do burguês; e mais, o meio social do último opera politicamente contra a unificação do currículo.

No entanto, deve-se atentar para a dificuldade de coesão curricular num país continental. As diferentes culturas regionais, em alguns casos, impedem que todos os alunos aprendam os conteúdos com os mesmos enfoques. Contudo, isto não significa que para as crianças da classe trabalhadora será criado um currículo e para as crianças da elite outro. Significa que os conhecimentos universais, científicos e culturais sistematizados, assim como, e principalmente, os não-sistematizados (e aí está o grande desafio), que contam a história na perspectiva dos segmentos subjugados – história dos negros, dos indígenas, das mulheres, etc. – devam ser adaptados à realidade de cada situação de aprendizagem, na perspectiva de supe-

rar os limites e criar possibilidades de que todos tenham acesso aos mesmos conteúdos.

Há que se tomar cuidado para que, na expressão de Arelaro¹⁹, não nos submetamos à estratégia neoliberal: “Aos pobres, uma educação pobre!”. Nesta visão submetida ao capital, “... a cultura culta [estaria] impregnada de valores burgueses e, portanto nociva às camadas populares”²⁰. Esta proposição não pode ser tomada como verdadeira, uma vez que limita ainda mais a formação dos alunos das camadas populares, além de acirrar o preconceito. Sendo uma das funções da escola a democratização do conhecimento, os alunos que trazem as marcas culturais da classe trabalhadora têm o direito de incorporar todas as formas de cultura sem que se perca

[...] o vínculo, o reconhecimento e a valorização de sua cultura de origem. [Além do mais] é importante considerar que ‘os saberes (...), o raciocínio, o método científico, [os grandes clássicos literários, a cultura popular brasileira] carregam em si mesmos uma capacidade reflexiva crítica.’²¹

Não garantir a formação cultural é negar a possibilidade da transformação social. Assinalem-se aqui as palavras de Maria Lacerda de Moura, feminista e

simpatizante das idéias comunistas e anarquistas, que em 1920 encaminhou cinco trabalhos para a comissão organizadora do I Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, realizado no Rio de Janeiro em 1922, com o intuito de contestar as práticas assistencialistas, higienizantes e científicas para com as crianças da época:

Tudo ao alcance de todos:

Educação clássica pelo teatro: Corneille, Racine, Ibsen, Shakespeare, Molière, Dickens, etc. Bibliotecas públicas por toda parte. Museus. Exposições permanentes. Edições de todas as obras clássicas, distribuídas pelos lugares mais longínquos. Escolas ao ar livre. Sanatórios e colônias de férias. Postos de higiene. Fontes de água fervida. Centros de música. Excursões e viagens. Escolas de professores. Escolas de belas artes. Postos ortopédicos. Escolas para cegos e surdos-mudos. Escolas para mutilados. Aproveitamento do cinematógrafo como meio de educação sob todos os aspectos. Aproveitamento dos palácios para escolas, hospitais ou centro de diversões. Sanatórios de trabalho. Campos de jogos. Escolas maternas e jardins-de-infância. Laboratórios e postos dentários. Assistência médica. Raio X. Conferências. Universidades. Nem jogo nem álcool. Parques e jardins públicos, etc., etc. Enfim, o bem-estar para todos, a satisfação das vocações e das necessidades. A saúde, a alegria de viver. Nada disso é possível no atual regime, porque os detentores do poder e do capital ficarão prejudicados nos seus interesses pessoais.²²

Nesta ótica, pretende-se incitar a reflexão e a análise do que se intenciona em nível governamental e o que se quer propor

19 2000, p. 113

20 SANTOS e LOPES, 1997, p. 37

21 GRIGNON, C. Cultura dominante, cultura escolar e multiculturalismo popular. In: SILVA, T. T. (org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 186. in SANTOS e LOPES, 1997, p.37

22 LEITE, Míriam L. M. **A outra face do feminismo**: Maria Lacerda de Moura. São Paulo: Ática, 1984. in KUHLMANN JR., 2002, s/p

como educadores progressistas. As discussões acerca do Ensino Fundamental de nove anos precisam avançar no sentido de pensar todo o currículo.

No propósito de progredir neste debate para a continuidade do Ensino Fundamental, do 2º ao 9º ano, precisa-se aproveitar o momento para apresentar propostas às Secretarias da Edu-

cação do estado e dos municípios, sobre a forma e o conteúdo desta implementação, para que se garanta a participação ativa dos trabalhadores em educação como intelectuais formadores, e não como *tarefeiros* – utilizando a expressão de Arroyo –, prática esta que reduz a educação ao ensino, onde o professor passa a ser um mero transmissor de

conteúdos, burocrata dos livros de chamada. A dimensão histórica e social dos educadores está para muito além do serviço sistemático.

Espera-se que o Ensino Fundamental de nove anos possa vir para ajudar a propiciar a mudança do trágico quadro de exclusão que se teve com o ensino de oito anos.



Giselle Corrêa Nienkötter
é Mestranda em Educação pela UFPR

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- APP-Sindicato. **IV Conferência Estadual de Educação da APP-Sindicato**. Caderno de debates “A escola como território de luta”. Curitiba: Popular, 2005.
- ARELARO, L. R. G. Resistência e submissão: a reforma educacional na década de 1990. IN: KRAWCZYK, N.; CAMPOS, M. M. & HADDAD, S. (orgs). **O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI: reformas em debate**. Campinas: Autores Associados, 2000. p. 95-116.
- BRASIL/MEC/SEB. **Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos: 3º relatório do programa**. 2006. Disponível em portal.mec.gov.br/seb
- BRASIL/MEC/SEB. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações gerais**. 2004. Disponível em portal.mec.gov.br/seb
- BRASIL/MEC. Lei N.º 11.274 de 06/02/06. Altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, 2006.
- BRASIL/MEC. Lei N.º 9394, de 20/12/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.
- CURITIBA/SME. **Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba – Volume 3 – Ensino Fundamental**. 2006. Disponível em www.cidadedoconhecimento.org.br/cidadedoconhecimento/downloads/arquivos/559/download559.pdf
- DUARTE, Clarice Seixas. **Direito público subjetivo e políticas educacionais**. IN: São Paulo em Perspectiva. São Paulo. V.18, Nº 2, Abr-Jun 2004.
- KRAMER, Sonia. **As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e é fundamental**. IN: Educação e Sociedade. Campinas, V. 27, n. 96 – Especial, p. 797-818, out. 2006. Disponível em www.cedes.unicamp.br
- KUHLMANN JR, Moisés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- MOREIRA, A. F. B. Neoliberalismo, currículo nacional e avaliação. IN: SILVA, L. H da e AZEVEDO, J. C. DE (orgs). **Reestruturação curricular: teoria e prática no cotidiano da escola**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 94-107.
- PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação Nº 02/05**. Normas e Princípios para a Educação Infantil no Sistema de Ensino do Paraná. Curitiba, 2005.
- PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. **Orientações sobre o Ensino Fundamental de 9 anos**. Curitiba, s/d. Disponível em www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/orientacoes_ef9.pdf
- SANTOS, L. de C. P. e LOPES, J. de S. M. Globalização, multiculturalismo e currículo. In: MOREIRA, A. F. B. (org). **Currículo: questões atuais**. Campinas: Papirus, 1997, p. 29-38.
- Sismmac – Sindicato dos Servidores do Magistério Municipal de Curitiba. **Pauta de Reivindicações 2008**. Curitiba, 2008. Disponível em: www.sismmac.org.br/admin/uploads/arq_down/mural_reivindica_2008.pdf

Dentre os vários Gramsci, um educador socialista!

Armenes de J. Ramos Jr.

RESUMO

O artigo realiza breve síntese das principais categorias gramscianas, à luz do método por ele utilizado, o materialismo-dialético, com vistas a subsidiar uma leitura atual do pensador e militante italiano. Também destaca aspectos da educação para a construção da hegemonia pelo proletariado. O texto é parte da tese de Doutorado intitulada "A Formação de um Intelectual Coletivo: um estudo sobre o percurso dos Militantes na construção da Saúde do Trabalhador no Paraná", do mesmo autor. UFPR - 2007. Endereço eletrônico <http://dspace.c3sl.ufpr.br:8080/dspace/handle/1884/13669>



A obra de Antonio Gramsci tem grande destaque na produção marxista do século XX. Entretanto, por não ter sido sistematizada pelo autor, ela tem permitido leituras diversas do seu conteúdo, ora mais à esquerda, ora mais à direita. O próprio Gramsci apontou esta "incompletude" da sua obra, uma vez que escreveu a maior parte dela no cárcere, submetido a um cerco de censura constante, além de não ter acesso a muitos textos que seriam fundamentais para dar mais consistência às suas análises. Além disso, Gramsci ficou restrito à Itália pelo Stalinismo e pode ter sofrido as limitações de elaborar sua teoria sobre uma sociedade em particular.

Segundo Florestan Fernandes, as obras dos marxistas devem ser analisadas num modo inteiro, "principalmente o cruza-

mento concreto entre determinações gerais e particulares, pelo qual o todo da análise materialista-dialética não comporta nem simplificação conceitual, nem redução empírica, nem abstração pulverizadora".¹

Não se pode ser gramsciano pela metade, escolhendo aqui ou acolá aspectos que sirvam para explicar determinada particularidade, conforme a conveniência do escritor.

Gramsci travou um combate com o que definiu como "maximalismo", grupo reformista que era a extrema-esquerda do Partido Socialista Italiano, entendido como uma concepção fatalista e mecanicista da doutrina de Marx, que supõe ser inelutável que o proletariado vença e, portanto, seria inútil mover-se, já que as massas viriam até nós. Contra esta concepção,

Gramsci invoca Lênin, que dizia que para vencer o inimigo de classe, devemos aproveitar qualquer rusga em seu seio e utilizar todo aliado possível, mesmo os incertos, vacilantes e provisórios. Primeiro é preciso desagregar o inimigo para depois enfrentá-lo em campo aberto.

A Sociedade Civil recebe de Gramsci vários sinônimos, que ajudam a compreender o seu papel. Portadora material da figura social da Hegemonia, esfera de mediação entre a infra-estrutura econômica e o Estado, constitui a "trama privada" e é a soma dos "aparelhos privados de hegemonia".

Segundo Coutinho, Gramsci não nega o materialismo histórico, como base da produção/reprodução da vida material, relações sociais e como fator ontologicamente primário na

1. Florestan Fernandes, 1981

história. O Estado para Marx, Engels e Lênin é Aparelho de Repressão (detém o monopólio da violência). Em Gramsci, o Estado analisado é mais complexo, sendo que grandes sindicatos, partidos de massa, jornais proletários e sufrágio universal dão a forma a este Estado. Para Gramsci, "Marx não poderia ter experiência histórica maior que a de Hegel, portanto, organização política para Marx era organização profissional, clubes jacobinos, conspirações, pequenas organizações, organizações jornalísticas".²

Segundo Gramsci, a socialização da política é possível no capitalismo desenvolvido, com a formação de Sujeitos Coletivos de Massa, que atuam entre dois planos superestruturais:

*o que pode ser chamado de "sociedade civil", isto é, o conjunto de organismos chamados comumente de "privados" e o da "sociedade política ou Estado" e que correspondem à função de "hegemonia" que o grupo dominante exerce em toda a sociedade e àquela de "domínio direto" ou de comando, que se expressa no Estado e no governo "jurídico". Estas funções são precisamente organizativas e coercitivas.*³

Sociedade Civil é o conjunto das organizações para elaboração e difusão da Ideologia: escolas, partidos, igrejas, organizações profissionais, organização material da cultura (revistas, jornais, meios de comunicação de massa). A luta pelo poder no Estado deve ser ganha na Sociedade Civil antes, ou seja, durante a Transição, como Processo (Guerra de Posições).

O plano da Sociedade Civil é abrangente e vasto, pois constitui o campo da ideologia, que pode ser classificada em diversos graus:

Não se pode ser gramsciano pela metade, escolhendo aqui ou acolá aspectos que sirvam para explicar determinada particularidade, conforme a conveniência do escritor

a) Filosofia: individual, mais elaborada, chave-mestra da Ideologia, se prolonga no Senso Comum para dirigir a sociedade;

b) Senso Comum: traços difusos de uma época/meio, não é igual na sociedade, seu traço fundamental é constituir uma concepção fragmentária e incoerente; é o folclore da filosofia;

c) Religião: tem vínculo maior com o Senso Comum do que com a filosofia;

d) Folclore: concepção de mundo não elaborada e assistemática, conjunto indigesto de fragmentos contaminados.

A verdadeira relação entre filosofia e senso comum é feita pela política para assegurar a hegemonia. O dever de qualquer novo grupo social é definir sua própria filosofia e combater o senso comum.

A estrutura e o material ideológico são a articulação interna da Sociedade Civil. Organizações Culturais materiais são construídas para defender e desenvolver a frente teórica, e suas frações são, por exemplo, a magistratura e os oficiais do exército.

Estado burguês e Estado proletário

A classe dominante não tem no Estado sua única fonte de poder, este poder nasce da posse dos meios de produção, é expressão concreta de relações so-

ciais que se produzem e reproduzem na sociedade. Por isso, a disputa de hegemonia é um processo de "construção" de uma ordem de instituições próprias da classe trabalhadora para se contrapor às instituições burguesas. Nestas instituições proletárias, organizar-se-iam as relações que se transformariam em uma nova "cultura", que constituiriam a base para a construção de um novo "Estado", de um duplo poder, nos termos leninistas. Assim, Gramsci afirma que:

*o Estado socialista existe já potencialmente nas instituições da vida social, características da classe trabalhadora explorada. Coligar entre os trabalhadores estas instituições, coordená-las e subordiná-las a uma hierarquia de competência e de poderes, centralizá-las fortemente, embora respeitando as necessárias autonomias e articulações, significa criar desde já uma verdadeira e própria democracia operária em contraposição eficiente e ativa com o Estado burguês, preparada desde já para substituir o Estado burguês em todas as suas funções essenciais de gestão e de domínio do patrimônio nacional.*⁴

Nesta passagem, Gramsci contrapõe as "instituições operárias" às burguesas, atribui também um caráter de Estado a estas instituições, uma vez que estas estejam organizadas, centralizadas e subordinadas a uma determinada hierarquia. Em outra passagem esta afirmação fica

2. Carlos Nelson Coutinho, 1981

3. Antonio Gramsci, 1989, pp42-49

4. Idem, 1976a, pp337



A verdadeira relação entre filosofia e senso comum é feita pela política. O dever de qualquer novo grupo social é definir sua própria filosofia e combater o senso comum

ainda mais clara:

O problema concreto do Partido Socialista é (...) o problema do poder, é o problema dos modos e das formas pelos quais seja possível organizar toda a massa dos trabalhadores italianos numa hierarquia que organicamente culmine no partido, é o problema da construção de um aparelho estatal, que no seu âmbito interno funcione democraticamente, isto é, que garanta a todas as tendências anticapitalistas a liberdade e a possibilidade de se tornarem partidos de governo proletário e, em relação ao exterior, que seja como uma máquina implacável que mine os organismos do poder industrial e político do capitalismo.⁵

O Fim do Estado, para Gramsci, é o fim dos mecanismos de coerção do Estado, ou a reabsorção da Sociedade Política na Sociedade Civil. É a supremacia da hegemonia/consenso sobre a coerção/dominação.

Por ter esta concepção, Gramsci foi crítico à URSS de

Stálin, apesar de, por escrito, elogiar Stálin e se posicionar contra Trotski na questão da Revolução em um só país. Suas críticas se acentuaram com o fim da NEP (Nova Política Econômica) gradualista e com o processo de coletivização forçada e de industrialização acelerada.

Gramsci propunha como meta o fim das divisões governantes/governados e dirigentes/dirigidos, no que se assemelha a Lênin, em Estado e Revolução, que propõe a completa socialização do poder. Mas, para Lênin (assim como para Engels) essa completa socialização ocorre quase automaticamente, com a extinção das classes sociais. Já Gramsci, supõe uma luta na política, nas instituições socialistas, faz uma crítica à "estatolatria" da URSS.⁶

Apesar de reconhecer a importância de fortalecer o Estado em alguns países (onde a Sociedade Civil é fraca), durante as

primeiras etapas da Construção do Socialismo, Gramsci propõe o Autogoverno dos produtores em lugar do Governo dos Funcionários. Diz que, o Estado Socialista deve fortalecer a Sociedade Civil como *condição para sua própria extinção*. O fim do Estado, o fim da coerção é o início do Governo da Sociedade Civil. Gramsci é contra a identidade partido/Estado, ideologia do partido/ideologia do Estado.

Esta construção do conceito de Estado em Gramsci, permeada pelas "incompletudes" da sua teoria, associada às limitações da escrita no cárcere (onde ele não podia escrever, por exemplo, sobre a importância da insurreição para a tomada do poder) permitiram que setores socialistas reformistas tomassem (até os nossos dias) sua teoria como base para o reformismo. A utilização reformista de Gramsci supõe uma leitura parcial de sua obra, descontextualizada do conjun-

5. Ibidem, 1976b, pp 81

6. Carlos Nelson Coutinho, 1989

to e também da situação histórica em que vivia o pensador e militante italiano. Gramsci não deixou dúvidas quanto ao papel que os setores reformistas dão ao Estado:

Os socialistas têm simplesmente aceito a realidade histórica produzida pela iniciativa capitalista. Eles acreditam no caráter perpétuo e fundamental das instituições do Estado democrático. Na visão deles, a forma dessas instituições pode ser corrigida e retocada aqui e acolá, mas deve ser respeitada no fundamental (...). Nós, por outro lado, permanecemos convencidos de que o Estado socialista não pode ser incorporado nas instituições do Estado capitalista (...) O Estado socialista deve ser uma criação fundamentalmente nova.⁷

Desta leitura de Gramsci se depreende a formulação da necessidade de um Partido Comunista que tenha como uma de suas tarefas fundamentais a de:

colocar ao proletariado e seus aliados o problema da insurreição contra o Estado burguês e da luta pela ditadura do proletariado (...) a conquista violenta do poder necessita da criação de um partido da classe operária com um tipo de organização militar, amplamente difundido e enraizado em cada célula do aparato estatal burguês, e capaz de golpear e infligir-lhe sérias baixas no momento decisivo da luta.⁸

Podemos afirmar que o conceito de Estado em Gramsci estabelece vínculo direto com a tradição de Marx, Engels e Lênin, ao tratar deste como um organismo próprio de um grupo que utiliza o monopólio da coerção, mas não apenas este monopólio, para manter a hegemonia sobre a sociedade. O Estado não pode, entretanto, se apresentar como

órgão de uma classe, precisa manter a aparência de uma representação universal da sociedade.

O manutenção desta aparência implica na incorporação, como direitos, de reivindicações e interesses do proletariado. Esta incorporação retira das reivindicações seu potencial questionador da ordem vigente e as enquadra numa lista de tarefas burocráticas a serem cumpridas, em tese, pelo Estado. O cumprimento ou não destes direitos é o resultado contraditório de lutas permanentes e da formação de equilíbrios instáveis e de arranjos de força entre as classes. Este processo é limitado pela necessidade de reprodução do próprio capital e se limita, portanto, ao nível das reivindicações econômicas parciais, sem atingir jamais os pilares do capitalismo: a propriedade privada dos meios de produção e a exploração da força de trabalho.

Gramsci não deixa dúvida sobre o que representa o Estado para os socialistas: o Estado é a organização econômico-política da classe burguesa; é a classe burguesa na sua concreta força atual.⁹

O Estado burguês funciona como trincheira avançada, protegida por casamatas e fortale-

zas que o enraizavam na carne da sociedade, dando unidade ao domínio burguês. Já o proletariado, segundo podemos interpretar dos textos precedentes de Gramsci, deve ir constituindo seu próprio Estado (proletário) através do Partido.

A luta dos trabalhadores deveria ir construindo suas instituições, assim como sua cultura, mas estas necessitariam, igualmente, de uma unidade e centralidade, de um Estado que se contraporá ao Estado burguês. Assim, conclui Gramsci, "a fórmula 'conquista do Estado' deve ser entendida nesse sentido: criação de um novo tipo de Estado, gerado pela experiência associativa da classe proletária, em substituição do Estado democrático-parlamentar".¹⁰

A construção de um poder popular e o acúmulo de forças, segundo o conceito de hegemonia de Gramsci, implicariam, portanto, não a disputa do Estado burguês, ainda que em certas situações a luta possa chegar ao interior de suas trincheiras, mas fundamentalmente a criação de uma ordem institucional e política contrária à burguesa, em luta contra ela e que se organiza para substituí-la. Nas palavras de Gramsci, o partido proletário:



7. Chris Harman, 1978
8. Gramsci, citado por Harman, 1978
9. Antonio Gramsci, 1976, pp231
10. Idem, 1976c, pp 357
11. Ibidem, 1976d, pp174

*só pode reconhecer no Estado, conjunto da classe burguesa, o seu direto antagonista. Não pode entrar em concorrência para a conquista do Estado, nem direta nem indiretamente, sem se suicidar, sem se desnaturar e transformar em puro setor político, fora da atividade histórica do proletariado, e se transformar num enxame de moscas de cavalaria em busca dos doces a que se agarrar, morrendo ingloriamente.*¹¹

Portanto, para Gramsci não se trata de “disputar” o Estado burguês, mas de substituí-lo por outro. As organizações criadas pela ação do proletariado em sua luta contra o capital devem se preparar para serem “órgãos do poder proletário que substitui o capitalismo em todas as suas funções”.

Gramsci estabelece uma importante diferença entre aquilo que chama de “grande política” e “pequena política”. A “pequena política”, ou “política menor”, seria aquela que se identifica com a “política do dia-a-dia, parlamentar, de corredores, de intrigas”. A “grande política” seria aquela que compreende “as questões ligadas à fundação de novos Estados, com a luta pela destruição, a defesa, a conservação de determinadas estruturas orgânicas econômico-sociais”.¹²

A política menor seria aquela que se prende a questões “parciais e cotidianas” que se apresentariam no “interior de uma estrutura já estabelecida”. E é por isso, conclui Gramsci, que a classe dominante quer manter toda a luta dentro destes limites, evitando que o choque ocorra entre a defesa daquilo que está estabelecido contra a necessidade de instituir novas formas de vida.

Desta maneira, a disputa de hegemonia é vista como o pro-



Gramsci não deixa dúvida sobre o que representa o Estado para os socialistas: é a organização econômico-política da classe burguesa na sua concreta força atual

cesso pelo qual, simultaneamente, se luta contra o Estado burguês e se constrói um novo Estado proletário. Para que não parem dúvidas sobre se isso significa disputar as instituições do Estado burguês, Gramsci conclui que: “é preciso que o próprio poder passe para os trabalhadores, mas estes nunca o poderão ter até que se iludam de podê-lo conquistar e exercer através dos órgãos do Estado burguês.”¹³

As associações de cultura e a luta pela hegemonia

Na construção do Estado proletário ganham relevo na obra de Gramsci as Associações de Cultura, que devem tratar da preparação do proletariado, criar condições para a disputa da hegemonia, desinteressadamen-

te, isto é, sem esperar o estímulo da atualidade.

O socialismo é uma visão integral de vida, tem uma filosofia, uma mística, uma moral. A Associação de Cultura deve discutir estes problemas, clarificar e propagar. Pode resolver também a função dos intelectuais, que ficam sem espaço/função específica. Um golpe nos dogmas com o espírito da solidariedade desinteressada, o amor pela livre discussão, a busca da verdade com meios humanos (a inteligência). Junto com o Partido e a Central Sindical, seria o terceiro órgão do movimento de reivindicação da classe trabalhadora.

São organizações culturais a igreja, a escola e a imprensa (a esta se vincula tudo que possa refletir a opinião pública, como biblioteca, clubes, círculos, ...).

Utilizando as categorias marxistas, Gramsci faz a leitura aprofundada da sua realidade concreta, buscando descobrir como construir a “grande política” no seu tempo e lugar. Constatada diferenças estruturais entre as formações econômicas do ocidente e do oriente. O ocidente tem maior número de proletários, uma aristocracia operária, uma burocracia sindical, grupos social-democratas, no campo das superestruturas políticas. Tem um capitalismo mais desenvolvido e, portanto, as ações das massas devem ser mais lentas e prudentes. O partido deve ter estratégia e tática mais complexas e de longo alcance. Este quadro do ocidente é muito diferente da Rússia, com as massas na rua e o assalto revolucionário. O proletariado, no ocidente, deve controlar a produção econômica e, além disso, exercer direção política e cultural sobre o conjunto dos não capitalistas, os trabalha-

12. Ibidem, 1976e, pp 159

13. Ibidem, 1977, pp297

dores devem, portanto, conhecer e dominar a reprodução global da formação econômico-social que querem transformar.¹⁴

Hegemonia, em Gramsci, significa *determinar os traços* específicos de uma condição histórica, *tornar-se protagonista* das reivindicações/soluções dos outros e *unir em torno de si* estes outros na aliança contra o capitalismo, isolando-o.¹⁵

Só será classe dominante quem já for classe dirigente, com o consenso da maioria dos trabalhadores. Por substituir a coerção pelo consenso, Gramsci foi contra a expulsão de Trotski, apesar de não concordar com as suas posições políticas.

A Hegemonia tende a construir o Bloco Histórico. Nos Cadernos do Cárcere há somente alusões esquemáticas ao Bloco Histórico, tratando da afirmação sumária da unidade entre a estrutura socioeconômica e a superestrutura-política ideológica.

Bobbio, Piotte e Portelli, sublinham a especificidade do Bloco Histórico e o põem como conceito chave em Gramsci. Constituem o triplo aspecto do Bloco Histórico:

1. Estudo das relações entre estrutura e superestrutura, sem conceber a primazia de uma sobre a outra (consideradas desvios economicista e idealista), o ponto essencial nesta relação é o vínculo que realiza *unidade*, o vínculo *orgânico*, que corresponde a uma Organização Social Concreta. Este vínculo é operado por certos grupos sociais, cuja função é operar, não no econômico, mas no superestrutural: os intelectuais, os funcionários da superestrutura.

2. O Bloco Histórico deve ser ponto de partida de uma análise da maneira como um sistema

de valores culturais – a ideologia – impregna, penetra, socializa e integra um sistema social. Um sistema social só é integrado quando se edifica um sistema hegemônico, dirigido por uma classe que confia a gestão aos intelectuais.

3. Como se desagrega um Bloco Histórico, na Revolução burguesa na França e Itália e na Revolução operária na Rússia (1917) e na Itália (1920).

Educação

Em Gramsci, o papel da Educação está associado à cultura: para os proletários é um dever não serem ignorantes. O problema da educação dos proletários é problema de liberdade. No texto “Homens ou Máquinas”, Gramsci diz que a Cultura e a Escola são privilégios. À escola devem ter acesso todos os inteligentes, qualquer que seja sua condição econômica. O sacrifício do coletivo deve ser em função dos que merecem. As escolas médias e superiores não são para proletários, que delas são excluídos, e as escolas técnicas são pobres.

Para Gramsci, a educação oferecida ao operário manual, que o torna operário qualificado, cria uma falsa mobilidade social e não é democrática, mas estratifica as diferenças de classe; a educação democrática de-

veria elevar os cidadãos, mesmo que tendencialmente, para terem condições de governar. Assim, a escola unitária significava a democratização e o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial, não só na escola, mas também em toda a vida social.¹⁶

A exigência da cultura, a necessidade de organização desta mesma cultura e também a busca de uma relação educativa que livrasse o proletariado da dependência dos intelectuais burgueses são os temas que, segundo Manacorda, começaram a aparecer nos escritos de Gramsci em relação à educação.¹⁷

A Escola Unitária é definida por Gramsci como aquela capaz de, mediante um ensino eficiente, contribuir para retirar da ignorância as camadas mais pobres da população. Gramsci elabora uma proposta concreta de organização da cultura proletária, que envolve a educação e o intelectual orgânico: a necessidade da organização da cultura proletária mediante o trabalho do intelectual orgânico.

A proposta de escola unitária tem o trabalho como princípio pedagógico e a formação escolar de Gramsci se inspirou nos treinamentos dados aos operários, pelas fábricas. Gramsci vê a educação colaborando na indústria e também a indústria como um elemento educativo: a produção disciplina o trabalha-

A educação oferecida ao operário manual, que o torna qualificado, cria uma falsa mobilidade social e não é democrática, mas estratifica as diferenças de classe

14. Ibidem, 1989

15. Ibidem, 1989

16. Maria Miguel, 2002

17. Mario Manacorda, 1977, p. 23

dor e é, portanto, educativa.

O trabalho sendo o princípio educativo já na escola elementar ajuda a combater uma leitura mágica do mundo, fornecendo os princípios para desenvolvimento de uma concepção dialética, para a compreensão da soma de esforços e de sacrifícios que o presente custou ao passado e que o futuro custa ao presente; para a concepção da atualidade como síntese do passado que se projeta no futuro. Este princípio educativo deverá ser capaz de permitir aos alunos perceberem o movimento real existente no processo histórico.¹⁸

O trabalho como princípio educativo em Gramsci é entendido além da educação escolar. Sua pedagogia propõe a formação de intelectuais orgânicos, capazes de contribuir para dar organicidade de classe ao proletariado, de forma que este passe a conquistar e consolidar a sua hegemonia em direção à sociedade socialista.

O Intelectual Orgânico deste processo educativo deveria ser capaz de promover uma centralização e um impulso da cultura nacional italiana, que fossem superiores aos dos intelectuais tradicionais com os quais disputariam a hegemonia (da Igreja Católica). Este intelectual servirá de elo de ligação entre a infra e a superestrutura, entre dirigentes e dirigidos, deverá por um lado elaborar e difundir a ideologia e, por outro, assegurar à classe uma certa homogeneidade e uma consciência de seu lugar na sociedade.¹⁹

No texto “Escola Desinteressada”, Gramsci diz que a escola deve tratar de princípios gerais para desenvolver o caráter. Deve ser humanista. Não deve mover



A pedagogia de Gramsci propõe formar intelectuais orgânicos capazes de dar organicidade de classe ao proletariado para conquistar e consolidar a sua hegemonia

a criança num sentido preestabelecido. A escola deve ser de liberdade e livre iniciativa, não de escravidão e mecânica. Os alunos não devem ser instruídos numa profissão sem Idéia Geral, Cultura Geral, só com um golpe de vista infalível e mão firme.

Na proposta da escola unitária estão presentes os principais elementos da pedagogia de Gramsci, ou seja, a escola estreitamente vinculada às necessidades socioeconômicas, compreendidas aí, as político-culturais. Estas necessidades não se situam

num plano genérico, porém são determinadas pelo contexto histórico-econômico e estão vinculadas a uma classe específica, o proletariado.²⁰

No texto “Universidade Popular”, Gramsci diz que esta não conseguiu impor-se em Turim e analisa as causas:

- é possível reunir um público em volta de um fogo de cultura, desde que este fogo seja vivo e aqueça de verdade;
- o que os faz operar é um brando/pálido espírito de beneficência, não um desejo vivo e fecundo de contribuir para a elevação espiritual das massas;
- não se buscou o modo mais eficaz como estas categorias de pessoas pode aproximar-se do mundo do conhecimento;
- tratou com dogmas, verdades prontas;
- uma verdade só é fecunda quando se faz um esforço para a conquistar; fecunda é a conquista do espírito e não a verdade em si. Deve-se reproduzir em cada um aquele estado de ânsia que atravessou o estudioso antes de alcançar a verdade. Deve-se, portanto, dar valor à história da matéria a ensinar, mostrar os esforços, erros e acertos;
- o ensino, dessa maneira, torna-se ato de libertação; tem o fascínio de todas as coisas vitais.

O Intelectual Coletivo

Como um avanço e um mecanismo de coordenação/organização dos intelectuais individuais, Gramsci constrói o conceito de Intelectual Coletivo, que equivale ao Partido do proletariado, mas não o partido entendido como “aparelho”, que seria um erro, e sim um Partido de Mas-

18. Antonio Gramsci, 1982

19. Idem, 1982, e Maria Antonietta Macciocchi, 1980

20. Maria Miguel, 2002

sas, orgânico aos Movimentos Populares, diferindo e se afastando, desta forma, da definição de partidos de quadros expressa em *Que Fazer*, de Lênin.

Baseado no Príncipe, de Maquiavel, considerado o Intelectual Individual, Gramsci define o Partido Revolucionário Moderno como o “moderno príncipe”, o Intelectual Coletivo. Voltando, assim, a se aproximar do conceito de partido definido por Lênin, em “*Que Fazer?*”, onde a tarefa básica, que equipara o Partido ao Intelectual Coletivo, é superar na classe operária a consciência trade-unionista/sindicalista ou fornecer elementos teóricos para a classe operária elevar-se em consciência de classe, em direção à totalidade.

O moderno príncipe deve construir um “momento catártico”, para superar os resíduos corporativos (momentos egoístico-passionais) e formar a vontade coletiva, nacional popular, que ascenda do particular ao geral e da necessidade à liberdade.

Segundo Gramsci, o partido político para todos os grupos é “precisamente o mecanismo que cumpre, na sociedade civil, a mesma função desempenhada pelo Estado na sociedade política, de um modo mais vasto e mais sintético; ou seja, proporciona a fusão entre os intelectuais orgânicos de um dado grupo, o dominante, e os intelectuais tradicionais.”²¹

Só no momento “ético-político”, que Lênin chama de consciência que vem de fora da práxis econômica, é que o proletariado pode tornar-se classe nacional, dirigente e hegemônica. Elaborar de modo homogêneo e sistemático esta “vontade coletiva” é construir novo Bloco Histórico Revolucionário. Para Gramsci

este é o papel do Partido.

Segundo Coutinho, Gramsci ainda não fala de vários partidos. Togliatti o fará, distorcendo o sentido gramsciano do conceito.

Gramsci destaca a sua diferença com Sorel, para quem a greve geral, por exemplo, adquire força de mito, sem vínculo com a realidade objetiva. Contra a espontaneidade de Sorel, Luxemburgo e Bordiga, propõe partir do “espontâneo” e educar, purificar e orientar como política de massas e não aventura de grupos, nem de cima para baixo.

O partido deve lutar política, econômica, social e culturalmente pela criação de uma Nova Cultura para a vontade coletiva Nacional-Popular. Deve proceder a uma Reforma Intelectual e Moral.

Esta nova cultura de massa deve recolher e sintetizar os momentos mais elevados da *cultura do passado*, deve unir a profundidade intelectual do Renascimento com o caráter popular da Reforma. É preciso dar cabo da divisão proprietários/não-proprietários e intelectuais/pessoas simples; sendo esta ação decisiva na luta pelo fim do Estado.

Em um Partido, todos os membros devem ser considerados intelectuais. Não pelas qualidades individuais, mas, “pela função, que é diretiva e organizativa, isto é, educativa, intelectual (...). No partido político

os elementos de um grupo social econômico superam este momento de seu desenvolvimento histórico e se tornam agentes de atividades gerais, de caráter nacional e internacional”²²

Os intelectuais são agentes de consolidação de uma vontade coletiva, de um Bloco Histórico. São Orgânicos quando, em estreita ligação com a emergência de uma classe social determinante no modo de produção econômico, têm a função de dar homogeneidade e consciência a esta classe. São Tradicionais quando, no passado foram orgânicos de uma classe, por exemplo, os padres com relação à nobreza no feudalismo; com o desaparecimento da nobreza se tornam mais ou menos independentes e autônomos. “Pode-se observar que os intelectuais “orgânicos” que cada nova classe cria consigo e elabora em seu desenvolvimento progressivo, são, “especializações” de aspectos parciais da atividade primitiva do tipo social novo que a nova classe deu à luz”.²³

Gramsci considera intelectuais isolados, ou em grupos (revistas, jornais,...) como partidos ou frações. Os intelectuais isolados são os:

“comissários” do grupo dominante para o exercício das funções subalternas de hegemonia social e do governo político, isto é: 1) do consenso “espontâneo” dado pelas

O partido cumpre, na sociedade civil, a função desempenhada pelo Estado na sociedade política, de modo mais vasto e sintético; funde os intelectuais orgânicos do grupo dominante e os intelectuais tradicionais

21. Antonio Gramsci, 1989, pp48

22. Idem, 1989, pp49-50

23. Ibidem, 1989, pp35

*grandes massas da população à orientação impressa pelo grupo fundamental dominante à vida social... 2) do aparato de coerção estatal que assegura "legalmente" a disciplina dos grupos que não "consentem".*²⁴

No partido, nem todos os intelectuais são de mesmo nível, portanto a organização se dá em estratos:

1. Estrato de "homens comuns, médios", caracterizados mais pela disciplina e fidelidade do que pelo espírito criativo.

2. Estrato coesivo principal, que organiza e centraliza, que dirige. São os capitães, é mais fácil formar um exército do que formar capitães.

3. Estrato intermediário, que liga os estratos 1 e 2 e tem elementos de 1 e de 2, não é fixo.

O partido é democrático quando:

a) há circulação permanente entre 1, 2 e 3;

b) quando sua ação não é conservadora, mas progressista, para elevar ao nível da nova legalidade as massas atrasadas;

c) quando não é mero executante, mas deliberador.

Na luta deve-se sempre prever a derrota e a preparação dos próprios sucessores (2 preparando 1 e 3).

Conclusão

Entender Gramsci e conseguir aplicar nos nossos dias as categorias que ele desenvolveu constituem obra de grande envergadura e, como grande empreitada, pode produzir os frutos adequados ao necessário realinhamento das forças socialistas com vistas a mobilizar forças na direção da superação do capitalismo. Obviamente este artigo não pretende realizar tal empreitada, mas tão somente contribuir para que mais educa-

dores e militantes políticos identifiquem em Gramsci um Educador Socialista e possam se utilizar das ferramentas por ele desenvolvidas para construir uma atuação prática e teórica coerentes com a matriz teórica do materialismo dialético e, portanto, o mais efetiva possível para construir o anti-Estado, o Estado Proletário desde já.

A conquista do poder nas sociedades avançadas e complexas deve ser precedida de longa batalha pela Hegemonia e pelo Consenso no interior e através da Sociedade Civil. É uma longa



marcha pelas instituições da Sociedade Civil, a transição como "processo" em lugar da "grande noite" da tomada do palácio.

Um grupo social precisa ser dirigente antes de ser dominante. Para Gramsci, a crise no ocidente não é pontual, é sinal de que o velho morre, mas o novo não consegue nascer: a classe dominante perdeu o consenso, não é mais dominante, só dirigente, isto é, as grandes massas se separaram da ideologia e a crise é de hegemonia política, isto é, uma crise orgânica do capital.

Neste caso, o critério não é

mais (ou apenas) a "grande noite" (da "tomada do palácio"), mas a iniciativa dos sujeitos coletivos, a capacidade de fazer política, envolver a massa para resolver seus próprios problemas. Esta classe dirigente deve tornar-se classe nacional (assumir para si os problemas efetivos da nação / não corporativos).

Nesta formulação da Guerra de Movimento, Gramsci se põe a continuar Lênin e, apesar dos muitos usos reformistas que foram feitos da sua obra, este nunca negou o papel determinante da economia na vida política, dizia que: [enquanto] "pode ser descartada a hipótese que as crises econômicas imediatas produzam, por si mesmas, eventos históricos fundamentais (...) elas podem simplesmente criar um terreno mais favorável para a disseminação de certos modos de pensar e certos modos de pôr e resolver questões, envolvendo todo o desenvolvimento subsequente da vida nacional".²⁵

Para nós educadores e militantes por uma nova sociedade, Socialista, se trata de "encontrar" constantemente e em cada conjuntura particular a metodologia para conciliar o tático, sempre relacionado a objetivos mais imediatos (como lutas por salário, condições de trabalho) com o estratégico (construção do Intelectual Coletivo, do Estado Proletário), construindo desta forma, em cada ação política que realizarmos a "Grande Política", que se soma na derrubada do atual modo de produção. Há uma ciência para isso e ela se encontra referida e utilizada em toda a obra de Gramsci. É o materialismo dialético, formulado e desenvolvido pelo marxismo, corrente teórica onde se inscreve completamente o teórico e militante Gramsci.

24. Ibidem, 1989, pp42

25. Gramsci, citado por Harman, 1978

Segundo Gramsci, os componentes ideológicos presentes na massa sempre se atrasam em relação aos fenômenos econômicos de ação desta própria massa, avalia então que, “em certos momentos o impulso automático devido ao fator econômico é freado, obstruído, ou mesmo momentaneamente quebrado pelos elementos ideológicos tradicionais”. Exatamente por causa desse atraso da ideologia em relação à economia, a intervenção do Partido Revolucionário nas lutas econômicas dos trabalha-

dores é fundamental para arrancá-los da influência reformista. Disto se depreende que:

*deve haver uma luta consciente, planejada, para assegurar que as exigências da posição econômica das massas, que podem ser incompatíveis com as políticas das direções tradicionais, sejam compreendidas. Uma iniciativa política apropriada é sempre necessária para liberar o impulso econômico do peso morto das políticas tradicionais.*²⁶

Restam vários desafios importantes como tarefas dos revo-

lucionários atuais e no campo da Educação se encontra um dos mais importantes: reencontrar o Gramsci educador socialista, através do domínio teórico do marxismo, do desenvolvimento e aplicação desta ciência na prática educativa e militante e da construção do Intelectual Coletivo, necessário e fundamental para “romper a crosta bruta que soterra” as idéias dos dominados com idéias dominantes, permitindo que a ação proletária encontre o ser social da classe proletária, o sujeito revolucionário.



Armenes de Jesus Ramos Jr
é doutor em Educação pela UFPR

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- COUTINHO, Carlos Nelson. *Gramsci*. Porto Alegre, L&PM Editores, 1981. 232 p.
- COUTINHO, Carlos Nelson. *Gramsci. Um estudo sobre seu pensamento político*. Rio de Janeiro, Campus, 1989. 142 p.
- FERNANDES, Florestan. *Poder e Contra-poder na América Latina*. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1981.
- GRAMSCI, Antônio. A intransigência de classe e a história italiana. *Il Grido Del Popolo*, 18/05/1918. *Escritos políticos*. Lisboa: Seara Nova, 1976.
- GRAMSCI, Antônio. Democracia operária. *L'Ordine Nuovo*, 21/06/1919. *Escritos políticos*, v. 1. Lisboa, Seara Nova, 1976a.
- GRAMSCI, Antônio. O problema do poder. *L'Ordine Nuovo*, 29/11/1919. *Escritos políticos*, v. 2. Lisboa, Seara Nova, 1976b.
- GRAMSCI, Antônio. O Estado e o socialismo. *L'Ordine Nuovo*, 28/06 e 5/07/1919. *Escritos políticos*, v. 1. Lisboa, Seara Nova, 1976c.
- GRAMSCI, Antônio. A intransigência de classe. *Il Grido del Popolo*, 8/12/1917. *Escritos Políticos*. Lisboa, Seara Nova, 1976d.
- GRAMSCI, Antônio. Socialista ou comunista? *L'Ordine Nuovo*, 13/05/1921. *Escritos políticos*, v. 2. Lisboa, Seara Nova, 1977.
- GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.
- GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do Cárcere nº 11 e nº 12*. Tradução de Paolo Nosella. Trabalho Apresentado na XII Reunião anual da AMPEd- Faculdade de Educação / USP, 1989.
- HARMAN, Chris. *Gramsci vs Reformism, Bookmarks*, Londres, 1978.
- MANACORDA, 1977. *El princípio educativo em Gramsci*. Trad. Luis Legaz. Salamanca: Sigueme, 1977.
- MACCIOCCHI, Maria Antonieta. *A favor de Gramsci*. Trad. Angelina Peralva. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- MIGUEL, Maria E B. *PENSAMENTO PEDAGÓGICO DE GRAMSCI*. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v.3, n.7, p.63-73, 2002.

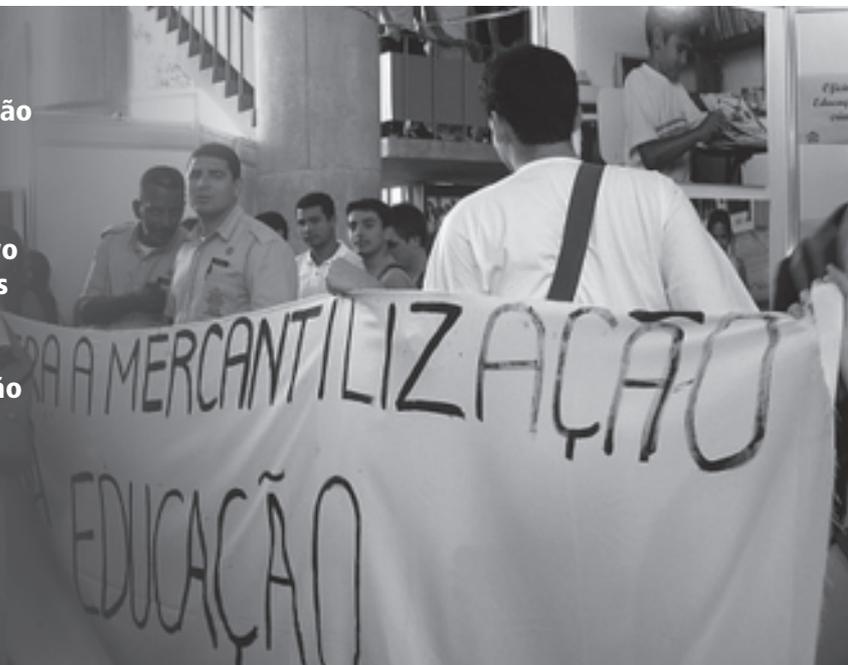
26. Idem

A gestão da educação pela perspectiva de Gramsci

Sarita Aparecida de Oliveira Fortunato

RESUMO

Este artigo possui como categoria de análise a gestão da educação a partir dos Conselhos de Fábrica propostos por Antonio Gramsci. Tem como objetivo principal fornecer subsídios teórico-práticos ao debate sobre gestão da educação, conselhos escolares e gestão escolar como vias de luta político-pedagógica no âmbito da escola.



Durante sua trajetória política, Gramsci atribuiu grande importância à difusão e à organização da cultura como algo fundamental à formação de um processo hegemônico que fosse expressão dos interesses dos trabalhadores na sua luta pela superação do capitalismo e a consequente constituição de uma ordem social nova, a sociedade socialista¹.

A vivência do cotidiano faz com que as situações particulares, as crenças, as imagens, os valores, as categorias, as interpretações dos acontecimentos históricos ou das relações de poder presentes na sociedade, e até a própria linguagem, se articulem e desenvolvam expressões que reúnam as vontades dispersas dos indivíduos e sirvam de base para sua comunica-

ção e práticas diárias. Neste sentido, Gramsci afirma que:

A inovação fundamental introduzida pela filosofia da práxis na ciência da política e da História é a demonstração de que não existe uma "natureza humana" abstrata, fixa e imutável (conceito que certamente deriva do pensamento religioso e da transcendência); mas que a natureza humana é o conjunto das relações sociais historicamente determinadas, isto é, um fato histórico comprovável, dentro de certos limites, através dos métodos da filologia e da crítica².

Neste enfoque, a história mostra que tanto a situação de passividade das massas como a vontade coletiva que leva um grupo à ação, não são os resultados de uma simples somatória

de desejos e comportamentos individuais orientados por um determinado interesse, mas tem como pressuposto a existência de uma cultura coletiva³. O alicerce sobre o qual se constrói a ação organizada é constituído de valores, de idéias, de um conjunto de percepções, de práticas e vivências coletivas cuja inter-relação tece no dia a dia uma identidade e uma visão de mundo comum à maior parte dos indivíduos que compõem aquele agrupamento social.

Portanto, estudar de que forma a gestão da educação⁴ está presente na escola por meio do trabalho desenvolvido pelos conselhos escolares, bem como construir uma compreensão de gestão escolar na perspectiva traçada por Gramsci, significa pene-

1. Antônio Tavares de Jesus, 2005

2. Antonio Gramsci, 1968, p.9

3. Emílio Gennari, 1997

4. Ver livro organizado por Naura S Carapeto Ferreira, 2006

A ação desenvolvida pelos Conselhos de Fábrica se concretizava a partir dos próprios problemas vividos pelos operários numa visão comunitária para a resolução de problemas

trar num ambiente dinâmico onde a solidez das crenças populares é um elemento indispensável para a manutenção, o aprimoramento ou a superação de uma ordem social. Isto implica em delinear as características da escola, do trabalho humano, em desvendar os mecanismos de sua produção, reprodução e superação em evidenciar, entre eles, os que constituem a base sobre a qual irá ser construída a identidade da classe trabalhadora e sua capacidade de se tornar classe dirigente. Para tanto, utilizou-se da proposta dos *Conselhos de Fábrica* vivenciada e delineada por Gramsci nos seus escritos, onde destaca o trabalho dos Conselhos de Fábrica como uma característica inovadora, o qual evidencia a forma organizativa utilizada pelos trabalhadores.

Os Conselhos de Fábrica objetivavam desestruturar o modo de produção capitalista gerando novas relações sociais, políticas e culturais, considerando a ação dos trabalhadores na própria estrutura de trabalho. Esta ação visava gerar um homem novo, original; tinha intensa preocupação com a questão cultural e com a análise das relações internas de produção e os meios de alterá-los.

Este contexto reforça a importância do processo de formação da vontade coletiva com um determinado fim político, alia e inter-relaciona o trabalho produtivo, a política e a educação como principais elementos na construção de um processo de gestão que prioriza as ações de-

mocráticas no contexto das decisões coletivas.

Essa tarefa não é fácil, porém torna-se indispensável na busca de estudar a realidade não só para compreendê-la, mas, sobretudo, para transformá-la. Assim, faz-se necessário evidenciar as amplas lutas dos movimentos sociais em defesa da idéia de reforma da escola. Este é um elemento complexo, pois não é simples de ser equacionado tecnocraticamente, à base de ajustes orçamentários, reformulações técnicas ou mudanças administrativas, como se a intervenção num terreno tão vital e tão colado à realidade viva das massas pudesse ser experimentada sem política ou com uma política distante da democracia.

A gestão da educação

O pressuposto da análise gramsciana sobre hegemonia e trabalho está na constatação de que “não existe atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual”⁵.

Neste sentido, todo ser humano, na sua complexa subjetividade, é artista, possui gostos, é filósofo, participa de uma concepção de mundo, possui uma linha de conduta moral e contribui com idéias e opiniões. Tudo isso leva a um caminho que direciona para manter ou para modificar uma visão de mundo, portanto promove novas maneiras de pensar.

Com base nos escritos de

Gramsci, todos os seres humanos mesmo não sendo filósofos profissionais e não desempenhando na sociedade a função de intelectuais, pensam a realidade que os rodeia e as relações que nelas se fazem presentes, pelo menos a partir dos limites e das características da “filosofia espontânea”. A filosofia espontânea, que é o único instrumento teórico com o qual o povo simples interpreta o passado e o presente, orienta sua ação cotidiana e projeta seus anseios para o futuro, reúne de forma acrítica, desordenada e contraditória uma mistura de elementos que incorporam os mais variados aspectos das concepções de mundo, presentes e passadas, de todos os setores sociais.

Esses aspectos incluem desde as formas e expressões mais primitivas da vida em sociedade aos mais modernos princípios das ciências; dos preconceitos que foram se desenvolvendo ao nível local, até mesmo alguns traços dos grandes sistemas filosóficos passados e contemporâneos, mesclando assim, ao mesmo tempo, convites implícitos à resignação e à paciência com estímulos a tomar consciência de que os acontecimentos têm uma explicação racional.

Assim, se é verdade que podemos encontrar elementos característicos na concepção da vida e do ser humano de cada camada social, é também verdade que estes elementos não constituem um todo estático, imóvel, ao contrário, transfor-

5. Antônio Tavares de Jesus, 2005, p. 76

mam-se e enriquecem-se continuamente apropriando-se de aspectos das ciências e das opiniões filosóficas que penetram nos costumes da época. O resultado dessa apropriação é refletido diretamente na linguagem dos indivíduos ou dos agrupamentos humanos, e a partir dela é possível avaliar a maior ou menor complexidade de suas concepções de mundo.⁶

As concepções de mundo, por sua vez, nascem, consolidam-se e desenvolvem-se a partir do entrelaçar-se das relações nas quais os indivíduos, ou os agrupamentos humanos, já estão inseridos (é o caso, por exemplo, do ambiente familiar, do peso das tradições locais, da realidade política, econômica e cultural do lugar onde o indivíduo nasceu e na qual foi formado), e das que eles tecem e desenvolvem na sociedade.

Isto significa que toda concepção de mundo é ao mesmo tempo expressão das relações de produção dominantes num dado agrupamento humano e da ordem por elas estabelecida, de um determinado grau de reflexão pessoal e coletiva sobre a realidade por elas criada, e um dos fatores que a cada momento tende a consolidar, atualizar ou superar os limites dessa ordem. Ou seja, para Gramsci, "o ser humano deve ser concebido como bloco histórico de elementos puramente individuais e subjetivos e de elementos de massa objetivos ou materiais com os quais o indivíduo tece uma relação ativa".

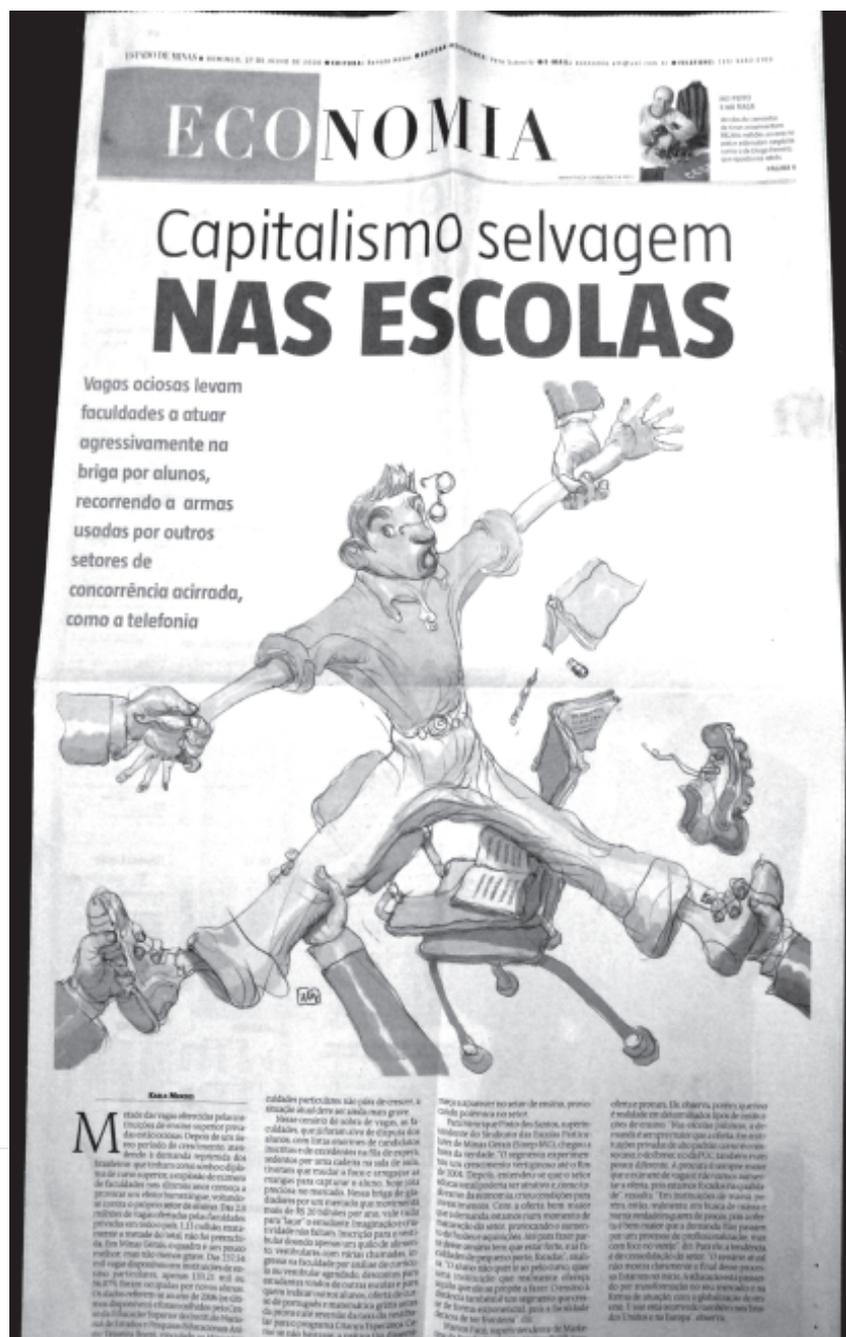
Portanto, o núcleo a partir do qual se formam e se desenvolvem as concepções de mundo é constituído pelas relações sociais de produção existentes na sociedade. Por sua vez, essas relações são os pilares de uma ordem que deve ser fortalecida,

transformada, ou simplesmente aprimorada por parte dos setores dominantes de uma sociedade. Para esta mesma ordem ganhar estabilidade, é fundamental que seus valores, categorias e representações organizem e orientem a vida cotidiana das massas populares, alimentem sua percepção dos processos e acontecimentos históricos, tornem-se senso comum, levem à elaboração de normas de conduta e à formação de uma vontade coletiva conformada e integrada a partir das necessidades dos próprios grupos dominantes.

Assim colocado, pode-se afirmar que a visão de mundo gestada e desenvolvida a partir desses elementos não impede

que indivíduos e agrupamentos humanos incorporem a ela seus afetos, paixões, interesses individuais e coletivos, anseios, sua leitura peculiar dos acontecimentos e das próprias relações presentes na sociedade.

Considerando que a visão de mundo é construída num movimento contraditório entre coerção imposta pelas necessidades de sobrevivência, e que estas, conseqüentemente, geram no homem sentimentos de impotência, medo, submissão ou até de dívida de gratidão, a busca de liberdade se faz constante, com o intuito primeiro de reafirmar a subjetividade dos indivíduos negada pela ordem dominante. Ainda assim, não se



6. Emílio Gennari, 1997, p.4

pode esquecer que esse conjunto de percepções e vivências particulares, apesar de ser a expressão da subjetividade dos indivíduos e gerar práticas de resistência, por si só, não leva à destruição da ordem vigente. A tendência é conformar-se a partir do momento em que são parcialmente superadas as razões que lhes deram origem.⁷

Contribuindo para uma melhor compreensão sobre o assunto, Schlesener⁸, ao abordar a questão da hegemonia na visão de Gramsci, afirma que:

O exercício da hegemonia assume conotações diferentes a partir do modo como os grupos sociais se relacionam e exercem suas funções com base na organização do Estado e do papel mais ou menos coercitivo e intervencionista da sociedade política, e ainda do processo de conscientização política das classes dominadas; a hegemonia é uma relação ativa, cambiante, evidenciando os conflitos sociais, os modos de pensar e agir que se expressam na vivência política; conforme se desenvolvem e se inter-relacionam as forças em luta, tem-se o fortalecimento das relações de domínio, o equilíbrio entre coerção e consenso ou a ampliação da participação política e da organização da sociedade civil.⁹

Nesta concepção, a hegemonia é o exercício do poder por meio do equilíbrio entre a dominação e a coerção, considerando também o equilíbrio entre direção e consenso. E é com este "olhar" que Gramsci dá a devida importância à sociedade civil (escola, igreja, universidades, sindicatos, partidos políticos, meios de comunicação, entre outros)



A educação, processo de formação do homem na sociedade capitalista, se faz na convivência social, ensinando e aprendendo, não só na escola, mas, sobretudo, na vida

para a construção de uma consciência crítica, levando a classe trabalhadora a formar um senso ativo a partir de um amplo debate.

Jesus¹⁰ relata que Gramsci transpõe o conceito de hegemonia, como caráter político de liderança de um grupo a outro, baseado em Lênin. E analisa este conceito através da compreensão posta pelas relações de forças. Busca em Maquiavel um aprofundamento do conceito de hegemonia. Gramsci defende a moral de compromissos e não a de princípios. A moral de compromissos é aquela construída nas relações históricas, onde o homem age e ao mesmo tempo é responsável em responder suas

questões. Segundo a concepção gramsciana, em determinados momentos é preciso abstrair os acontecimentos de forma didática, mas sem perder de vista a forma dialética de explicar os fatos.

A luta por uma nova hegemonia é também a luta por uma nova forma de pensar. O modo homogêneo de pensar é aquele onde os indivíduos e as massas populares pensam o cotidiano e sua intervenção na sociedade nos limites traçados pelos valores, categorias e representações elaboradas pela concepção de mundo das classes dominantes. Romper com ele é um dos objetivos essenciais de luta pela formação de um *consenso ativo*¹¹ da classe

7. Emílio Gennari, 1997, p. 24

8. Anita Helena Schlesener, 2001

9. Idem, 2001, p. 19

10. Ibidem, 2005

11. Consenso ativo é criado a partir do debate efetivo das idéias e do convencimento coletivo em relação ao debate, discussão. Supera os limites da discussão parlamentar (aquela que já está decidida e não debatida).

12. Consenso passivo, segundo Gramsci (1991), é aquele que vem de cima para baixo, restando somente cumprir a ordem imposta.

trabalhadora, na medida em que a ação dessa classe e as particularidades de sua visão de mundo construam uma ameaça às bases de sustentação do sistema vigente, contrariando o *consenso passivo*¹².

Um olhar democrático voltado para gestão da educação

O alicerce teórico dos Conselhos de Fábrica, de acordo com a concepção gramsciana, se fundamenta na análise da realidade italiana, mas reflete também a experiência russa experimentada durante sua permanência em Moscou entre 1922 e 1923. Nesta época, reinava na Itália, um quadro sociopolítico onde a grande massa se encontrava sem disciplina, conseqüência provável da guerra. Sendo assim, Gramsci se posicionou priorizando soluções coletivas com perspectivas de unir e disciplinar um trabalho comum e solidário, pois acreditava que dessa maneira nasceria uma ação concreta de construção para a transformação.

Gramsci propõe a organização de equipes articuladas num todo, mas diferenciadas em vários grupos profissionais e nas várias qualificações técnicas existentes no interior de uma empresa fabril¹³. As Comissões Internas se converteriam em Conselhos de Fábrica. Defendia a idéia de que o partido socialista e os sindicatos profissionais demoram muito tempo para absorver toda a classe trabalhadora, e que a vida social dessa classe já está cheia de instituições. Portanto, é preciso desenvolver estas instituições e as atividades, organizando, em conjunto, um sistema

amplo e articulado que absorva e discipline toda a classe trabalhadora.

A partir das comissões internas, todos os elementos constitutivos dos Conselhos de Fábrica tinham função educativa, não somente para estabelecer a hegemonia, mas para adquirir um novo patamar como “os órgãos do poder proletário”, na construção de uma nova sociedade, na substituição do capitalista em todas as suas funções de direção e de administração.

No que se refere ao funcionamento dos Conselhos de Fábrica, as Comissões Internas escolhiam seus delegados tendo como critério os companheiros mais “conscientes”. Da fábrica, as organizações dos conselhos deveriam atingir toda a cidade, incluindo neste processo, a formação dos comitês de bairro, que se ampliavam formando os Comissariados Urbanos direcionados pelo Partido Socialista e pelas Federações Profissionais. Outro sistema organizacional idêntico àquele, funcionando no campo, integraria as duas categorias.

Para Jesus¹⁴ a ação dos Conselhos de Fábrica estava comprometida com a construção da hegemonia proletária, pois ajudava a criar uma nova forma de cidadania, em uma dada realidade social. Deste modo, eles eram

instrumento de cultura, cujo interesse se mostrava estreitamente unido ao interesse político e profissional.

Já para Schlesener¹⁵, os conselhos organizavam-se em conformação específica que unia o ato da produção e o exercício da soberania, com a finalidade de desenvolver uma nova concepção de Estado. Portanto, os Conselhos de Fábricas, conforme textos gramscianos de 1920, visavam desestruturar o modo de produção capitalista e gerar novas relações sociais, políticas e culturais, tudo isto na atuação da própria estrutura do trabalho.

A ação desenvolvida pelos Conselhos de Fábrica se concretizava a partir dos próprios problemas vividos pelos operários numa visão comunitária para a resolução de problemas. Portanto, possibilitava aos trabalhadores compreenderem os limites da democracia burguesa, capacitando-os para conquistar o rompimento desses limites, instaurando as bases da nova democracia operária.

Sendo assim,

Para Gramsci, entender-se como produtor significa passar por um processo gradual de compreensão das relações econômicas como um conjunto que se estendia desde a fábrica até os mecanismos internacionais da estru-

A escola necessita contribuir para a concretização de uma unidade viva entre teoria e prática, elemento este que a escola burguesa não podia proporcionar aos trabalhadores

13. Carlos Nelson Coutinho, 1981

14. Antônio Tavares de Jesus, 2005, p.96

15. Anita Helena Schlesener, 2005

16. Idem, 2005, p. 41

tura capitalista de produção. Ao compreender o trabalho como unidade, como ato criador no contexto da fábrica, o operário podia “alcançar a compreensão de unidades sempre mais amplas” e complexas, até a “nação que é, no seu conjunto, um gigantesco aparelho de produção”, que mantém relações comerciais com outros aparelhos de produção no mundo.¹⁶

Nesta perspectiva confirma-se que a experiência dos conselhos foi fundamental para a elaboração posterior de uma concepção de partido político, e que seu movimento critica toda e qualquer forma de cristalização burocrática, na construção certa da gestão democrática em seu amplo entendimento para a formação humana.

Para além dos muros da escola

A educação, processo de formação do homem na sociedade capitalista se faz na convivência social, ensinando e aprendendo, não só na escola, mas, sobretudo, na vida. Conforme o pensamento gramsciano, a educação é um processo contínuo e a escola uma via fundamental para a realização de uma educação humana que considere a

disciplina no agir, onde o indivíduo aprende na medida em que faz escolhas. E essas escolhas o modificam e modificam outras coisas.

De acordo com Schlesener¹⁷, o problema da escola era um dos problemas essenciais da sociedade italiana e precisava ser enfrentado com profundidade pelo Partido Socialista. Considerando os estudos de Gramsci, a autora declara que uma das medidas para a solução do problema da escola seria minimizar a participação do Estado na condução da política escolar, instaurando mecanismo do concurso para a admissão de funcionários administrativos, ou melhor, realizando uma reforma do sistema administrativo. “É importante salientar que não se tratava de estimular a iniciativa privada na educação, visto que Gramsci questionava as pretensões do clero de aproveitar a proposta de liberdade de ensino para ampliar seu domínio no campo do ensino escolar”¹⁸.

A escola, então, necessita contribuir para a concretização de uma unidade viva entre teoria e prática, elemento este que a escola burguesa, pela sua característica e função na sociedade capitalista, não podia proporcionar aos trabalhadores. No entanto, possui a responsabilidade

precípua de respeitar a individualidade do aluno no sentido de que ela (escola) é fruto de uma interação entre indivíduos e entre estes com a natureza. Neste contexto, se faz presente uma *relação orgânica*, produzida por interação e não por justaposição. Da mesma forma que a relação dos seres humanos com a natureza se dá pelo trabalho e pela técnica, o conhecimento industrial pode se fazer presente pelo conhecimento filosófico e pelo conhecimento científico, sendo a técnica a expressão desses conhecimentos.

No seu livro “Concepção Dialética da História”¹⁹, Antonio Gramsci traça uma diferença entre *individualidade* e *personalidade*. Onde esta se constrói pela consciência e pelo agir do homem a partir das circunstâncias, através da tomada de consciência das relações do que o limita ou o liberta. Assim, a ética em Gramsci diz respeito à compreensão da relação da formação do indivíduo no percurso da própria ética na política, ou seja, os princípios são postos a partir do envolvimento do sujeito no contexto social, num compromisso constante com a sociedade.

Então, neste contexto, se tem outra idéia de educação, entendendo que ela se faz no foco de duas leituras: da sociedade política e da sociedade civil. Para Gramsci essas leituras são um conjunto de dois espaços do Estado. No ponto de vista liberal, as sociedades política e civil são separadas, e para Gramsci não há essa divisão, pois ele fala que o Estado é o principal educador.

Sendo assim, de acordo com a visão gramsciana, no âmbito da sociedade política, a educação se faz pela coerção, e, no

Não há um modelo pronto e acabado que defina exatamente como a gestão deve funcionar. Contudo, há um órgão colegiado organizado para promover a democracia: o conselho

17. Ibidem, 2002

18. Ibidem, 2002, p.68

19. Antonio Gramsci, 1995, p. 39-50

âmbito da sociedade civil, se faz pela cultura (escolas, família, universidades, entre outros). Diante disso, Gramsci defende uma escola do trabalho e não uma escola burguesa. Afirma que economia e política estão sempre relacionadas. A educação, portanto, tem que ter o vínculo com a prática e se fazer a partir da ação e da compreensão mais abrangente de mundo (processo histórico).

Dado este enfoque, faz-se necessário afirmar que, num processo de organização política (estrutura do Estado), o conhecimento é poder porque modifica e a hegemonia intelectual é a luta por uma nova ordem social. Possuindo assim, como núcleo de discussão, a análise das sociedades política e civil, onde a Escola se faz presente em ação e decisão para a formação humana.

Desta forma escola criativa não significa escola de inventores e descobridores, ela indica uma fase e um método de investigação e de conhecimento, e não um programa predeterminado que obrigue a inovação e à originalidade a todo custo. Indica que a aprendizagem ocorre notadamente graças a um esforço espontâneo e autônomo do discente, onde o professor exerce apenas a função de guia amigável, tal como ocorre ou deveria ocorrer na universidade.²⁰

Ao incorporar as experiências e vivências cotidianas na escola e na educação em geral, é que o ser humano começa a romper com sua integração ativa ou passiva à ordem dominante. Seria essencial, então, perceber que somente transformando o mundo que o rodeia e as relações pre-



sentes, potencializará e desenvolverá sua própria individualidade. Em outras palavras, trata-se de fazer com que o indivíduo tome consciência de que a sua individualidade só pode se realizar na medida em que sua ação altera as relações com o mundo externo, alcançando, progressivamente, níveis cada vez mais amplos superando o estágio individual.

Neste contexto encontram-se os Conselhos Escolares que se articulam na escola, tendo como via norteadora a Gestão Democrática da Educação. Mas o que fazem ou deveriam fazer os Conselhos de Escolas? No caso brasileiro, a Constituição Federal apresenta no artigo 206 um conjunto de princípios que devem estruturar o ensino no país. Dentre outros aspectos, este artigo garante no inciso VI que o ensino público deve ser organizado pela "gestão democrática".

Da mesma forma, a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), Lei 9394/96, também aponta no artigo 3º, inciso VIII, a gestão democrática do ensino público. Portanto, Gestão Democrática, num enfoque

legislativo, pode ser definida como "um processo político através do qual decisões são tomadas no dia-a-dia da escola, encaminhamentos são definidos, ações são executadas, acompanhadas, fiscalizadas e avaliadas de maneira coletiva, contando com todas as pessoas que participam da vida escolar"²¹.

Neste processo é de fundamental importância a presença de três elementos: a participação efetiva do maior número possível de pessoas de todos os segmentos da comunidade escolar; o respeito e a garantia de implementação da vontade da maioria e a garantia do pleno acesso às informações a todas as pessoas da Escola (professores, funcionários, alunos, familiares).

A Gestão Democrática, portanto, pode ser implementada de forma bastante variada. Não há um modelo pronto e acabado que defina exatamente como a gestão deve funcionar. Contudo, há um órgão colegiado organizado para promover a Democracia: o Conselho de Escola ou Conselho Escolar.²² Assim, a interessante idéia de implantação dos Conselhos nas Escolas Públicas no

20. Antonio Gramsci, 1991 p. 154

21. UFPR, 2001

22. O Conselho de Escola discute, delibera, normatiza, aconselha e fiscaliza as ações da Escola, como também (re) constrói o regimento interno da escola; (re) elabora o projeto político-pedagógico em parceria com a comunidade escolar; acompanha as ações pedagógicas e administrativas; define e fiscaliza o plano de aplicação financeira; constitui comissões especiais para estudos e aprofundamentos; entre outros. (UFPR, 2001)

Brasil está bastante ligada ao princípio da participação da sociedade na definição dos rumos da escola.

Muitos dos atuais estudos sobre as propostas acerca dos Conselhos de Escola recuperam a teoria de Antonio Gramsci sobre os *Conselhos de Fábrica*, nos quais os próprios trabalhadores definiram o rumo da fábrica e de sua produção, como já foi abordado neste texto.

O que cabe à Escola é propor, como objetivo precípuo, o trabalho coletivo para as pessoas que participam de sua estrutura e fazem escola de fato no seu cotidiano; que venham definir as principais questões e dar direção para a instituição, tendo como ponto de partida a gestão escolar e, como ponto de chegada, a ação dos Conselhos Escolares como elementos norteadores para a efetivação da democracia para além dos muros da escola. A partir do expos-

to, acredita-se que a escola pode se tornar um dos pólos de geração de novas experiências de trabalho coletivo e de participação efetiva da comunidade escolar no processo de planejamento, decisão e realização de mudanças, a fim de transformar a escola em espaço de conhecimento e tomada de consciência crítica.

Para "impulsionar" a continuidade da discussão

Tendo em conta as diferenças históricas, a teoria gramsciana é um referencial importante para retomar a perspectiva de um novo projeto social e político que concretize uma ampla democracia. Nos seus escritos Gramsci sempre retorna à *organicidade*, a qual é interpretada como movimento, relação dinâmico-crítica, com a participação efetiva das massas. Neste contexto, a escola é vista como a via

para a formação do processo de pensar, mas um pensar crítico que, conseqüentemente, pode proporcionar uma formação crítica e humanitária.

Ao afirmar que a cultura e a escola, na realidade italiana, são privilégios para poucos, e ao propor a mudança desse quadro urgentemente, Gramsci abre a possibilidade de pensar uma nova escola, apropriada ao projeto revolucionário proposto a partir dos Conselhos de Fábrica, e reforça a escola de qualidade para todos. Diz Gramsci:

*Todos os jovens deveriam receber iguais oportunidades em relação à cultura, e o Estado não deve pagar com o dinheiro de todos a escola para os mediócras, filhos dos abastados, enquanto exclui os inteligentes e capazes, filhos dos proletários.*²³

A recepção das idéias de Gramsci consolidou-se de fato, de acordo com Secco²⁴, na conjuntura que se abriu nos meados



O que cabe à Escola é propor, como objetivo precípuo, o trabalho coletivo para as pessoas que participam de sua estrutura e fazem escola de fato no seu cotidiano

23. Antonio Gramsci, 1995

24. Lincoln Secco (2002)

dos anos sessenta, quando os primeiros livros do autor foram editados. No Brasil, aproximadamente desde 1975, houve grande procura pelas obras de Gramsci e ele se tornou referência na historiografia, pedagogia, religião, jornalismo, estudos literários, etc. Mas, em 1965 a Editora Civilização Brasileira havia lançado o primeiro volume dos Cadernos do Cárcere. A tradução foi feita por Carlos Nelson Coutinho com base no original italiano *Il Materialismo Storico e la Filosofia di Benedetto Croce*, da Editora Einaudi.

Antonio Gramsci, sem dúvida, é hoje um clássico não só do

marxismo, mas do pensamento político, pois revelou através de sua luta política um projeto de sociedade baseado na filosofia da práxis humana, contribuindo com sua crítica real à filosofia e visão de mundo burguês. Também, deixou marcadamente forte a vontade (social) de consolidar a hegemonia de uma nova ordem social, na qual já vinha sendo construído um novo homem coletivo capaz de gerir a sociedade em todos os seus aspectos e de intervir diretamente nela com todo a sua força política.

Gramsci disse não à lógica do lucro, da competição, da obsessão pela posse e pelo consu-

mo, elementos esses próprios do individualismo burguês. Disse sim à solidariedade, ao atendimento às necessidades de todos e priorizou a escola e a educação popular como via de conhecimento significativo, útil à sociedade e à formação humana em geral.

A proposta de gestão delineada aqui é a introdução de uma reflexão embrionária, ainda em processo, a qual se pretende resultar em práticas organizacionais nos conselhos escolares, no sentido de revitalizar o cotidiano da escola e instaurar novas relações políticas entre escola e comunidade.



Sarita Aparecida de Oliveira Fortunato

é pedagoga da Rede Municipal de Educação de Curitiba, Especialista em "Organização do Trabalho Pedagógico", pela UFPR, e Mestre em Educação na Linha de Pesquisa "Políticas Públicas e Gestão da Educação", pela UTP.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96. Brasília, 1996.
- COUTINHO, C. N. *Gramsci*. Porto Alegre: L&PM, 1981.
- FERREIRA, N. S. C. *Gestão Democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios*. (Org.) 5 ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- GENNARI, E. *Senso comum e bom senso na construção do poder dos trabalhadores*. NEP: Núcleo de Educação Popular. São Paulo, 1997.
- GRAMSCI, A. *Concepção dialética da história*. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 10 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.
- GRAMSCI, A. *Caderno 12 – Documento Especial in Historia & Perspectivas nº 5*. Uberlândia – U.F. Uberlândia, 1991.
- GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: civilização Brasileira, 1968.
- JESUS, A. T. de. *O pensamento e a prática escolar de Gramsci*. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2005.
- SCHLESENER, A. H. *Hegemonia e cultura: Gramsci*. 2. ed. Curitiba: UFPR, 2001.
- SCHLESENER, A. H. A. *Revolução e cultura em Gramsci*. Curitiba: UFPR, 2002.
- SCHLESENER, A. H. *Antonio Gramsci e a Política Italiana: pensamento, polêmicas, interpretação*. Curitiba: UTP, 2005.
- SECCO, Lincoln. *Gramsci e o Brasil. Recepção e difusão de suas idéias*. São Paulo: Cortez, 2002. 119p.
- UFPR – UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. *Conselho de Escola: construindo a democracia*. Projeto de Extensão Universitária: "A Formação do Conselheiro de Escola: Construindo a Democracia". UFPR, SISMMAC & SISMMAR. Curitiba, 2001.

Como identificar e trabalhar com crianças que apresentam TDA/H

Ana Grace Costa Bortolini, Claudia Mara Soares da Silva e Lis Andréia Bassi

RESUMO

O Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDA/H), descrito pela primeira vez em 1902, recebeu diversas denominações ao longo de todos esses anos e foi considerado um distúrbio grave. Mas é importante saber que não se trata de uma neurose, um desequilíbrio psicológico ou uma deformação de caráter. É, sim, um problema biológico, resultado de uma instabilidade neuroquímica do sistema de transmissão de informações entre as várias partes do cérebro. É importante diagnosticar os transtornos e/ou deficiências de aprendizagem no início da vida escolar, evitando, dessa forma, dificuldades futuras.



O Transtorno do Déficit de Atenção é conhecido há mais de um século e já recebeu diversas denominações ao longo de todos esses anos. As mais conhecidas foram síndrome da criança hiperativa, lesão cerebral mínima, disfunção cerebral mínima e transtorno hipercinético. Em 1994, o termo oficialmente adotado pela Associação Americana de Psiquiatria foi o de Transtorno do Déficit de Atenção / Hiperatividade (TDA/H), significando que o problema pode ocorrer com ou sem esse componente. Manifesta-se por três sintomas principais: desatenção, hiperatividade e impulsividade, e caracteriza-se também como um distúrbio do desenvolvimento adequado da inibição e da modulação das respostas, melhor dizendo, do autocontrole.

O TDA/H é considerado o dis-

túrbio infantil mais comum e é tido como a principal causa de fracasso escolar. Até poucos anos achava-se que no final da adolescência os sintomas desse transtorno iam regredindo com ou sem tratamento, e o adulto estaria livre das características que apresentava quando criança. Entretanto, as pesquisas mais recentes provaram que o distúrbio tende a permanecer na adolescência e na idade adulta, porém com características diferentes, de acordo com a faixa etária.

Outra característica marcante do TDA/H é a alta taxa de co-morbidade. Em crianças, calcula-se que mais da metade dos casos ocorrem acompanhados de outros transtornos. Em adultos, estima-se que esse índice seja ainda maior, incluindo co-morbidades como ansiedade, depressão, abuso de drogas

(principalmente álcool e tranqüilizantes) e transtornos do apetite e do sono.

É importante os professores estarem atentos para identificar quaisquer dificuldades das crianças o mais precocemente possível, para que possam ser diagnosticadas, tratadas e melhor trabalhadas. Sabe-se que, se a criança com TDA/H receber o tratamento e o estímulo adequados, as dificuldades desse transtorno serão minimizadas.

As crianças com TDA/H exigem, em sala de aula, maior atenção do professor. Com uma ação pedagógica voltada para as necessidades especiais que elas apresentam é possível contornar muitos problemas de aprendizagem. Mas, para isso, o professor precisa conhecer o TDA/H, suas características, classificação e diagnóstico, identificar alunos por-

tadores desse transtorno de aprendizagem e saber trabalhar com eles no contexto da escola.

Histórico, conceitos e classificação

Com o aumento das taxas de escolarização houve também o aumento dos processos de inadaptação. Quando os métodos não eram eficientes para a maioria, eram criados processos de seleção e de separação para as crianças “que não se encaixavam”. Hoje isso ainda ocorre, pois, preocupados em ensinar, os professores aplicam certas normas de rendimento e eficácia ou métodos que estão na moda, sem perceber o mal causado na espontaneidade e curiosidade das crianças.

As classes especiais surgiram no início do século XX, a partir dos estudos de Binet e Simon. Eles reconheceram que muitas crianças não conseguiam seguir o ritmo escolar normal. Em 1902, George Fredrick Still realizou uma série de palestras onde descreveu um grupo de vinte crianças que se comportavam de maneira excessivamente emocional, desafiadoras, resistentes à disciplina, passionais, desatentas e propensas a acidentes, além de um defeito maior, crônico, no controle moral. Tal comportamento problemático surgia antes dos oito anos de idade e não havia indícios de maus tratos pelos pais. Still especulou que os problemas destas crianças deveriam ser de origem biológica. A hipótese ganhou mais força ainda quando notou que alguns membros das famílias das crianças eram portadores de problemas psiquiátricos como depressão, alcoolismo, alterações de

conduta, etc.

O simples fato de Still ter proposto uma base biológica para o problema, embora a evidência definitiva ainda demorasse mais algumas décadas para chegar, já foi um grande passo. Antes disso, as crianças e os pais eram considerados responsáveis pela “falha moral” e o tratamento era freqüentemente feito através do uso de castigos e punições físicas. Os manuais de pediatria da época eram repletos de explicações de como bater em crianças e afirmavam a necessidade deste tipo de tratamento¹. Na realidade, Still escreveu pela primeira vez as características do Transtorno de Déficit de Atenção / Hiperatividade, até então denominado de Disfunção Cerebral Mínima (DCM) e, mais tarde, Hiperinesia ou Hipercinese e, por mais tempo, Hiperatividade. Foi a partir de 1967 que tal transtorno passou a ser chamado de TDA/H ou Distúrbio do Déficit de Atenção (DDA).

O termo hiperatividade foi usado pela primeira vez por Laufer, em 1957, seguido de Stella Chess, em 1960. Também outros autores começaram a escrever sobre a “síndrome da criança hiperativa”. Laufer defendia que a síndrome seria uma patologia exclusiva de crianças de sexo masculino e teria sua remissão ao longo do crescimento natural do indivíduo. Já Stella Chess

isolou o sintoma da hiperatividade de qualquer noção de lesão cerebral. Chess encarava os sintomas como parte de uma “hiperatividade fisiológica”, cujas causas estariam enraizadas mais na biologia (genética individual) do que no meio ambiente (como causador de lesão). Daí o termo “Síndrome da Criança Hiperativa”, sintomas como parte de uma “hiperatividade fisiológica”².

Nos anos 1960 as observações clínicas se tornaram mais apuradas e ficou cada vez mais aparente que a síndrome tinha alguma origem biológica, absolvido até os pais, perante a comunidade científica, da culpa pelo problema. Contudo, a população em geral continuou culpando os pais, como ainda acontece em sociedades menos informadas. Muitos acreditavam que o transtorno era uma tentativa de livrar os pais da culpa pelos filhos mimados e mal comportados.

Os estudos são contínuos, surgindo uma nova percepção em 1976. Nesse ano, Gabriel Weiss mostrou que, quando as crianças chegam na adolescência, a hiperatividade pode diminuir. Entretanto, os problemas de atenção e impulsividade tendem a persistir. No entender de Woolfolk³, “[...] há apenas alguns anos muitos psicólogos achavam que o TDA/H diminuía quando

Pesquisas recentes provaram que o distúrbio tende a permanecer na adolescência e na idade adulta, porém com características diferentes, de acordo com a faixa etária

1. Vítor da Fonseca, 1995

2. Vítor da Fonseca, 1995

3. Anita E Woolfolk, 2000, p. 133

as crianças entravam na adolescência, mas agora os pesquisadores acreditam que o problema pode persistir na idade adulta”.

O consenso anterior tratava a síndrome como exclusiva da infância, que de alguma forma “desapareceria” na adolescência e na vida adulta⁴.

Foi somente no início dos anos 1980 que as teorias ligadas à TDA/H se mostraram mais consistentes. Vigotsky e Feuerstein trouxeram para o ambiente escolar um conjunto de atitudes e valores sobre o envolvimento de competências e de pré-requisitos de aprendizagem; de processamento visual, auditivo, tático, etc.; de elaboração e comunicação de informação e de conhecimentos e estratégias de aprendizagem. Estes elementos possibilitam um diagnóstico psicoeducacional equacionado em áreas fortes e fracas, que possam perspectivar o seu potencial dinâmico – e não estático – de aprendizagem, pressupondo o seu nível de desenvolvimento potencial⁵. Em 1982, Russel Barkley denominou esse quadro de “[...] transtorno por déficit de atenção com hiperatividade”⁶. Ainda nessa década vários autores como Mattes, Gualtieri e Chelune especularam sobre o envolvimento dos lobos frontais no TDA/H devido à semelhança de sintomas apresentados por pacientes desse transtorno e aqueles que sofreram danos nos lobos frontais devido a acidentes ou outros problemas⁷.

Em 1990, Alan Zametkin constatou que havia uma “ciranda” bioquímica diferente nos cérebros de pessoas com TDA/H.

Antes de Still propor uma base biológica para o problema, as crianças e os pais eram considerados responsáveis pela “falha moral” e o tratamento era feito por castigos e punições físicas

Seus estudos vieram dar entendimento mais acertado e científico para a identificação correta e o posterior tratamento adequado. Através de um exame chamado PET SCAN (tomografia cerebral sofisticada), Zametkin pôde avaliar indivíduos com TDA/H durante a realização de tarefas que testavam a atenção e vigilância, descobrindo que havia uma redução na captação de glicose pelo cérebro. Tendo conhecimento de que a glicose é a principal fonte de energia das células cerebrais, deduziu que a redução do seu aproveitamento significava uma diminuição na atividade energética dos cérebros com TDA/H. O mais importante neste estudo foi a descoberta de que a redução metabólica era maior na região frontal do cérebro⁸.

O lobo frontal pode ser considerado como grande “filtro” inibidor do cérebro humano. Muitos dos sintomas de TDA/H surgem pela redução parcial do lobo frontal, bloqueando e filtrando estímulos ou respostas impróprias vindas das diversas partes do cérebro, com o objetivo de elaborar uma ação apropriada no comportamento humano. Caso o filtro falhe, a ação

final será mais intensa ou precipitada do que deveria ser. Daí a impulsividade e/ou a hiperatividade no funcionamento desse cérebro tão sem freio quanto ve-loz⁹. Rhode e Benczik¹⁰ explicam que pessoas com TDA/H apresentam justamente três características básicas: “[...] a desatenção, a agitação (ou hiperatividade) e a impulsividade”.

Lou também chegou às mesmas conclusões de Zametkin, acrescentando um pequeno detalhe, mas de fundamental importância e decisiva para explicar o TDA/H. Ele demonstrou que a redução da captação da glicose transportada pelo fluxo sanguíneo era maior e mais definida no hemisfério direito do que no hemisfério esquerdo do cérebro. Segundo Ornstein¹¹,

[...] a visão geral do hemisfério direito pode incluir a compreensão do objetivo de uma discussão; a compreensão das associações necessárias para entender uma piada; a reunião de expressão facial, tom de voz e informação textual para entender o que a outra pessoa quer dizer; ou criatividade e gosto pela literatura.

Quando ocorrem distúrbios nesse hemisfério – por lesões ad-

4. Mabel Condemarin et al, 1996

5. Edward M Hallowell, 1999

6. Mabel Condemarin et al, 2006, p. 22

7. Edward M Hallowell, 1999

8. Ana Beatriz Silva, 2003

9. Ana Beatriz Silva, AB 2003

10. Luiz Augusto Rhode e Edyleine Benczik, 1998, p. 37

11. citado por Ana Beatriz Silva 2003, p. 97

quiridas por acidentes, isquemia por falta de circulação sanguínea, traumatismos cerebrais, etc. – a vida mental do indivíduo, principalmente o raciocínio, fica alterada.

Ana Beatriz Silva¹² afirma que, em grande parte dos casos, o TDA/H pode apresentar o que em psiquiatria se chama comorbidades, isto é, quando um ou mais transtornos psiquiátricos coexistem com um transtorno primário (de base). Os casos mais comuns que a autora cita são TDA/H com ansiedade generalizada, pânico, fobias, transtorno obsessivo-compulsivo, depressão, transtorno bipolar do humor, transtornos alimentares, transtorno de conduta e/ou transtorno desafiador opositivo, transtorno de personalidade anti-social, transtornos do sono e uso de drogas. Topazewski¹³ afirma que “[...] o hiperativo pode ter uma tendência maior para ingressar no mundo da delinqüência e das drogas”.

“Transtorno do comportamento apresentado tanto por crianças como por adultos, com manifestações diferentes segundo a idade e a educação recebida”, é a definição de Garcia-Perez e Magaz-Lago¹⁴ para explicar que tal transtorno implica em uma dificuldade generalizada, no espaço e no tempo, para regular e manter a atenção e uma atividade motora excessiva. Secundariamente, se manifesta na forma de um déficit de reflexividade – quando os afetados atuam com impulsividade sem se deter para analisar suas ações. Mostram-se indivíduos sem auto-controle, que agem por suas necessidades imediatas ou por suas emoções.

Forster e Fernandez¹⁵ defi-

nem TDA/H como um transtorno de conduta crônica com um substrato biológico importante, não devido a uma única causa, com uma forte base genética. Barkley¹⁶ define TDA/H como “[...] um transtorno de desenvolvimento do autocontrole que consiste em problemas com os períodos de atenção, com o controle do impulso e com o nível de atividade”. Para esse autor o TDA/H é um problema real e, por consequência, um obstáculo real na aprendizagem.

Atualmente, a hiperatividade infantil é definida pela Associação Americana como Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDA/H), classificada no subgrupo dos distúrbios mentais com origem na infância ou adolescência¹⁷.

Braga¹⁸ classifica a hiperatividade infantil em três subgrupos, segundo a natureza do comportamento hiperativo.

Para o autor, a hiperatividade verdadeira ocorre quando o indivíduo herda geneticamente a tendência à anormalidade biológica, quando o trauma perinatal desencadeia a síndrome, também

denominada TDA/H. Patologias como eclâmpsia, diabetes, distúrbios renais e substâncias tóxicas ingeridas pela mãe durante a gravidez podem também resultar no desenvolvimento da hiperatividade na criança.

O segundo tipo é a hiperatividade situacional, que se refere a um comportamento desencadeado por alguma patologia como hipertireoidismo ou por algum agente tóxico alimentar, entre eles: corantes artificiais, aditivos químicos, alimentares, resíduos de agrotóxicos nos alimentos, alguns tipos de molhos, cereais empacotados, salsichas e queijos, açúcar refinado, salicilato de sódio, nozes. Estes alimentos podem provocar em crianças algum tipo de sensibilidade idiossincrásica, síndrome denominada de hipercinesia situacional. As principais patologias que desencadeiam na criança um comportamento hiperativo são: anormalidades do sistema nervoso central (como a hidrocefalia) e lesões cerebrais (traumatismo, acidente vascular cerebral), esclerose múltipla, encefalites, hipertireoidismo, apnéia do sono, neurofri-



12. Ana Beatriz Silva, 2003

13. Abram Topczewski, 1999, p. 85

14. citado por Mabel Condemarin et al, 2006, p. 23

15. citado por Mabel Condemarin et al, 2006, p. 25

16. Russel A Barkley, 2002, p. 33

17. Ryon Braga, 1998, p. 15

bromatose, fenilcetonúria, intoxicação por chumbo (plumbismo), deficiência vitamínica, hipervitaminose e crises convulsivas. Outras patologias podem explodir como consequência secundária a um comportamento hiperativo, como anemia ferropriva, retardo mental leve e efeitos colaterais de medicamentos antialérgicos.

E, finalmente, a hiperatividade reacional, cujas causas são desencadeadas pelas dificuldades interacionais ou adaptativo-relacionais, nas esferas familiares e escolares. Braga¹⁹ divide este tipo de hiperatividade em reacional por problemas psicofetivos e reacional por problemas psicoeducacionais.

Causas e sintomas

O cérebro é composto por milhões de células e repartido em diferentes zonas, cada uma com uma função específica. A transmissão de informações entre essas zonas é feita pelas células nervosas, por meio de substâncias químicas denominadas transmissores neurais. Estas substâncias são segregadas pela célula que emite a informação e captadas pela célula que recebe a informação²⁰. Farladeau acrescenta:

*Parece que os hiperativos são vítimas de uma disfunção desses transmissores neurais, especialmente de um deles, a dopamina, que estaria deficiente e conduziria a um abrandamento da transmissão entre as células. Este abrandamento criaria uma diminuição da atividade na zona do cérebro afetada, ou seja, a zona de coordenação entre o lobo frontal e o sistema límbico.*²¹.



O "afrouxamento" da atividade cerebral estaria na origem dos sintomas associados ao controle do comportamento, que rege os controles da atenção, da impulsividade, da atividade motora, da obediência às regras e do rendimento no trabalho. Também podem ser causas do abrandamento cerebral: lesão adquirida; falta de oxigênio no parto; nascimento prematuro; intoxicação por chumbo; causas orgânicas como convulsões, hipertireoidismo, oxiruose, apnéia do sono, anemia; efeitos colaterais de medicamentos como o fenobarbital, aditivos alimentares e drogas antialérgicas; e sintomas hiperativos ligados a causas psicológicas (deficiência nos transmissores neurais – dopamina).

*Em relação à hiperatividade, ignorar esses primeiros sinais, especialmente quando duram mais de doze meses e na ausência de informações específicas que os problemas da criança são causados por paternidade/maternidade insatisfatória ou outras dificuldades da vida, leva à perda de um precioso tempo de tratamento.*²².

Os sintomas do TDA/H aparecem entre três e cinco anos de idade, como por exemplo, a dificuldade em participar dos jogos, a incapacidade de ficar sentado para ver TV (a menos que o programa seja do seu interesse).

São crianças que choram com mais frequência e durante maior tempo. Alguns experimentam dificuldades quando a quantidade de trabalho aumenta, como por exemplo, quando iniciam a 5ª série. Nos testes de coordenação e equilíbrio, lateralidade e cinestesia revelam imaturidade neurológica.

Ressalte-se que existem variações em cada caso. O profissional não deve esperar que o diagnóstico apareça sempre na mesma frequência e no mesmo grau, porque não existem duas pessoas iguais.

Dos distúrbios da fala os mais importantes são o retardo no aprendizado da fala, as alterações articulatórias e no ritmo da fala. Dificuldades no reconhecimento de imagem corporal e na dominância lateral são chamadas de distúrbios da somatognosia. Dislexia, disgrafia e discalculia são distúrbios de aprendizagem específicos. Dificuldade de alimentar-se, dormir ou falar são distúrbios da imagem da primeira infância²³.

Vale ressaltar que tanto a hiperatividade como a impulsividade podem ocasionar acidentes como, por exemplo, derrubar ou quebrar objetos, esbarrar em pessoas, manusear objetos perigosos e envolver-se em atividades perigosas, sem pensar nas consequências.

Identificação e diagnóstico

Somente com a identificação precoce das dificuldades de aprendizagem das crianças é que se pode orientar uma intervenção pedagógica.

A Escala de Identificação de

18. Ryon Braga, 1998

19. Ryon Braga, 1998

20. Guy Farladeau, 1999

21. Guy Farladeau, 1999, p. 35

22. Sam Goldstein e Michael Goldstein, 2000, p. 76

23. Sam Goldstein e Michael Goldstein, 2000

Dificuldades de Aprendizagem (EIDA), dividida em cinco itens, permite reconhecer de forma simples a criança com TDA/H. Outro meio de identificação está baseado nos critérios definidos pela Associação Americana de Psiquiatria. Observe no quadro.

Uma terceira forma de identificação/diagnóstico pode ser feita por meio da psicopedagogia. O diagnóstico psicopedagógico é entendido como processo no qual é analisada a situação do aluno com dificuldades, dentro do contexto de escola e de sala de aula, com a finalidade de proporcionar aos professores orientações e instrumentos que permitam modificar o conflito manifestado²⁴. Outra noção implícita no diagnóstico psicopedagógico é a análise das dificuldades do aluno no ambiente escolar. Nesta avaliação se faz necessária a intervenção de dois profissionais: o psicopedagogo, como especialista, e o professor, conhecedor do aluno nas situações cotidianas de aprendizagem.

“O diagnóstico precoce do TDA/H é um ponto fundamental para a superação das dificuldades escolares”²⁵, o que justifica a necessidade de realizar uma intervenção precoce, visto que nos maiores vão se acumulando vazios de conhecimentos escolares devido à falta de hábitos de estudo e de outras dificuldades que interferem no seu rendimento.

Trabalhando com portadores de TDA/H

Se a criança já foi diagnosticada como portador de TDA/H, o professor deve ser avisado. Se não, o professor deve possuir conhecimento sobre hiperati-

vidade e conhecer as características de TDA/H para, com a observação em sala de aula, poder encaminhar essa criança para os profissionais qualificados para fazerem o diagnóstico.

As crianças hiperativas precisam saber que o esforço que têm de fazer é definido segundo critérios de tempo e não de desempenho. Nesse sentido, o professor pode pedir-lhes para se dedicarem dez minutos para fa-



Nos anos 80
Vigotsky e
Feuerstein
trouxeram para o
ambiente escolar
um conjunto de
elementos que
posibilitam um
diagnóstico
psicoeducacional
equacionado

zer contas, ao invés de pedir-lhes para resolver dez problemas. Pode trabalhar com um cronômetro, para que a criança com TDA/H veja o tempo passar e o fim do trabalho aproximar-se. Devido à hiperatividade, a criança encontra dificuldade em realizar a sua tarefa igual aos demais colegas²⁶.

O professor pode também reduzir a carga de trabalho do aluno com TDA/H em função das suas capacidades, sem que isso penalize a sua aprendizagem. Observar se ele atingiu o objetivo. Isso é importante, visto que a sua falta de concentração e a sua lentidão fazem-lhe perder muito conteúdo. Um período de trabalho mais curto e mais frequente é indicado: isso afasta o aborrecimento e é um fator determinante do abrandamento da hiperatividade. Outro aspecto: tarefa de casa é em casa; de escola, na escola. A tarefa não concluída pode ser deixada para outro dia, mas no mesmo local onde foi passada.

O professor não deve considerar erros cometidos por distração ou impulsividade. Além disso, deve cuidar na maneira de falar: ao invés de “sabe a resposta deste problema?”, dizer “pode mostrar-me como resolver este problema?”

Recomenda-se ainda que o professor, antes de planejar atividades, considere os pontos fortes da criança com TDA/H, conheça atividades que mais lhe motivam e que sejam de interesse dela. Elaborar atividades menos estruturadas onde possam empregar sua criatividade, melhorando sua imagem diante de seus colegas como, por exemplo, atividades ao ar livre, musicais, de eletrônica, de informática, de investigações ci-

24. Eulália Bassedas, 1996

25. Orjales citado por Mabel Condemarin et al, 2006, p. 42

26. Mabel Condemarin et al, 2006

entíficas e tecnológicas²⁷.

Benaveente²⁸ propõe a realização dos seguintes programas: programa para melhorar a concentração, que inclui exercícios de bordado, "contato com a minha força" e exercícios de ioga; programa para o controle da impulsividade, que compreende o treinamento na auto-instrução, o aumento da demora da resposta e modelagem; programa de controle da hiperatividade, em que os exercícios de relaxamento são um pilar fundamental; programa de técnicas e hábitos de estudo, em que se inclui lugar de estudos e metas, entre outras atividades.

Já Gorostegui²⁹ apresenta as seguintes sugestões: orientar a atenção da criança para o problema ou a tarefa que se apre-

senta, ajudá-la a descobrir e selecionar a informação relevante e a organizá-la e sistematizá-la; proporcionar pautas consistentes sobre o que deve fazer, dando-lhe instruções de forma parcelada e inclusive, se for necessário, enumerando os passos da tarefa.

Reiterar as instruções é um ponto fundamental na ajuda. As rotinas de trabalho devem ser claras, sem variações imprevistas. Elas devem estruturar externamente o seu entorno e, em particular, organizar suas atividades escolares proporcionando-lhe pautas de trabalho, acompanhando-a e dirigindo-a em seu tempo de estudo. A simples presença do adulto (professores, pais e outras pessoas) tem um efeito significativo no seu

desempenho; ocasionalmente, pedir à criança que não responda até que seja solicitado expressamente que faça. Se ela falhar, ajudá-la a perceber que sua aceleração pode ser uma causa importante de seus erros; evitar os ambientes de trabalho artificialmente privados de estímulos, de fatores visuais e auditivos, que têm mostrado ser de pouco benefício para crianças com TDA, apesar da crença no contrário.

Mais que as outras crianças, elas requerem motivação externa, tarefas significativas, situações de aprendizagem ágeis e novas, que atraiam seu interesse e que impliquem um desafio; lembrar à criança, com frequência, que ela deve pensar antes de responder, planejar seu trabalho, imaginar alternativas de soluções e parar para tentar comprovar se são corretas, comparar suas respostas com outras possíveis. Promover processos de pensamento orientados para a reflexão e verbalizações sobre a própria atividade mental.

Saber trabalhar com portadores de TDA/H tem como finalidade evitar as conseqüências do insucesso escolar e os transtornos futuros. Segundo Fonseca³⁰, não se deve ignorar certas questões da aprendizagem, pois pode ocorrer a subvalorização de certos sinais de riscos educacionais e conseqüentemente adiar a sua solução. O insucesso escolar desencadeia problemas emocionais, levando a criança a perder a sua identidade-criatividade e a enfrentar problemas de adaptação social, além de diminuir a auto-confiança. Se esse espiral de conflitos não for resolvido o quanto antes, o resultado pode ser a delinqüência ou outra predisposi-



As rotinas de trabalho devem ser claras, sem variações imprevistas. Devem estruturar externamente o seu entorno e organizar suas atividades escolares

27. Mabel Condemarin et al, 2006

28. citado por Mabel Condemarin et al, 2006, p. 139

29. citado por Mabel Condemarin et al, 2006, p. 140

30. Vítor da Fonseca, 1995

ção sociopática e, o que é pior, repetências e evasões.

Conclusão

O ideal seria diagnosticar o TDA/H antes que a criança começasse a freqüentar a escola. Entretanto, é na escola que os sintomas se evidenciam, se fazem mais visíveis, pois no período escolar é preciso aumentar o nível de concentração para aprender.

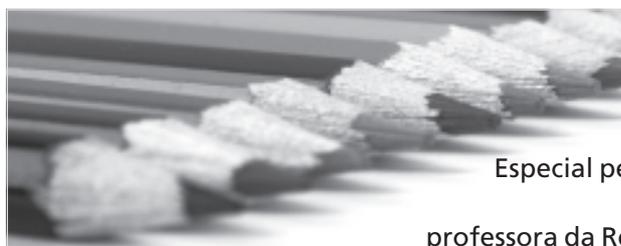
Nesse sentido é importante que o professor esteja preparado para identificar precocemente um portador de TDA/H, distinguindo-o, por exemplo, de uma

criança sem limites, para que a aprendizagem não seja muito prejudicada. Fonseca³¹ afirma que é no princípio da escolarização e não no fim que se deve otimizar o potencial de aprendizagem das crianças; por isso, a importância de se identificar o mais cedo possível o TDA/H.

Sendo o TDA/H um transtorno de difícil diagnóstico, porque pode ser confundido com outros transtornos ou com uma criança sem limites, apesar do professor ter capacitação para identificar e trabalhar com a criança portadora do TDA/H, torna-se imprescindível o envolvimento de outros especialistas nesse processo,

como o psicopedagogo e o médico, uma vez que uma identificação errônea ou uma rotulação comprometeria ainda mais a sua aprendizagem.

É dever do professor saber identificar, compreender e trabalhar com o aluno portador de TDA/H, buscando maneiras de ajudá-lo a ser bem sucedido na escola e, mais tarde, na vida social e profissional. Para isso ele precisa aplicar uma ação pedagógica direcionada para esse aluno, considerando principalmente sua falta de concentração, criando atividades diversificadas para que a aprendizagem não fique comprometida.



Ana Grace Costa Bortolini
é pedagoga e professora da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, pós-graduanda em Educação Especial pelo Instituto Brasileiro de Pós-Graduação e Extensão.

Claudia Mara Soares da Silva
professora da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, pós-graduanda em Educação Especial pelo Instituto Brasileiro de Pós-Graduação e Extensão.

Lis Andréia Bassi
é professora da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, pós-graduanda em Educação Especial pelo Instituto Brasileiro de Pós-Graduação e Extensão.

Referências Bibliográficas

- BARKLEY, R. A. **Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- BASSEDAS, E. **Intervenção educativa e diagnóstico psicopedagógico**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1996.
- BRAGA, R. **O comportamento hiperativo na infância**. Curitiba: Conscientia, 1998.
- CONDEMARIN, M. *et al.* **Transtorno do déficit de atenção: estratégias para o diagnóstico e a intervenção psico-educativa**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2006.
- FALARDEAU, G. **As crianças hiperativas**. Portugal: CETOP, 1999.
- FONSECA, V. **Introdução às dificuldades de aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- GOLDSTEIN, S.; GOLDSTEIN, M. **Hiperatividade: como desenvolver a capacidade de atenção da criança**. 6. ed. São Paulo: Papyrus, 2000.
- HALLOWELL, E. M. **Tendência à distração: identificação e gerência do distúrbio do déficit de atenção (DDA) da infância à vida adulta**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.
- RHODE, L. A. P.; BENCZIK, E. B. P. **Atenção: hiperatividade**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- SILVA, A. B. **Mentes inquietas**. São Paulo: Gente, 2003.
- TOPCZEWSKI, A. **Hiperatividade: como lidar?** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.
- WOOLFOLK, A. E. **Psicologia da educação**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

31. Vítor da Fonseca, 1995

SINTOMAS DE DESATENÇÃO

Para se detectar o TDA/H deve-se observar, pelo menos, seis dos sintomas de desatenção, perduráveis por um período mínimo de seis meses, em grau mal-adaptativo e não compatível com o nível de desenvolvimento³²:

- com frequência não presta atenção a detalhes ou comete erros por descuido em tarefas escolares, de trabalho, etc.;
- apresenta costumeira dificuldade em manter a atenção na realização de tarefas ou atividades lúdicas, não conseguindo conduzi-las até o final;
- freqüentemente passa a impressão de que está com o pensamento em outra situação, ou que não ouviu o que lhe foi dito;
- muda de uma tarefa inacabada para outra – assim, o indivíduo pode iniciar uma atividade, ter sua atenção desviada para outra e deixar a primeira incompleta;
- com frequência não atende a solicitações e não segue instruções, o que não se deve à incapacidade de compreendê-las, nem a comportamentos de oposição, e sim à dificuldade de atenção;
- dificuldade na organização de tarefas e/ou atividades. Por não conseguir manter a atenção, o indivíduo considera as atividades que exigem esforço mental constante (tarefas escolares ou trabalhos burocráticos) como desagradáveis e aversivas, passando a evitá-las;
- a realização de tarefas é prejudicada devido à freqüente desorganização, perda ou descuido dos materiais necessários (brinquedos, tarefas escolares, lápis, livros, etc.);
- facilidade de distração por estímulos alheios à tarefa geralmente culmina na sua interrupção;
- esquece de cumprir as tarefas diárias (falta a um compromisso marcado, esquece material escolar, etc.). No campo das situações sociais, este sintoma pode se manifestar por freqüentes mudanças de assunto, falta de atenção ao que os outros dizem, falta de atenção a detalhes ou regras em jogos ou outras atividades.

32. Sam Goldstein e Michael Goldstein, 2000

SINTOMAS DE HIPERATIVIDADE

Presença de pelo menos seis dos seguintes sintomas de hiperatividade, persistentes por um período mínimo de seis meses, em grau mal-adaptativo e não compatível com o nível de desenvolvimento:

- freqüente inquietação caracterizada pela agitação dos pés ou das mãos ou por remexer-se na cadeira, assim como dificuldade em permanecer sentado;
- abandono da cadeira em sala de aula ou em outras situações em que isso não é necessário;
- corre ou escala com freqüência, em situações em que isso é inadequado;
- apresenta freqüente dificuldade em realizar atividades ou brincadeiras que envolvam silêncio bem como atitudes freqüentes com energia em demasia, como se estivesse “a mil”, inclusive na fala;
- a impulsividade faz com que a hiperatividade responda freqüentemente com precipitação as perguntas mesmo antes da sua formulação completa – como tem dificuldades de esperar a sua vez, interrompe ou intromete-se em assuntos alheios, fazendo comentários inoportunos, gerando desta forma, dificuldades de relações sociais, acadêmicas ou ocupacionais.

ESCALA DE IDENTIFICAÇÃO DE DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM (EIDA)

1. compreensão auditiva: entender o significado das palavras, a execução de instruções, a compreensão de discussões na aula e reter informação;
2. linguagem falada: vocabulário, gramática, memória verbal, contar histórias, relatar experiências, formular idéias;
3. orientação espaço-temporal: apreciação do tempo, orientação espacial, apreciação de relações (grande-pequeno, perto-longe, leve-pesado), apreciação das direções;
4. psicomotricidade: coordenação geral, equilíbrio, destreza manual;
5. sociabilidade-socialização: cooperação, atenção, organização, situações novas, aceitação social, responsabilidade, cumprimento de tarefas, ajustamento-discernimento.^{33*}

*33. Vítor da Fonseca, 1995

CRITÉRIOS DA ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA

A.1 – Seis (ou mais) dos seguintes sintomas de desatenção estão presentes há pelo menos seis meses, com uma frequência ou uma intensidade superior àquela que o nível de desenvolvimento faria prever:

- a) a criança não presta atenção aos pormenores e comete muitos erros de atenção na escola, no trabalho ou durante outras atividades;
- b) tem dificuldade em manter-se atenta no trabalho ou nos jogos;
- c) parece não ouvir quando lhe falam;
- d) raramente termina um trabalho ou ignora uma parte das instruções (não devido a um comportamento de oposição ou porque as instruções foram mal compreendidas);
- e) tem dificuldade em organizar o seu trabalho ou suas atividades;
- f) afirma detestar certas atividades ou tenta evitá-las quando estas lhe exigem um esforço mental contido (como o trabalho escolar ou a leitura);
- g) perde objetos necessários às suas atividades (brinquedos, lápis, cadernos, utensílios);
- h) distrai-se facilmente por estímulos pouco importantes;
- i) é levada a esquecer coisas que fazem parte das suas atividades diárias.

A.2 – Seis (ou mais) dos seguintes sintomas de hiperatividade ou de impulsividade presentes há pelo menos seis meses, com uma frequência

ou uma intensidade superior àquela que o nível de desenvolvimento faria prever:

Hiperatividade

- a) a criança mexe os pés ou as mãos ou agita-se na sua cadeira;
- b) sai da cadeira ou da aula em situações onde a posição de sentada é obrigatória;
- c) corre ou salta imprevisivelmente (o adolescente ou o adulto limita-se a uma incapacidade de ficar no lugar);
- d) é incapaz de jogar sem fazer barulho;
- e) parece perpetuamente em movimento;
- f) fala demasiado.

Impulsividade

- g) a criança responde às perguntas mesmo antes destas terem acabado de ser formuladas;
- h) tem dificuldade em aguardar a sua vez;
- i) interrompe as outras crianças ou intervém nas suas conversas ou nos seus jogos.

B – Alguns dos sintomas notados estavam presentes antes dos seis anos.

C – Os inconvenientes causados pelos sintomas foram notados em pelo menos duas situações (na escola, no trabalho ou em casa).

D – Devem existir repercussões significativas sobre o funcionamento social ou académico.

E – Os sintomas não aparecem exclusivamente durante um impulso psicótico ou não são melhor definidos pelos critérios de outra doença mental.

Essa identificação trabalha com três tipos de perturbação deficitária da atenção: tipo combinado - responde aos critérios A1 e A2 pelo menos desde há seis meses; tipo desatenção: responde aos critérios A1 pelo menos desde há seis meses; tipo hiperatividade/impulsividade: responde aos critérios A2 pelo menos há seis meses.

CHAMADA DE ARTIGOS/ REVISTA 2009

Forma de entrega

Em envelope lacrado, em mãos ou por correio, que deve conter:

- Disquete com cópia
- Arquivo com tabelas, quadros etc.
- Cópia de trabalho em papel A4, tinta preta
- Papel impresso informando nome completo do(s) autor(es), endereço completo, telefone e e-mail de contato

Data de entrega

Até 30 de agosto de 2009

Normas de produção

- 1** – Todo e qualquer artigo enviado à revista será submetido ao Conselho Editorial
- 2** – Citações, quando necessárias, devem seguir a regra: se menores de três linhas, devem constituir parágrafos independentes com espaçamento simples e margem esquerda de 4 cm. Não obstante, devem aparecer em toda citação, em seqüência à mesma, sobrenome do autor, ano de publicação e número da página.
- 3** – As referências bibliográficas devem vir ao final do texto, em ordem alfabética, com o título do livro ou periódico em negrito.
- 4** – O número de páginas do texto deve seguir as normas da ABNT.
- 5** – Com a publicação do artigo, o autor receberá três exemplares da revista.
- 6** – Os trabalhos e artigos são de inteira responsabilidade de seus autores, de forma que a revista e seus conselheiros não assumem a responsabilidade pelas opiniões emitidas.

Endereço para postagem

Aos cuidados do Conselho Editorial da Revista Chão de Escola

Fone/fax: 3225-6769 e-mail: sismmac@onda.com.br



 **20**
ANOS
SISMAC
EUT CN E

