

# Transversalidades

Transversalidade • Imperatriz - MA • v.1 n.2 • 135p. • maio 2009 / out. 2009

ISSN 1984-9524

# **TRANSVERSALIDADES**

Volume 1 - Número 2 - 2009

Revista da Faculdade de Educação Santa Terezinha - FEST

## **Diretora da FEST**

Roza Maria Soares da Silva

## **Vice-Diretor da FEST**

Kleber Alberto Lopes de Sousa

## **Diretor da Revista**

Francisco Lima Soares

## **Impressão:**

Ética Editora

## **Conselho Científico**

### **Vincenzo Cicchelli**

CNRS – Sorbonne, Paris – França

### **Paul-André Turcotte**

Diretor da Revista Social Compass

### **Cássius Guimarães Chai**

Associação Internacional de Direito Europeu

### **Antônio Paulino de Sousa**

Chefe do Departamento de Educação - UFMA

## **Conselho Editorial**

**Francisco Lima Soares** – FEST

**Herli de Sousa Carvalho** – SEEDUC/MA

**Tereza Bom-Fim** – AIL

**Kleber Alberto Lopes de Sousa** – FEST

**Antonio de Pádua Pereira Silva** – FEST

**Vanessa Diniz Mendonça Miranda** – FEST

**Aparecida de Lara Lopes Dias** – FEST

**Roza Maria Soares da Silva** – FEST

## **Equipe Técnica**

Lucilélia Lima Freire

José Bispo de Sousa

## **Bibliotecária**

Raimunda Cortez Moreira Dourado

## **Revisão**

Tasso Assunção

Inácia Neta de Sousa

## **Capa**

Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão – NEPE / FEST

**Revista financiada com recursos da Faculdade de Educação Santa Terezinha - FEST**

**TRANSVERSALIDADES** publica artigos científicos da área humanística.

Versão on-line: <http://www.fest.edu.br/transversalidades>

Normalização: Luciléia Lima Freire  
Raimunda Cortez Moreira Dourado

Editoração eletrônica: Ética Editora

E-mail: [fest@fest.edu.br](mailto:fest@fest.edu.br)

Dados de Catalogação na Publicação

Transversalidades: Revista da Faculdade de  
Educação Santa Terezinha. – Imperatriz: FEST, 2009.

135 p. V.1, n.2 (2009) – Semestral

ISSN 1984-9524

1. Direito – Periódico. 2. Educação – Periódico. I.  
Faculdade de Educação Santa Terezinha.

CDU 34+37 (05)

Solicita-se permuta.  
Nos gusta cambiar.  
Nous acceptons exenge.  
Change.

Tiragem: 1.000 exemplares

# SUMÁRIO

EDITORIAL .....	7
<b>ARTIGOS ORIGINAIS — DIREITO</b>	
FRANCISCO LIMA SOARES Ética e crise: desafios contemporâneos .....	85
RAYRTON CARNEIRO SANTOS O poder-dever do agente de trânsito .....	117
VANESSA DINIZ MENDONÇA MIRANDA O exercício da atividade empresarial pelo incapaz nos termos do Código Civil de 2002 .....	123
<b>ARTIGOS ORIGINAIS — EDUCAÇÃO</b>	
RAIMUNDA MARIA BARBOSA DE SÁ Avaliação da aprendizagem com intervenção de acadêmicos e professores da comunidade .....	9
LUCILÉIA LIMA FREIRE Organização escolar e gestão participativa: contribuição na formação continuada do professor .....	24
KARLA BIANCA FREITAS DE SOUZA Um olhar sobre a infância: aspectos históricos e político-pedagógicos da educação infantil .....	38
VERÍSSIMA DILMA NUNES CLÍMACO A teoria das inteligências múltiplas na Educação de Jovens e Adultos — EJA .....	54
CLERES CARVALHO NASCIMENTO A inclusão da iniciação à pesquisa científica no currículo de ensino da Escola Municipal Leôncio Pires Dourado .....	64
FRANCISCA EDIVONÉRIA BARBOSA DE SOUZA A resignificação do ensino de arte na Educação Básica .....	77

LUCIANE HEIG MIRANDA MARQUES	
Educação infantil: atuais políticas públicas de atendimento .....	95
NÁDIA BORGES DE ARAÚJO FERREIRA	
Contribuições da neurociência à aprendizagem da criança com autismo .....	107

## EDITORIAL

Uma das mais relevantes contribuições da ciência moderna consiste na arte de transformar o fato social, em sua forma ordinária no cotidiano, em proposições (extra)ordinárias como postulado epistêmico de um paradigma aceito e reconhecido por uma comunidade científica. Mesmo antes de se tornar um fato social, o fenômeno também é elemento constitutivo que, *a priori*, desperta atenção do cientista, seja pela única aparição, seja pela regularidade das incidências do fenômeno. O ato de transformar o ordinário em extraordinário passa a se tornar ciência e, ao mesmo tempo, provoca uma ruptura com o que já existia, dando lugar ao novo. O propósito efetivo deste documento consiste, de maneira incisiva, averiguar, notadamente no campo da educação, os postulados da realidade educacional, capazes de serem investigados e comparados mediante o crivo metodológico.

Neste segundo número, graças à preciosa contribuição do Conselho Científico, trabalhamos com determinação para suprir algumas lagunas de ordem metodológica existente no documento anterior. De grande valia, também, foram as apreciações do Conselho Editorial, que, substancialmente, proporcionaram uma qualidade que nos faz concorrer para um melhor conceito perante os critérios *qualis* da Capes. Impulsionado pela honestidade científica, de maneira variada, mas transversal, cada autor nos possibilita a oportunidade de mergulhar, quer no campo do direito, quer no campo da educação, no cerne da problemática das humanísticas dos nossos dias.

Manifestamente, a temática preponderante deste periódico se inscreve no âmbito da educação. Indaga-se sobre a concepção de avaliação na educação superior; averigua-se a educação infantil e suas relações com as políticas públicas; leva-se em conta a teoria das múltiplas inteligências no processo do ensino; incorpora-se a inclusão da iniciação à pesquisa científica no currículo; verifica-se as atuais políticas públicas de atendimento na educação infantil; empreende-se uma reflexão sobre a crise da ética e os desafios contemporâneos; investiga-se as contribuições da neurociência à aprendizagem da criança com autismo; estuda-se a organização escolar e a gestão participativa; analisa-se o exercício da atividade empresarial pelo incapaz nos termos do Código de Direito Civil.

A transversalidade desses temas nos reenvia ao paradigma científico pontuado por Thomas Kuhn<sup>1</sup>, quando os pesquisadores procuram desenvolver a temática em cada parte do documento, a partir de regras comuns aceitas pela comunidade científica. Estes não descaracterizam a unidade em torno da função sistêmica, a educação, mas aproveita sua interdependência para lançar-se numa hermenêutica capaz de não negligenciar os clássicos, mas interpretá-los em cada realidade específica. Entendemos que este procedimento seja o mais adequado para o exercício da produção científica.

---

<sup>1</sup> KUHN, Thomas. *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: perspectiva, 2007, p. 67-9.

# AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM COM INTERVENÇÃO DE ACADÊMICOS E PROFESSORES DA COMUNIDADE

Raimunda Maria Barbosa de Sá\*

## RESUMO

O presente artigo traz um resgate histórico da concepção de avaliação na educação superior, na intenção do educador analisar a sua prática e ter a possibilidade de fazer escolhas baseadas em conhecimentos teóricos. Descreve-se uma experiência realizada no Curso de Pedagogia, em que os acadêmicos participaram de um processo avaliativo e tiveram a oportunidade de escolher o tema a ser pesquisado e, a partir do mesmo, ser avaliado. Por fim, a postura do avaliador também é objeto de estudo, pois, a metodologia de trabalho precisa vir acompanhada da mudança de concepção.

**Palavras-chave:** avaliação; curso de Pedagogia; prática pedagógica; metodologia; concepção.

## ABSTRACT

This article presents a historical review of concept of evaluation in higher education, with the intention of the educator to analyze their practice and be able to make choices based on theoretical knowledge. It describes an experiment performed at the Course of Pedagogy in the academic part of an evaluation process and had the opportunity to choose the topic being researched, and from even being evaluated. Finally, the stance of the evaluator is also an object of study since the methodology of work needs to be accompanied by a change in design.

**Keywords:** Assessment. Pedagogy Course. Pedagogical Practice. Methodology. Conception

## INTRODUÇÃO

O presente artigo traz alguns dados sobre a Avaliação na Educação Superior e reflete como vem ocorrendo nas Instituições de Educação Superior (IES). O primeiro aspecto a ser tratado se refere ao conceito de avaliação e sua construção ao longo do processo de formação dos acadêmicos.

A razão da produção deste artigo é propor uma reflexão sobre como é concebida e aplicada à avaliação na educação superior no Brasil e se estendendo também ao município de Imperatriz, no Estado do Maranhão, para que se perceba as concepções, os critérios os processos de avaliação, e como estes estão contribuindo para uma formação baseada no senso crítico.

---

\* Pedagoga. Especialista em Psicopedagogia, Especialista em Gestão Estratégica de Recursos Humanos, Mestra em Ciências da Educação, Professora de Introdução à Metodologia da Pesquisa da FEST.

O estudo buscou compreender como esses aspectos ocorrem no Curso de Pedagogia, de modo a identificar a estrutura. Em nível nacional vem sendo organizada no processo de avaliação e na formação dos acadêmicos.

Tratando-se da educação superior, um pilar que exige a pesquisa nesse processo. Aqui retrata-se o trabalho desenvolvido nas disciplinas de Pesquisa Educacional I e II, o acadêmico tem sido orientado e estimulado a observar o ambiente educacional, identificar problemas existentes, selecionar e desenvolver um trabalho investigativo sobre temáticas do seu interesse. Assim, o docente poderá avaliar constantemente os registros das observações e o processo de elaboração do trabalho de investigação.

A partir desse processo, o acadêmico estará conhecendo os aspectos referentes às pesquisas e produções já realizadas sobre a temática e terá a oportunidade de ampliar esses conhecimentos. Nesse contexto, nasce à necessidade de elaboração de projetos, uma oportunidade de desenvolver na educação superior atividades de cunho social através da extensão universitária.

Neste trabalho é feita a descrição de uma atividade de extensão realizada com acadêmicos do Curso de Pedagogia do III e IV período da Faculdade de Educação Santa Terezinha, no intuito de demonstrar algumas ações de como esse trabalho de extensão pode ser desenvolvido.

## 1 CONCEITUAÇÃO

A avaliação é o meio pelo qual se estima ou se aprecia o nível de desenvolvimento de uma pessoa, equipe, empresa

e, no caso da práxis docente, da aprendizagem.

Ao definir avaliação, será dada ênfase à avaliação escolar, sendo esta uma apreciação qualitativa dos dados mais relevantes encontrados no processo de aprendizagem, que auxiliará o docente a tomar decisões sobre o seu trabalho, e os dados significativos serão trabalhados nas situações didáticas, nas quais os envolvidos estarão empenhados em atingir os objetivos de aprendizagem. A mesma ocorrerá através de avaliações como, análise crítica, posicionamentos, problematização da realidade e elaboração de argumentos, permitindo uma tomada de decisão a partir dos resultados obtidos. “Avaliação, constitui a forma substantiva de avaliar derivado de valer, valorar, por sua vez do latim valeo. E dá lugar ao substantivo valor, de onde valorar, estima valor”. (CASTELLO E MÁRSICO, 2007, p.111).

Assim, a avaliação escolar é definida como um componente do processo de aprendizagem que irá contribuir através da análise e qualificação dos resultados obtidos e, estabelecer uma correspondência destes com os objetivos e os procedimentos didáticos utilizados em sala de aula.

Segundo Luckesi (apud LIBÂNEO, 2004, p.196/7) “no processo de aprendizagem, a avaliação escolar cumpre algumas funções como: pedagógica didática, de diagnóstico e de controle”, que favorecem um desempenho integral.

A função pedagógica - didática atende o papel da avaliação no cumprimento dos objetivos gerais e específicos, buscando comprovar os resultados do processo de aprendizagem. Acompanha



se ocorre atendimento às finalidades sociais da educação e da preparação dos acadêmicos para enfrentarem as exigências da sociedade e inseri-los no processo global de transformação social. A avaliação contribui através da análise dos erros percebidos como possibilidade de aprimoramento e de aprofundamento dos conhecimentos ainda não compreendido pelos acadêmicos.

A função de diagnóstico irá permitir a identificação dos progressos e das dificuldades dos estudantes e da atuação do (a) professor (a), esses dados irão sinalizar modificações no processo de aprendizagem para cumprir os objetivos. Segundo Libâneo (1994, p.197) “na prática escolar cotidiana, a função de diagnóstico é mais importante porque possibilita a avaliação do cumprimento da função pedagógico-didático e a que dá sentido pedagógico à função de controle”, pois na ação educativa para atingir seus objetivos se faz necessário um conhecimento da realidade construído a partir do diagnóstico.

A função de controle está relacionada à frequência das verificações e a qualificação dos resultados escolares, possibilitando conhecer a funcionalidade das situações didáticas. Assim, existe um controle sistemático e contínuo do processo de interação docente e discente através dos instrumentos avaliativos que permitem acompanhar como os acadêmicos estão assimilando os conhecimentos e habilidades no desenvolvimento da aprendizagem.

E, para que esse processo de aprendizagem ocorra de maneira satisfatória é

indispensável inserir uma postura tanto de orientação como de avaliação de maneira contextualizada. Essas ferramentas necessitam de conhecimento do processo histórico que é objeto de estudo do próximo capítulo.

## **2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL**

Ao analisar a realidade, se faz necessário primeiro contextualizá-la, pois assim terá um olhar global e local que dê condições de conhecer e compreender, e a partir desses dados fazer intervenções que possam garantir uma aprendizagem que atenda as reais necessidades dos acadêmicos.

Para que possa compreender melhor a prática da avaliação nas Universidades Brasileiras, faz-se necessário conhecer a historicidade dessa prática, como surgiram, quais as concepções que fundamentaram. Esse processo da história vem sendo analisado e aplicado nas universidades, para que o docente assimilando esse conhecimento tenha melhores condições de analisar a sua prática e reconstruí-la.

Ao fazer esse resgate da história educacional no Brasil, dar-se ênfase tanto ao aspecto da avaliação, por ser o objeto de estudo deste trabalho como ao contexto inicial da educação brasileira, por ter influenciado as práticas de avaliação desenvolvidas na educação superior.

Assim, a primeira organização educacional foi dirigida pela Companhia de Jesus, fundada por Inácio de Loyola

---

<sup>2</sup> In Notas em classe na disciplina Processo Constitucional, Programa de Doutorado, Área de Direito Constitucional, 2001. I - UFMG.

(1534), reconhecida, pelo Papa (1540), tinha como missão organizar a Igreja para lutar contra os avanços da reforma, e esteve na linha de frente da colonização portuguesa e espanhola. Fundaram vários colégios para preparar os filhos dos colonos brancos aos estudos europeus, trabalhou na catequese dos índios e procuraram passar a fé às demais pessoas.

O método de educação aplicado era o humanista. No início da aula, fazia-se uma discussão sobre o assunto, explicava-se, repetiam-se, quantas vezes fossem necessárias e fechava com uma composição sobre o tema. Tudo era memorizado e verbalizado, e incluía a competição como parte do processo, a classe era dividida em dois grupos rivais para facilitar a competição; esse procedimento também se repetia entre as classes e as escolas.

A educação jesuítica esteve presente em toda a colonização do Brasil. Em 1549 os primeiros jesuítas dirigidos por Nóbrega chegaram à Bahia e permaneceram até 1749. Durante 210 anos, formaram padres, catequizaram índios e, principalmente, prepararam os filhos das elites para as universidades européias, deixando de cuidar dos estudos elementares.

As iniciativas visando à criação de uma Instituição de Educação Superior - IES nascem da Universidade no Brasil que foi instalada (1592) pelos jesuítas na Bahia, mas essa não foi reconhecida, nem autorizada pelo Papa Clemente VIII - Italiano e nem pelo Rei de Portugal Felipe I. Apenas em 1920, legitima-se a Universidade do Rio de Janeiro resultado da fusão da Escola Politécnica com a Faculdade de Medicina e Direito. Em 1930

inaugura-se o Ministério da Educação e da Saúde e, assim se seguiu à reforma.

Com o Manifesto dos Pioneiros (1932 a 1942), já se exigia a substituição de uma educação estática por um processo dinâmico desde o Jardim de Infância até a Universidade não mais aprendizado passivo, mas atividade criativa.

Buscando cumprir o Decreto - Lei Nº 200/67, o Ministério da Educação e Cultura- MEC determinou várias providências relacionadas à avaliação das IES, envolvendo a implantação de sistemas de informação educacionais e gerenciais, a utilização de esquemas de auditorias e consultorias e, ainda a apresentação de relatórios periódicos. No ano de 1983 a Secretaria de Educação Superior- SESU / MEC tomou algumas providências” visando instituir um sistema de avaliação e acompanhamento dos cursos. Para tanto foram utilizados os seguintes programas.

Programa da Avaliação da Reforma Universitária – PARU (1983); que “trouxe basicamente de dois temas: gestão e produção/disseminação de conhecimentos, utilizando-se de levantamento e análise de dados institucionais, colhidos através de questionários preenchidos por estudantes, professores e administradores”.

Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES (2003 p.16-7). O programa prever análises dos dados da instituição avaliada, respondidos pelo corpo docente, discente e direção.

Dois anos depois, (1985), o MEC, criou a Comissão Nacional para Reformulação da Educação Superior - CNRES. Em seu relatório aparece o trinô-

mio – autonomia, avaliação e financiamento – como parte da nova política para a universidade. Quer dizer a autonomia universitária dependerá da avaliação do desempenho da produtividade institucional e os recursos destinados à instituição.

O grupo executivo para a Reforma da Educação Superior – GERES, (1986); enfatizava a necessidade de avaliação das IES como condição essencial para a alocação de recursos e estabelecimento da autonomia universitária. É a primeira vez que se enfatiza a avaliação nos cursos de graduação. Surge então o embrião das políticas avaliativas da década de 90.

O Programa de Avaliação Institucional das Universidades - PAIUB, (1993), tem como objetivo geral rever e aperfeiçoar o projeto acadêmico e sócio-político da instituição, promovendo a melhoria e a pertinência das atividades desenvolvidas.

Já o Exame Nacional de Cursos - ENC provão, foi implantado de acordo com o Artigo 3º da Lei Nº 9.131/95, a qual estabelece que o MEC “fará realizar avaliações periódicas das instituições e dos cursos de nível superior, fazendo uso de procedimentos e critérios que determinam a qualidade e a eficiência das atividades de ensino, pesquisa e extensão”. Através dessa determinação as instituições organizaram-se para participar de mais um processo avaliativo e, nesse período houve manifestações dos acadêmicos que criticavam o provão, no sentido de que a avaliação não trazia melhorias, mas tinha como um dos critérios fechar as instituições que tirassem as notas mais baixas.

As fortes críticas do meio acadêmico

ao Provão forçaram uma pequena mudança no procedimento em 2001: a conversão dos valores absolutos do exame em conceitos passou a se basear na média geral e no desvio padrão de cada área avaliada. E no ano de 1997, o governo apresentou a proposta de Avaliação das Condições de Oferta - ACO. Por este processo os avaliadores visitavam os cursos participantes do Provão e verificavam a qualificação do corpo docente, organização didática - pedagógica e instalações. O processo trazia mais um problema: as instituições apareciam com duas notas distintas, uma no Provão e outra na ACO. Daí, surgia às dúvidas e as contradições, o que provocava manifestações dos acadêmicos.

Em 2003, o MEC designou uma Comissão Especial da Avaliação da Educação Superior – CEA, conforme as portarias MEC/SESU, Nº 11, de 28 de abril de 2003 e Nº 19, de 27 de maio de 2003, instalada em 29 de abril, tinham por finalidade: “analisar, oferecer subsídios, fazer recomendações e elaborar a revisão crítica dos seus instrumentos, metodologias e critérios utilizados” (SINAES, 2003, p.7). Essa Comissão surge a partir das análises e críticas dos docentes e discentes, na intenção de buscar alternativas para as limitações apresentadas nos processos avaliativos da educação superior.

A CEA sugeriu ao MEC a criação da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior - CONAES, que seria composta por 12 membros, indicados pelo MEC, entre eles especialistas da área de Avaliação da Educação Superior e gestores IES. A equipe é renovada a cada quatro anos. Seu papel: coordene-

nar e supervisionar o SINAES dando assim mais credibilidade ao novo sistema de avaliação institucional.

O SINAES foi criado pela Lei Nº 10.861/2004. Assim, o sistema passa a ter como componentes a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes, assegurando uma análise das estruturas acadêmicas das atividades de ensino, pesquisa e extensão, e das finalidades e responsabilidades sociais das IES.

Como parte da avaliação dos cursos, os alunos participam do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes ENADE, o que permite verificar o conhecimento efetivamente adquirido por eles.

Faz-se necessário conhecer o percurso do processo avaliativo das IES, para relacionar com a avaliação realizada no Curso de Pedagogia que é o foco de análise do próximo capítulo.

### **3 AVALIAÇÃO NO CURSO DE PEDAGOGIA**

A avaliação é um dos instrumentos indispensáveis à prática educacional, é através desta que o corpo administrativo e pedagógico terá como identificar possibilidades de desenvolver um trabalho mais próximo da realidade cultural dos discentes. A partir do momento que se tem a sensibilidade de perceber os entraves e a capacidade de analisá-los, e desenvolver planos de ação viáveis a realidade, então se está cumprindo a função avaliativa. Com a análise é possível conhecer como tem ocorrido o processo avaliativo no âmbito da educação, da pesquisa e dos projetos de extensão.

### **3.1 Na Educação**

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional –LDB, faz-se necessário estimular a criação cultural, o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo. Formar para a participação do desenvolvimento da sociedade brasileira e incentivar o trabalho de pesquisa, investigação científica, desenvolvendo o entendimento da pessoa e do meio onde vive.

É fundamental comunicar o saber através da ação educativa, publicações e outras formas de comunicação, e incentivar também a busca do conhecimento dos problemas do mundo presente, priorizando os regionais e locais, promovendo assim a extensão aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios da criação cultural e pesquisa científica.

Os acadêmicos da graduação, são avaliados no cotidiano, através dos trabalhos que ocorrem no contexto da sala de aula, assim, será relatado como alguns instrumentos são utilizados no processo avaliativo dos acadêmicos e como reagem.

Trazendo a realidade vivenciada, o processo avaliativo no Curso de Pedagogia acontece através de debates direcionados com hipóteses que orientam o acadêmico a pensar, refletir e encontrar alternativas para as situações problemas apresentadas. Além desse procedimento, tem se utilizados também seminários temáticos, os quais envolvem a inserção de várias disciplinas, com a intenção de ver a realidade sobre os vários olhares da ciência, porém nem sempre se consegue essa sintonia, pois nem todos os professores se envolvem no processo,

por isso, o acadêmico fica prejudicado no processo de aprendizagem e, conseqüentemente, em sua avaliação.

Outro instrumento é a elaboração a partir da releitura de um texto (escrito), ou de uma situação didática, através da qual o acadêmico irá estabelecer uma relação entre o que leu e como o conteúdo desse texto se faz presente na realidade escolar. Também tem-se exigido uma postura problematizadora e argumentativa, diante das situações pedagógicas do cotidiano tanto na universidade como nas escolas. pois ao desenvolver essas habilidades é possível perceber que houve aprendizagem com significado.

Dessa forma, buscando desenvolver a autonomia e o senso crítico dos acadêmicos, ainda se utiliza muito da aula copiada, onde apesar das inovações tecnológicas o acadêmico ainda é condenado a ouvir aulas que apenas reproduzem idéias, segundo Demo (2005, p.27). “o simples repasse não sustentará a profissão. Todavia a profissão não se define mais pela transmissão, mas pela reconstrução do conhecimento, onde encontra papel insubstituível”. Essa reflexão precisa ser trabalhada a partir da formação do educador, para que o mesmo tenha a oportunidade de ir construindo uma concepção tanto de reconstrução do conhecimento como do profissional.

Portanto, realizou-se uma atividade pedagógica envolvendo professores da comunidade e discentes da universidade. No texto que segue são relatados alguns depoimentos dessa atividade desenvolvida.

Diante dessa realidade os acadêmicos reagem de várias formas como: “O mais significativo ponto da disciplina foi

estar na prática e palestras com os convidados, foi um bom aprendizado” (Acadêmico da disciplina EAD); proporcionar aos acadêmicos o contato com outros espaços de aprendizagem relacionando com as temáticas da disciplina traz um novo significado ao aprendizado. “Apreendi que a Educação à Distância é bastante interessante e que nos oferece informações e possibilidades para formação de cidadãos críticos e participativos, conhecendo sua estrutura e produção, desenvolvimento de uma educação nova que para mim não existia”. (Acadêmica da disciplina EAD); Estabelecer uma relação entre os conhecimentos prévios e sistematizados provoca uma análise por meio da qual o próprio acadêmico terá condições de fazer comparações, estabelecer as semelhanças, diferenças e assim reconstruir os seus conceitos. “Os textos utilizados foram muito longos e cansativos” (Acadêmica da disciplina EAD); a leitura também é um eixo que precisa estar em evidência, por isso o aprender também exige disciplina e dedicação. “Alguns textos trabalhados sem metodologia diferenciada” (Acadêmica da disciplina de EAD). A ação mediadora do docente também é um fator que precisa ser observado e avaliado, para que tenha a possibilidade de buscar outras estratégias metodológicas.

Diante dos depoimentos, percebe-se a ausência de critérios mais claros nesse processo avaliativo na educação superior, pois embora se tenha que formar um cidadão que pense criticamente, se faz necessário que o mesmo tenha domínio dos fundamentos teóricos, pois quando a acadêmica cita que ao trabalhar alguns textos faltou uma metodologia direcio-

nada, é nesse contexto que nasce a necessidade de rever a prática e processo avaliativo.

Desta forma, precisa ser um instrumento que de fato contribuiria para com uma melhoria na qualidade tanto do trabalho do docente quanto da aprendizagem do discente. E para relacionar teoria à prática, o texto seguinte fará a descrição do processo da pesquisa realizada pelos acadêmicos com os professores de escolas da comunidade.

### 3.2 Pesquisa

Ao trabalhar com a disciplina Pesquisa Educacional I no Curso de Pedagogia, objetivou-se refletir sobre a necessidade da pesquisa na área da educação, compreender a importância do desempenho do pesquisador frente a sua competência teórica prática, e construir projetos de pesquisa considerando as dimensões teórico-práticas de acordo com a relevância do tema selecionado pela pesquisadora.

Ampliando o trabalho na disciplina Pesquisa Educacional II, buscou-se compreender a relação entre educação e pesquisa na universidade, identificando e analisando os desafios como também os critérios fundamentais numa perspectiva da cientificidade.

A partir desses objetivos traçados, realizou-se um trabalho de fundamentação teórica, para que o acadêmico construísse seu embasamento e assumisse uma postura questionadora diante da realidade, podendo interferir no meio social de forma significativa.

Após a construção de um entendimento sobre a função da pesquisa na

educação, buscou-se avaliar a aprendizagem dos acadêmicos, estimulando-os a analisar o ambiente educacional, identificar os problemas e selecionar um para realizar uma pesquisa. Esse processo costuma ser estimulador para os acadêmicos já que, assim eles têm a oportunidade de iniciar a pesquisa com temas do seu interesse, esse fator tem contribuído para que a investigação seja bem desenvolvida, pois o pesquisador precisa ter afinidade com a temática escolhida e acreditar no trabalho que se está desenvolvendo. E, essas características irão permitir um compromisso com a pesquisa e uma posterior aplicação da mesma.

Nas avaliações desenvolvidas com os acadêmicos, selecionaram temas como: Evasão Escolar; Repetência (exclusão); Hiperatividade; Indisciplina; Avaliação (Cultura da nota); Passagem da letra bastão para a cursiva; Dificuldade de leitura; Dificuldade de interpretação de texto; Planejamento; Metodologia; Indisciplina; Violência na escola; Participação da família na escola; Dificuldade de raciocínio lógico; Formação Continuada; Relação entre professor e aluno; Higiene Pessoal; Falta de interesse (aluno).

Após a seleção dos problemas, foi organizada uma sistematização dos conhecimentos já construídos sobre cada temática para que os grupos de pesquisa apresentassem suas produções em sala de aula momento em que tiveram a oportunidade de refletir, questionar a partir dos seguintes eixos: conceitos; diagnósticos; causas; conseqüências e sugestões de como intervir no contexto e com essas dificuldades. Nesta primeira etapa foram avaliadas as construções dos conceitos relacionados a seguir:



Planejamento — “É o ato de pensar em uma ação, do ponto de vista educacional, é um ato político – pedagógico, porque revela intenções, e a intencionalidade, expõe o que deseja realizar e o que pretende atingir” (Acadêmicas)

Relação professor\aluno “Formas de comunicação através de aspectos afetivos emocionais inseridos na dinâmica das manifestações da sala de aula” (Acadêmicas)

Hiperatividade — “Doença precoce e crônica que provoca falhas nas funções do cérebro, responsáveis pela atenção e memória” (Acadêmicas).

Indisciplina — “É o que apresenta um comportamento desviante de uma norma social” (Acadêmicas).

Dificuldade de Interpretação — “É o fato de não saber ler, ou seja, interpretar texto” (Acadêmicas).

Agressividade nas escolas — “É uma atitude que alguns alunos tomam, em face de um comportamento inadequado ao convívio em grupo” (Acadêmicas).

Ao analisar os conceitos destas temáticas, foi-se estabelecendo relações com as pesquisas realizadas e as construções dos grupos, e assim foram fazendo intervenções nas elaborações dos acadêmicos. Esse exercício permitia uma reconstrução das suas ideias e suas produções, incluindo uma avaliação dos diagnósticos das causas e conseqüências pesquisadas.

Em seguida o grupo foi construindo as sugestões de intervenção, como uma forma de aplicar os conhecimentos elabo-

borados e reconstruídos, eis algumas sugestões:

- ♦ Planejamento – O professor deve criar condições adequadas para os trabalhos educativos, precisa direcionar o roteiro de aula, provocar perguntas e direcionar de forma significativa e participativa, levando sempre em consideração os conhecimentos prévios dos alunos.
- ♦ Relação Professor/aluno – Utilizar bem a língua portuguesa, evitando falas inadequadas. Evitar autoritarismo, porém exercitando o respeito mútuo.
- ♦ Hiperatividade – Treinamento para os pais com estratégias de controle afetivo e de comportamento. Um programa pedagógico adequado incluindo aconselhamento individual e familiar.
- ♦ Indisciplina – A teoria psicanalítica pode ser uma ferramenta muito útil, permitindo que os (as) educadores (as) identifiquem mecanismos psíquicos que atuam inconscientemente nas relações sociais.
- ♦ Dificuldade de Interpretação – Incentivando a leitura no dia-a-dia e estabelecendo uma interação estimulante entre o educador e o educando.
- ♦ Agressividade nas escolas – Elaborando atividades para canalizar a energia agressiva, minimizando os efeitos.

Após essas construções, elaborações e avaliações, cada grupo de pesquisa construiu uma produção textual, inclu-

indo as observações realizadas nas escolas campo e as teorias estudadas nas pesquisas bibliográficas, assim pode se concluir a sistematização dos conhecimentos elaborados pelos acadêmicos.

Os grupos produziram textos dissertativos, nos quais pontuaram aspectos relacionados às observações feitas na escola campo e enriqueceram com conhecimentos através de pesquisa bibliográfica sobre a temática escolhida, pois assim puderam ter um embasamento teórico que permitiu uma melhor participação no debate, nas intervenções e nas elaborações de propostas para a prática pedagógica. Além desse percurso, foi montada uma apostila contendo todas essas produções, onde foi disponibilizada aos professores que desejassem adquirir como fonte de pesquisa para o enriquecimento do seu trabalho pedagógico.

### 3.3 Nos Projetos de Extensão

A produção acadêmica e científica requer do (a) pesquisador (a) ações e interações com seu objetivo de pesquisa, de modo a propiciar a identificação e o reconhecimento da natureza dos problemas, das dificuldades, bem como dos entraves e possibilidades de intervenções.

Assim sendo, o Projeto de Extensão enfatiza que a construção de conhecimentos requer do acadêmico o desenvolvimento de atividades para a contribuição de aprendizagens, interdisciplinares para a vivência da relação teoria a prática dos discentes e docentes da envolvidos com as disciplinas de Pesquisa Educacional I e II, Prática Educativa, Didática e Introdução à Sociologia, do Curso de Pedagogia.

O Projeto de Pesquisa e Extensão Interdisciplinar dar-se a partir do levantamento de questões relacionadas à educação, considerados influências marcantes nas relações que se estabelecem nos grupos sociais externos à escola, mas cuja repercussão é percebida no seu interior.

O objetivo dos pesquisadores é justamente refletir sobre temas que envolvem o cotidiano do ambiente escolar que está sendo pesquisado.

O projeto de extensão desenvolvido trouxe como objetivos, compreender a relação existente entre as questões da escola e as possibilidades educacionais numa perspectiva interdisciplinar, prioriza os temas que envolvem o fazer pedagógico, a práxis e a construção de alternativas de intervenções diante das questões educacionais, econômicas, políticas e sociais das escolas observadas.

Em se tratando dos aspectos sociais e educacionais as Instituições de Educação Superior, precisam estar alicerçadas no tripé, educação, pesquisa e extensão, que se traduz na responsabilidade social para com a realidade na qual está inserida.

A este respeito Quintás (2004, p.21), afirma:

Quem conhece a realidade neste sentido de abertura, no sentido de deixar-se surpreender pela realidade, no sentido de deixar-se por ela inspirar, experimenta um nascimento interior, um crescimento interior, que é objetivo mesmo da educação: levar quem aprende a níveis cada vez mais profundos de consciência, tornando-o maduro e responsável.

É essa a perspectiva do papel da uni-



versidade, o cuidado com a relação entre a teoria e a prática revestidas de sentido, para que a partir deste haja um retorno que lhe é devido por direito.

Quintás deixa claro, o que existe na realidade é suficientemente instigador para a proposição de objetos, ações e intervenções. Nesses propósitos a educação tem um espaço privilegiado para aprendizagem principalmente o de vivenciar a cidadania e formar com competência política o profissional acadêmico.

A educação para a autonomia não pode resumir-se a regras e teoria, é fundamental ir ao cerne da vida criativa, para que assim o homem possa relacionar-se com o contexto verdadeiro. Segundo Quintás (2004, p.175) ele “Na verdade promove, move-se (sem constranger-se) em direção ao pleno desenvolvimento e a realização pessoal”. O autor defende a teoria de que o ser humano precisa criar um perfil que tenha harmonia entre o que ele é e está sendo chamado a ser, não com a busca de uma segurança mórbida, mas, com os diálogos permeados de riscos e surpresas.

O criar acima referido, no campo acadêmico, se faz num clima contraditório, porém ao mesmo tempo possível, porque criatividade é atraente. “Criar significa trabalhar criativamente para a consecução dessa unidade que nasce de um verdadeiro encontro (Quintás, 2004, p.181).” O desenvolvimento das dimensões por sua vez passa pelo saber pensar, aqui é o ponto de partida e de chegada da educação formal.

De acordo com Demo (2001, p. 47): “aprender é a maior prova de maleabilidade do ser humano, porque, mais que se adaptar a realidade, posso nela inter-

vir”. Nessa perspectiva, o ato de aprender ganhos um sentido dialético, quando a relação entre aprendizagem, pesquisa e extensão possibilitam fazer intervenções, a partir dos conhecimentos construídos e, assim, provocar mudanças na vida da comunidade.

Portanto, compreende-se que é nesse intervir que o homem aprende novas formas de ver e pensar a realidade, quando o autor fala da maleabilidade está se referindo à relação entre possibilidades e potencialidades para recriar e reconstruir a partir do que está posto.

Continuando a visão de Demo (2001, p. 47):

Sendo atividade tipicamente reconstrutiva de tessitura política, é também a maior prova do sujeito capaz de história própria. Saber aprender é “fazer-se” oportunidade, não só fazer oportunidade. Deixa-se de lado a condição de massa de manobra, objeto de manipulação, para emergir como ator participativo, emancipado.

Educação subtende-se educar, e esta devem resultar em mudança de atitude e não mera repetição. Fazer educação, portanto, refere-se a reconstruir conceitos de sociedade e de relações com esta. Uma instituição educativa deve propiciar aos aprendentes um constante reconstruir-se para ser na sociedade não apenas estar na sociedade, conhecer a história, porém, e dessa forma, ser autor e ator da sua própria história.

Para Demo (2001, p. 50). “a aprendizagem é fenômeno reconstrutivo, jamais pode ser reduzido a reproduzir conhecimento, mesmo que compareçam sempre, e naturalmente, componentes imi-

tativos, sua marca central é a dinâmica conexionalista”. Essa conexão se faz à medida que se conhece, se interessa e se relaciona com uma teoria e uma dada realidade. Nesse processo, o acadêmico está aprendendo a ser e estar num contexto do qual faz parte, torna-se também responsável, aqui se faz a diferença entre teoria e prática.

A partir dessa compreensão do papel da pesquisa e extensão, os acadêmicos foram ao campo realizar uma pesquisa de opinião sobre: O que significa pesquisa para você professor (a)? Como você utiliza a pesquisa em suas aulas? Eis alguns relatos:

- ♦ Uma metodologia que leva o aluno a descobrir novos caminhos (D.P.M).
- ♦ Significa um estudo aprofundado de um determinado tema, comparando-o com diversas fontes e autores especializados no assunto do tema. (S.F).
- ♦ Pesquisa é descoberta, conhecimento e até mesmo alfabetização (M.F.S.C).
- ♦ Pesquisa significa uma procura por respostas para a solução do problema, na qual se quer ter. É uma busca, conhecimento. (D.S.A.).
- ♦ É à busca de informações sobre algo que se deseja. (M.T.S.).
- ♦ É a busca de conhecimentos já elaborados, assim como a sistematização desses conhecimentos. (E.P.A).

Em alguns dos relatos dos professores que participaram da pesquisa, percebe-se uma variedade de idéias como: ati-

tude de busca, descoberta, procura por respostas e uma metodologia, esta traz uma concepção mais apropriada. Pois o que provoca uma atitude investigativa é uma metodologia que prime pelo método da investigação, questionamento e provoque no acadêmico o desafio de buscar outras possibilidades e que estas possam ser constantemente superadas para atender as necessidades emergentes.

Após essa reflexão, o professor se posicionou sobre a utilização da pesquisa em sala de aula. Eis alguns relatos:

- ♦ Através de livros, jornais e revistas (F.M.L).
- ♦ De maneira mais simplificada possível, sempre procurando alcançar e acompanhar o nível de entendimento dos alunos (M.A).
- ♦ Para somar informações sobre um determinado conteúdo a ser trabalhado, não se contentando apenas com o livro adotado. (D.O.L).
- ♦ Em revistas, livros, jornais, vários tipos de programas na TV, como propagandas (K.S.M).
- ♦ Leitura troca de informações (R.S.L).
- ♦ Nomeio o tema, indico fontes e oriento a pesquisa e observo o que o aluno aprendeu com a realização da pesquisa (observo através de debate, atividades). (S.S.R).

Foram aqui selecionados alguns relatos, nos quais se podem perceber várias formas de utilização da pesquisa existem algumas limitações nas utilizações dos recursos, e é nesse espaço que as IES podem interferir com um trabalho de extensão, contribuindo com a socializa-

ção dos conhecimentos construídos na academia.

Após esses posicionamentos solicitou-se o relato de experiência sobre uma das muitas dificuldades encontradas na sua prática pedagógica. Nesse item os acadêmicos buscaram as problemáticas relacionadas com as pesquisas teóricas que haviam realizado, a partir desse encontro estabeleceram uma relação entre a teoria e a prática, dessa análise nasceu à oportunidade de realizar um encontro entre os professores que atuam na educação fundamental do 1º ao 9º ano e que haviam participado da pesquisa.

Dessa forma foi realizado o I Encontro no dia 19 de maio de 2007, na FEST momento em que houve uma apresentação dos objetivos do encontro e em seguida a programação foi organizada em quatro blocos; Dificuldades Pedagógicas; Dificuldades Disciplinares; Formação e Relacionamento.

Através desse evento os docentes relatavam suas experiências sobre a problemática e os acadêmicos relacionavam com a teoria. Em seguida a assembléia participava com as intervenções das docentes Raimunda Maria Barbosa de Sá, Francisca Ferreira dos Santos, Iolanda Eulina de Sousa Cortez, o tema discutido finalizava-se com algumas intervenções para serem aplicadas posteriormente. Essa metodologia foi aplicada em todas as temáticas apresentadas.

Após o término das socializações e construções de intervenções, foi firmado um compromisso entre docentes, acadêmicos e professores da aplicação das intervenções em sala de aula e que no prazo de trinta dias haveria um novo encontro para socializar as mudanças

ocorridas no processo de aprendizagem.

E, no dia 30 de junho de 2007, houve um II Encontro entre acadêmicos, docentes e alguns professores que haviam participado do encontro anterior. Nesse momento realizou-se uma mesa redonda com os professores presentes mediada pelos docentes Raimunda Maria Barbosa de Sá e José Nilson Oliveira Silva, com o intuito de abordar a importância do encontro, gerando uma aproximação entre a comunidade e a universidade, e uma reflexão mais apropriada da prática pedagógica. Ressaltaram também o valor dessa parceria entre a comunidade e a sociedade, pois, é de fundamental importância tanto para os futuros pedagogos quanto para a melhoria da prática pedagógica.

Nesse encontro, ficou firmado que a próxima temática a ser trabalhada seria avaliação, que ainda está em processo de estruturação e ampliação do trabalho iniciado sobre as dificuldades pedagógicas mais frequentes nas salas de aula da educação fundamental.

Finalizando essa segunda etapa do projeto, acadêmicos e docentes participantes receberam um certificado de 40h, pelo trabalho desenvolvido, que teve a duração de três meses abril, maio e junho, incluindo o planejamento, estudo e aplicação da proposta.

Para avaliar o encontro foi utilizada uma ficha com os aspectos: horário escolhido; assuntos abordados; entendimento; metodologia, itens que mais se destacaram como positivos foram, os assuntos abordados (55%), a metodologia (40%), e o aspecto mais negativo foi à escolha do horário (ocorreu em sábados à tarde).

E para os acadêmicos, elaborou-se uma carta de agradecimento personalizada parabenizando a cada um que desenvolveu o seu trabalho em equipe, incluindo a tabulação da avaliação do evento, firmando assim um compromisso de valorizar o trabalho pedagógico conjunto desenvolvido na Academia.

#### 4 CONCLUSÃO

Ao produzir essas reflexões, chega-se a algumas compreensões sobre avaliação na educação superior que irão contribuir com uma reflexão da concepção de avaliação.

Quanto ao conceito, é fundamental que docentes, acadêmicos, e todo o corpo da universidade tenham uma compreensão na sua IES sobre o processo de avaliação, tendo como referencial teórico às construções já elaboradas a nível internacional e nacional. E para a elaboração dos conceitos é importante incluir o conhecimento da realidade local, necessidades, mas sem excluir, contudo, o olhar global.

Buscou-se também identificar as ideologias presentes na ação da Academia, bem como conhecer a qualidade do trabalho pedagógico que vem sendo desenvolvido.

No âmbito nacional, é essencial conhecer a construção histórica do processo de avaliação nas IES, para ter condições de fazer uma leitura crítica da realidade atual, e ter condições de intervir através do trabalho pedagógico desenvolvido na Academia, priorizando aqui os acadêmicos do Curso de Pedagogia.

Algumas ações desenvolvidas ao longo desse processo através do MEC, foram: avaliar a gestão e a produção; autonomia, avaliação e financiamento; avaliação das IES; aperfeiçoar o projeto acadêmico e sócio-político da instituição, promovendo a melhoria e a pertinência das atividades desenvolvidas; realizar avaliações com uso de procedimentos e critérios abrangentes dos diversos fatores que determinam a qualidade e a eficiência das atividades de ensino, pesquisa e extensão.

A partir dessas ações analisa-se elementos em andamento no processo de entendimento e aplicação nas IES. O envolvido participa tendo conhecimento do que está sendo realizado, esse fator faz uma significativa diferença no resultado do trabalho.

Essa ação é essencial para o pilar da extensão universitária, pois se compreende que deverá ser fruto de uma construção tanto do conhecimento teórico como, principalmente, do entendimento da função social. A educação superior nesse contexto tem uma responsabilidade impar por ter acesso aos conhecimentos que podem contribuir com a melhoria das condições sociais, políticas, econômicas, e outros aspectos que trarão maiores perspectivas de cidadania para a sociedade.

Portanto, acredita-se que a contribuição foi relevante no sentido de romper o paradigma da separação entre teoria e prática, fato este visível nos depoimentos dos professores e acadêmicos envolvidos neste processo de reconstrução do conhecimento.

## 5 REFERÊNCIAS

- CARNEIRO, Moaci Alves. *LDB fácil: leitura crítica-compreensiva: artigo a artigo*, Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- CASTELLO, Luís A. e MÁRSICO. *Oculto das palavras: dicionário etmológico para ensinar e aprender*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007
- DEMO, Pedro. *Educar pela pesquisa: 7 ed.*campinas,SP: Autores Associados, 2005.
- \_\_\_\_\_. *Saber pensar*. 2 ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire,2001.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 2004.
- MORHY, Lauro. *Universidade no Mundo: Universidade em Questão*. Brasília: UNB, 2004.
- QUINTÁS, A. L. *Inteligência criativa: a descoberta pessoal aos valores*. São Paulo: Paulinas, 2004.

# ORGANIZAÇÃO ESCOLAR E GESTÃO PARTICIPATIVA: CONTRIBUIÇÃO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR

Luciléia Lima Freire\*

## RESUMO

Este artigo tem por objetivo apresentar uma reflexão sobre a formação continuada do professor, na própria escola em que trabalha, tendo como contribuintes a organização escolar e a participação efetiva na gestão, reconhecendo, assim, que o professor é integrante ativo nos processos histórico, cultural e social do contexto escolar. Para tanto, aborda-se, aqui, alguns aspectos relevantes e essenciais para sua formação continuada no interior da escola, tais como organização escolar, gestão participativa, prática docente numa perspectiva crítico-reflexiva de educação e trabalho coletivo, com ações desenvolvidas, pelo professor, para ampliar sua competência e capacidade profissional.

**Palavras-chave:** Organização escolar. Gestão participativa. Formação continuada. Qualificação profissional. Competência e capacidade.

## ABSTRACT

This article aims to present a reflection on the continuing education of teachers in the school that works, and as contributors to school organization and effective participation in management, thus recognizing that the teacher is active in the processes of historical, cultural and social context of school. For this, it looks here, some relevant and essential to its continuing education within the school, such as school organization, participatory management, teaching practice in a critical-reflexive education and collective work, with actions undertaken by Professor to expand its competence and professional ability.

**Keywords:** School Organization. Participatory management. Continuing education. Professional qualification. Competence and capacity.

## 1 INTRODUÇÃO

Existe, atualmente, uma enorme complexidade que envolve a prática do professor e que exige reflexões acerca do

profissionalismo docente. Esta complexidade surge a partir das transformações da sociedade. A sociedade contemporânea é globalizada, é uma sociedade de consumo, de informações e testemunha

---

\* Graduada em Pedagogia, com habilitação em Gestão Educacional; pós-graduada em Educação Infantil e pós-graduada em Docência do Ensino Superior todos na Faculdade de Educação Santa Terezinha – FEST. Professora do Curso de Pedagogia/FEST; professora do Curso Especial de Formação Pedagógica para Docentes/FEST; secretária do NEPE/FEST e da Pós-Graduação/FEST.

das grandes inovações tecnológicas, onde a ciência e a cientificidade protagonizam os novos conhecimentos, a qual, com isso, se torna cada vez mais exigente.

Na sociedade contemporânea, os educadores se defrontam com situações que envolvem os campos político, econômico, cultural, social, além do educacional. Para enfrentar essas situações é preciso ser conhecedor da diversidade e complexidade existentes em cada um desses campos. Dessa forma, o ensino é afetado e passa a exigir recursos, saberes e conhecimentos necessários para lidar nessas esferas de modo a contemplar as mudanças decorridas neste mundo globalizado e, conseqüentemente, atender às exigências dessa nova sociedade.

As mudanças vividas na atualidade, com o avanço da tecnologia e de novos conhecimentos de nível científico causaram grandes efeitos na educação, principalmente no processo de descentralização da gestão escolar. Hoje, a educação sofre importantes tendências vindas das reformas educacionais, em nível mundial, trazendo à tona a questão da formação continuada dos docentes para enfrentar as mudanças ocorridas no contexto escolar em prol de um ensino-aprendizagem de qualidade para uma sociedade avançada e complexa.

Neste contexto, exige-se profissionais competentes e preparados para contribuir com a formação do cidadão nos espaços educacionais. Para tanto, o professor deve estar apto a desenvolver sua práxis segundo as exigências da sociedade globalizada para oferecer um trabalho que corresponda com os avanços de todas as esferas no bojo da sociedade. Isso significa dizer que o professor deve estar aten-

to e aberto a todas ou quaisquer oportunidades para dar continuidade à sua formação.

A formação continuada docente está em, praticamente, todos os discursos da reforma educacional, constituindo um novo paradigma, reconhecido pela importância da educação oferecida à sociedade e pela necessidade de valorizar e considerar a diversidade do cenário social, político, econômico e cultural. Assim, a formação continuada passa a ter caráter primordial e essencial no desencadeamento de mudanças na prática docente, numa ação-reflexão que visa a ampliação de sua competência e capacidade.

Levando em consideração que o ser humano não nasce com suas capacidades desenvolvidas e que estabelece relações com seu semelhante, ao longo de sua existência, pelo processo de socialização, é que a educação se faz necessária para humanizar o indivíduo, propiciando a produção e modificação de seus conhecimentos e cultura, desenvolvendo, assim, suas capacidades. Nesse caso, a organização e gestão escolar, como partes indissociáveis desse processo, podem contribuir para o aperfeiçoamento das atitudes que revelam o ser humano, como sujeito co-responsável de suas ações.

Assim, o professor necessita participar da organização e gestão da escola em que trabalha de modo que faça parte, junto com os demais profissionais, de um corpo com conhecimentos que possa garantir sua autonomia profissional e descobrir novas estratégias de ensino-aprendizagem para que o educando se torne um cidadão de uma sociedade avan-



çada. Participar da organização e gestão da escola em que trabalha, com participação no enfrentamento de problemas e decisões compartilhadas, pode, também, contribuir com formação continuada do professor na própria escola em que trabalha.

## 2 GESTÃO PARTICIPATIVA

Há tempos vêm se falando em qualidade do ensino e da boa produtividade da escola. A educação, tida como apropriação do saber, é prática social que consiste na história do homem e na produção material de sua existência. A concepção de educação vem se formando ao longo do tempo e produzindo conhecimentos, técnicas, valores, comportamentos, atitudes, cultura, enfim, vem construindo no homem histórico, uma visão de criador de sua própria humanização. Essa visão, no entanto, é concretizada por meio da socialização e das instituições educacionais.

Sabe-se que a história da educação brasileira reflete aos acontecimentos políticos, econômicos, históricos e culturais, os quais são responsáveis pelas transformações da sociedade e dos paradigmas do ensino-aprendizagem. Assim, a educação é feita de avanços e recuos em relação a uma proposta mais democrática no interior das escolas.

Atualmente, a maior função da escola é levar toda criança, independente de cor, raça, classe ou religião, a se relacionar com o meio social que a rodeia para que esta adquira capacidades de interessar-se por problemas sociais, políticos e culturais, levando-a a participar, ativamente, na vida pública e comunitária.

Para isso, a escola precisa ter uma gestão que se preocupe com a formação da personalidade humana.

A gestão escolar precisa ser desempenhada em atividades voltadas para tipos específicos em cada setor e para problemas que precisam ser solucionados nas escolas. A moderna prática da gestão escolar requer competências e capacidades para poder acompanhar de perto e compreender adequadamente as grandes transformações advindas dos processos de mudanças educacionais, precisa desenvolver habilidades, novos hábitos e novas condutas que facilitem o enfrentamento de situações com a necessária flexibilidade, permitindo, assim, a participação de todos na construção de uma nova realidade.

Devido à crescente importância da gestão escolar e aos novos e complexos desafios com que se defronta em função das inovações educacionais, faz-se necessário repensar sua abordagem, ou modificar completamente, para que sua execução resulte numa abrangência aplicável no interior das escolas, pois:

[...] as abordagens [...] convergem na concepção de ensino como compreensão da realidade para transformá-la, visando a construção de novas relações sociais, de modo a eliminar as mazelas sociais existentes [...]". (LIBÂNEO 2003 p. 150)

O estudo sobre gestão escolar não é novo. Os educadores enfatizam que a organização escolar esteve pautada numa concepção de organização empresarial, a qual era tomada como objetiva, neutra e técnica. Essa concepção baseava-se na hierarquia de cargos e funções, se-



guindo os princípios e os métodos da administração empresarial, incluindo aí as concepções do taylorismo/fordismo<sup>1</sup>. Segundo Ferreira (2000, p. 34-35),

A pedagogia orgânica ao taylorismo/fordismo tem por finalidade atender a uma divisão social e técnica do trabalho marcada pela definição de fronteiras entre as ações intelectuais e instrumentais, em decorrência de relações de classe bem definidas que determinam as funções a serem exercidas por dirigentes e trabalhadores no mundo da produção. Este por sua vez, tem como paradigma a organização em unidades fabris que concentram grande número de trabalhadores distribuídos em uma estrutura verticalizada que se desdobra em vários níveis operacionais, intermediários (de supervisão) e de planejamento e gestão, cuja finalidade é a produção em massa de produtos homogêneos para atender a demandas pouco diversificadas.

Entretanto, diante das transformações que vêm ocorrendo na sociedade de forma acelerada, com a globalização e com o processo de reestruturação do trabalho pela necessidade das organizações produzirem mais e melhor, no menor espaço de tempo possível, os novos paradigmas de produção, com um mercado de trabalho cada vez mais competitivo, com a interligação de mercados mundiais e o avanço do uso da tecnologia, tiveram sua implantação, em grande parte, pela comunicação, interação e troca de experiências, rompendo, assim, com o isolamento das linhas trabalhistas e formando um novo ambiente de

trabalho, propício à criação e aquisição de informações.

Nesse enfoque, a escola vem sendo estimulada a repensar seus conceitos. Com esse novo paradigma, a gestão escolar passa por sérias transformações repercutindo nos novos desafios e esforços que envolvem estratégias para se obter uma gestão participativa. Diante das transformações da sociedade e na educação, a escola vem tomando um cunho de organização que permite um enfoque crítico sócio-político, tornando-se um grande ambiente de produção de conhecimento. Em relação a isso, Lück (2000 p. 12) menciona que:

Essa mudança de paradigmas é marcada por uma forte tendência à adoção de concepções e práticas interativas, participativas e democráticas, caracterizadas por movimentos dinâmicos e globais, com os quais para determinar as características de produtos e serviços, interagem dirigentes, funcionários e “clientes” ou “usuários”, estabelecendo alianças, redes e parcerias, na busca de soluções de problemas e alargamento de horizontes.

Com todo o movimento de transformação social e mudanças de concepções dentro das organizações e, conseqüentemente, da gestão, a educação, dada sua crescente ampliação, exige cada vez mais que a escola seja competente e demonstre à sociedade sua competência. A escola, sendo uma instituição humanizadora e educacional, tem como principal objetivo o crescimento e o desenvolvimento

<sup>1</sup> O taylorismo/fordismo implantou os princípios da produção em massa, criando o conceito de posto de trabalho, ressaltando que trabalhadores mal dirigidos gastam muito mais tempo correndo atrás do material e da ferramenta do que com a produção e enfatiza que o operário deve fazer sempre uma coisa só e com um só movimento. (CHIAVENATO 2000),

de seu alunado. Portanto, é preciso que ela seja caracterizada por um modelo de crescimento e desenvolvimento em cada fase de suas atividades. Contudo, deve-se enfatizar, também, o crescimento e desenvolvimento da gestão.

Com esses novos paradigmas de gestão, a educação passa por uma fase complexa, onde exige-se, cada vez mais, a formação de pessoas capazes de enfrentar, com criatividade, empreendedorismo e espírito crítico, os problemas da sociedade. Diante disso, um novo ângulo, uma óptica diferente e uma nova concepção de gestão estão sendo os alicerces da introdução de novas práticas no interior da escola pública. Nesse enfoque, a gestão escolar torna-se o alvo das demandas de mudanças urgentes a fim de que se possa garantir a formação competente de seu alunado.

Nesse sentido, a escola, que tem a função de proporcionar aos estudantes a apropriação do conhecimento, para que sejam capazes de compreender as transformações sociais e interferir na realidade, precisa ser administrada de forma que cumpra com sua função, que é formar cidadãos críticos-reflexivos. Com isso, ressalta-se a gestão democrática como sendo um dos principais meios para produzir maior qualidade e eficiência na escola pública, de acordo com as transformações da sociedade e da educação.

A escola democrática é aquela que põe em prática o ideal democrático e procura transformar essa prática em atitude fundamental do professor, do aluno e, principalmente, da gestão. Como já se sabe, a escola é uma organização que lida com pessoas e, por essa razão, é necessário ter, em suas ações, relações

entre seus membros, as quais constituem uma democracia, pois, esta concepção, implica dizer que, em todos os processos dentro de uma escola, é preciso haver práticas democráticas pela via da participação. Chiavenato (2000, p. 674) enfatiza que:

Nunca se falou tanto em equipes como agora. As organizações estão migrando velozmente para o trabalho em equipe. O objetivo: obter a participação das pessoas e buscar respostas rápidas às mudanças no ambiente de negócios e que permitam atender às crescentes demandas dos clientes.

Nesse contexto, a idéia de gestão participativa ganha um valioso espaço dentro das escolas pautada no trabalho em equipe, valorizando os recursos da inteligência humana e a capacidade de juntos resolverem problemas. A moderna gestão escolar exige uma mudança global, com novos métodos e estratégias para atingir os objetivos da educação. Esse novo modelo de gestão baseia-se na descentralização, na cooperação e na participação de todos, em prol da qualidade de ensino-aprendizagem.

Nessa perspectiva, a gestão precisa deixar de trabalhar de modo individualizado, isolado e passar a ser um trabalho de equipe, com ampla participação de todos os segmentos da escola e também da comunidade, pois, esse é o principal meio de assegurar o envolvimento de todos no processo de tomada de decisões, visando a qualificação do funcionamento da organização escolar e o aumento da produtividade. Segundo Libâneo (2001, p. 40):

A escola necessária para fazer frente a essas realidades é a que provê formação

cultural e científica, que possibilita o encanto dos alunos com a cultura, aquela cultura provida pela ciência, pela técnica, pela linguagem, pela estética, pela ética. Especialmente, uma escola de qualidade é aquela que inclui, uma escola contra a exclusão econômica, política, cultural, pedagógica.

Dessa forma, uma gestão participativa rege toda uma delegação de funções e divisões de responsabilidades, otimizando as práticas escolares, promovendo rupturas nos velhos paradigmas de uma gestão autocrática, dando condições para o processo de inovação e mudança no interior da escola. Com essas mudanças, surgem novas concepções que baseiam-se na interação entre os profissionais da escola e a comunidade, configurando, assim, uma gestão democrático-participativa. Segundo Libâneo (2003 p. 105):

A gestão democrático-participativa valoriza a participação da comunidade escolar no processo de tomada de decisão, concebe a docência como trabalho interativo, aposta na construção coletiva dos objetivos e do funcionamento da escola, por meio da dinâmica intersubjetiva, do diálogo, do consenso.

A gestão participativa na escola é, então, percebida como sendo um meio capaz de possibilitar maior envolvimento dos profissionais da educação com o planejamento e a tomada de decisões na prática cotidiana. Esse tipo de gestão favorece o despertar de iniciativas e programas a partir das relações, dos diálogos, da crítica e da reflexão como resposta aos problemas e às necessidades da escola.

Portanto, cabe ao gestor escolar possibilitar um regime de funcionamento adequado para aprofundar o conhecimento da escola e para mobilizar a capacidade de seus membros de pensar, julgar, imaginar, propor e resolver o que for necessário, através da participação, para o bom desempenho do trabalho escolar, principalmente, em sala de aula.

De acordo com Gadotti (1998, p. 2) “há pelo menos duas razões que justificam a implantação de um processo de gestão participativa na escola pública”. Levando em consideração essas duas razões definidas nesse modelo, pode-se ter uma perspectiva de ação integradora nas escolas, pelo processo democrático, no sentido de haver mudanças, tanto nas concepções como na prática exercida no interior da escola. Para tanto, importa saber quais são essas duas razões:

1ª porque a escola deve formar para a cidadania e, para isso, ela deve dar o exemplo. A gestão democrática da escola é um passo importante no aprendizado da democracia. A escola não tem um fim em si mesma. Ela está a serviço da comunidade. Nisso, a gestão democrática da escola está prestando um serviço também à comunidade que a mantém.

2ª porque a gestão democrática pode melhorar o que é específico da escola, isto é, o seu ensino. A participação na gestão da escola proporcionará um melhor conhecimento do funcionamento da escola e de todos os seus atores; propiciará um contato permanente entre professores e alunos, o que leva ao conhecimento mútuo e, em consequência, aproximará também as necessidades dos alunos dos conteúdos ensinados pelos professores. (GADOTTI 1998).

Nesse caso, para assegurar uma gestão participativa, faz-se necessário favorecer uma maior aproximação, ou interação, entre os profissionais da escola e comunidade, usando estratégias que visam uma melhor produtividade no processo de ensino-aprendizagem, experimentando formas não autoritárias e definir, coletivamente, o rumo dos trabalhos para atingir e obter bons resultados dos objetivos da educação no interior das escolas.

No âmbito administrativo, a gestão é uma função que corresponde à tarefa de canalizar o esforço coletivo dos profissionais da escola para os objetivos e metas estabelecidos, envolvendo atividades de mobilização, motivação, comunicação e liderança participativa. O gestor precisa ter uma visão de conjunto para articular e integrar os outros setores da escola em suas ações, agindo de modo inovador e participativo, pois, como já se sabe, a participação nas decisões é uma estratégia que busca o aumento da produtividade na escola. Lück (2000, p. 27) diz que:

Esse ambiente participativo dá às pessoas a oportunidade de controlar, ao mesmo tempo que se sentem parte orgânica de uma realidade e não apenas apêndice da mesma ou um mero instrumento para a realização dos seus objetivos institucionais.

Para administrar uma escola, o gestor precisa conhecer bem sua realidade, observar e sempre avaliar o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, analisar os resultados e se fazer presente nas práticas docentes, contribuindo para um trabalho em equipe, onde, com isso, analisa os problemas e busca soluções para pos-

sibilitar a qualidade das aulas. Portanto, o trabalho em sala de aula é a razão de ser da gestão escolar. Dessa forma, o gestor precisa dispor de condições e de meios para atingir objetivos específicos, tais como descreve Libâneo (2003 p. 294):

- a) Prover as condições, os meios e todos os recursos necessários ao ótimo funcionamento da escola e do trabalho em sala de aula;
- b) Promover o envolvimento das pessoas no trabalho, por meio da participação, e fazer a avaliação e o acompanhamento dessa participação;
- c) Garantir a realização da aprendizagem para todos os alunos.

Dessa maneira, a gestão da escola torna-se imprescindível para atingir as finalidades do ensino. Contudo, o gestor precisa ter clareza de que o eixo da instituição escolar é a qualidade dos processos de ensino-aprendizagem, onde, com isso, faz-se necessário proporcionar melhores resultados na aprendizagem por meio das práticas docentes, pois,

[...] o trabalho de professor é um trabalho intelectual e não um trabalho de técnico executor. O trabalho de professor implica compreender criticamente o funcionamento da realidade e associar essa compreensão com o seu papel de educador, de modo a aplicar sua visão crítica ao trabalho concreto nos contextos específicos em que ele acontece. (LIBÂNEO 2001, p. 28)

Portanto, o gestor deve contribuir na formação e no empenho de todos os professores, facilitando a boa aceitação a aprenderem com a experiência dos colegas, trocando informações e as qualidades entre si, por meio da interdisciplina-

ridade<sup>2</sup>, de modo que tenham uma opinião comum sobre critérios de ensino de qualidade na escola em que trabalham.

No entanto, cabe ressaltar que, a gestão participativa por si só não garante o pleno funcionamento da escola, todavia é o caminho mais curto para minimizar as dificuldades no âmbito escolar. Numa visão crítica sobre gestão escolar e sob uma concepção democrática de educação, exige-se cada vez mais a participação da equipe escolar e da comunidade, praticamente em todos os assuntos educacionais, que vai desde a escolha do diretor de escola até a construção do projeto político-pedagógico, incluindo a identificação dos problemas que toda escola pública enfrenta, assim como na indicação de propostas com possíveis soluções para os mesmos.

O estímulo para ampliar a participação num processo democrático, se materializa através da existência de mecanismos como o Colegiado e Conselho Escolar, onde, garantem que pais ou responsáveis pelos alunos, professores e funcionários, membros da comunidade e alunos, participem das tomadas de decisões da escola, bem como, no desenvolvimento das práticas da gestão. Sendo assim, passam a ser o processo mais democrático existente na escola. Por intermédio do processo de participação, pode-se evitar

o autoritarismo, o individualismo, a centralização ou a autocracia na gestão educacional.

### **3 CONTRIBUIÇÃO DA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR E GESTÃO PARTICIPATIVA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR**

A educação tem, atualmente, um caráter formal regido por leis que garantem sua democratização, tornando a escola um lugar de adquirir e produzir conhecimentos. A escola passa a ser, nesse caso, uma organização que assegura a democratização do aprender e do desenvolvimento social, intelectual, cultural, político, moral e ético dos educandos, através de metas e objetivos a serem alcançados, elaborados em projetos pedagógico-curriculares. Assim, “A educação escolar tem a tarefa de promover a apropriação de saberes, procedimentos, atitudes e valores por parte da organização e gestão da escola”. (LIBÂNEO 2003, p. 111)

Porém, para garantir o trabalho no âmbito escolar, é necessário que se tenha um conhecimento geral da escola como um sistema interno. Esse sistema requer uma estrutura voltada para a qualidade do ensino-aprendizagem com aspectos políticos, educacionais e práticas

---

<sup>2</sup> Interdisciplinaridade é a integração de dois ou mais componentes curriculares na construção do conhecimento. A interdisciplinaridade surge como uma das respostas à necessidade de uma reconciliação epistemológica, processo necessário devido à fragmentação dos conhecimentos ocorrido com a revolução industrial e a necessidade de mão de obra especializada. A interdisciplinaridade buscou conciliar os conceitos pertencentes às diversas áreas do conhecimento a fim de promover avanços como a produção de novos conhecimentos ou mesmo, novas sub-áreas. Com o processo de especialização do saber, a interdisciplinaridade mostrou-se como uma das respostas para os problemas provocados pela excessiva compartimentalização do conhecimento. No final do séc. XX, surge a necessidade de mudanças nos métodos de ensino, buscando viabilizar práticas interdisciplinares. A interdisciplinaridade escolar difere da científica em termos de finalidades, objetos de estudo, resultados, dentre outros. (WIKIPÉDIA, A enciclopédia livre. Interdisciplinaridade. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/interdisciplinaridade>>. Acesso em: 30 out. 2006)



de organização, gestão, pedagógica e curricular. Segundo Libâneo (2003, p. 12) “[...] na formação de professores é importante o conhecimento da estrutura, da organização e da gestão do sistema educacional e de escolas. [...]”. Atualmente, o sistema escolar é um sistema aberto que sofre influências externas, variando conforme os novos paradigmas educacionais, o qual oferece uma educação que se caracteriza de modo intencional e sistemático, sendo de acordo com o trabalho regido na organização escolar.

A organização escolar se constitui por desempenhar uma finalidade própria, com distribuição de responsabilidades que garantem um funcionamento qualificado que deve responder às necessidades de uma sociedade cada vez mais complexa e exigente. Libâneo (2003, p. 239) diz que “O termo organização refere-se ao modo pelo qual se ordena e se constitui um sistema”. Assim, a escola é um sistema de ensino onde a prática educativa exige propostas que possam garantir a qualidade de seus serviços, especialmente, quando se fala em articulação, que significa dizer envolvimento profissional na organização escolar.

A articulação profissional na organização escolar destaca-se quando há interesse maior por parte do gestor, quando este trabalha numa concepção participativa de gestão. A gestão participativa possibilita uma real melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem, sendo capaz de alterar, modificar ou promover práticas pedagógicas no interior da escola, beneficiando, assim, o trabalho docente na sala de aula e, conseqüentemente, a renovação dos conhecimentos do professor.

De acordo com Bastos (2001, p. 25),

“[...] A sala de aula não é só lugar do conteúdo, é também o lugar da disputa pelo saber, é o lugar da construção da subjetividade, é o lugar da educação política”. Dessa maneira, o professor pode trabalhar de modo autônomo na construção do saber através das relações entre os profissionais da escola, de modo coletivo, com práticas compartilhadas. Deve haver relações harmônicas entre os profissionais que atuam na escola, colaborando uns com os outros e contribuindo para o desenvolvimento das práticas educativas com qualidade. Libâneo (2003, p. 23) diz que:

Pela participação na organização e gestão do trabalho escolar, os professores podem aprender várias coisas: tomar decisões coletivamente, formular o projeto pedagógico, dividir com os colegas as preocupações, desenvolver o espírito de solidariedade, assumir coletivamente a responsabilidade profissional. Mas, principalmente, aprendem sua profissão.

Assim, é imprescindível que o professor tenha a clareza que, no mundo de transformações em que se vive atualmente, a formação continuada é essencial para sua profissionalização e que aprendem muito compartilhando conhecimentos com seus pares. A gestão participativa possibilita várias formas de comunicação entre as pessoas, criando um ambiente coerente na atuação coletiva em torno dos objetivos da escola. A ação coletiva se dá no momento em que os profissionais se reúnem em atividades em prol da educação com o objetivo de ampliar a qualidade do ensino. Embora haja uma grande diversidade de opiniões, os profissionais estabelecem um consenso so-

bre o padrão de qualidade que se deseja seguir na escola.

O funcionamento da escola como organização, necessita de uma estrutura de funções que assegurem esse funcionamento de um modo geral. Para isso, faz-se necessária uma gestão política, em que as interações sociais escolares devem estar num contexto sócio-político. A gestão escolar deve ter uma visão crítica que forma a viabilização da gestão democrático-participativa, que é a relação entre a direção e a participação dos profissionais da instituição, permitindo, assim, que o professor venha a ter sua formação continuada através dos relacionamentos na gestão da escola. Segundo Nóvoa (1999 p. 162):

[...] Aprende-se com as práticas do trabalho, interagindo com os outros, enfrentando situações, resolvendo problemas, refletindo as dificuldades e os êxitos, avaliando e reajustando as formas de ver e proceder. Também se aceita que a identidade profissional do professor se aperfeiçoa num processo de socialização de normas e valores que regulam a atividade e o desempenho do papel do professor. [...]

A gestão participativa valoriza a participação de todos os profissionais no processo de tomada de decisões por meio do diálogo, envolvendo os aspectos físicos e materiais, os conhecimentos e as qualificações práticas de todos numa ação racional e coordenada, onde os objetivos são compartilhados no projeto pedagógico, visando o desenvolvimento pessoal e profissional, sendo todos agentes do processo de organização escolar. Segundo Ferreira (2000, p. 113):

Um processo de gestão que construa coletivamente um projeto pedagógico de trabalho tem já, na sua raiz, a potência da transformação. Por isso é necessário que atuem na escola com maior competência, para que o ensino realmente se faça e que a aprendizagem se realize, para que as convicções se construam no diálogo e no respeito e as práticas se efetivem, coletivamente, no companheirismo e na solidariedade.

Dessa maneira, a escola passa a ser um local de aprendizagem permanente, pois é na participação que se tem a troca de experiências, onde todos trabalham ativamente, formando uma equipe de trabalho coletivo. A gestão participativa na escola contribui, também, com a introdução de mudanças significativas e urgentes na instituição para a melhoria da ação pedagógica, beneficiando assim, a qualidade do ensino-aprendizagem oferecido para uma sociedade globalizada.

A gestão participativa ainda contribui para o aperfeiçoamento da prática em todos os campos de atuação numa instituição e, em especial, na prática do professor, tornando o âmbito escolar integrado, promovendo, assim, um envolvimento cada vez maior entre os profissionais, é por essa razão que é no exercício do trabalho que o professor se atualiza e se diversifica quanto a novas concepções e atuações nas práticas cotidianas. Nesse caso, é na escola, no cumprimento de sua prática, que o professor tem sua formação continuada.

#### **4 FORMAÇÃO CONTINUADA NA ESCOLA**

Para ampliar a competência e a capa-

cidade profissional no contexto de transformações em que se vive atualmente no mundo globalizado, a formação continuada vem ganhando força e importância progressivamente, alertando para o fato de que a aprendizagem deve ser permanente e dinâmica, atualizada nas novas concepções de educação e sociedade, sendo isto válido para profissionais de qualquer área, especialmente, para os educadores, os quais têm uma importante parcela de responsabilidade pela formação da personalidade humana.

Competência e capacidade, ao contrário do que se pensa, não tem o mesmo significado que qualificação profissional. A qualificação profissional docente visa conceber a internalização de saberes necessários para sua formação, através de cursos fundamentados nos conhecimentos científicos e voltados para o ensino-aprendizagem. Segundo Canário, (1997, apud LIBÂNEO 2003, p. 23):

[...] Falar de “competências” não é a mesma coisa que falar de “qualificações”. As qualificações referem-se à aquisição de saberes requeridos para o exercício de uma profissão e à confirmação legal dessa aquisição mediante diplomas, certificados etc. as competências referem-se a conhecimentos, habilidades e atitudes obtidas nas situações de trabalho, no confronto de experiências, no contexto do exercício profissional. A competência profissional é a qualificação em ação, são formas de desempenho profissional em que a qualificação se torna eficiente e atualizada nas situações concretas de trabalho.

Dessa forma, a qualificação profissional é um passaporte para a busca da competência e capacidade no exercício da profissão. A prática do professor, na es-

cola, precisa estar alicerçada numa perspectiva crítico-reflexiva e baseada na compreensão e na transformação de suas ações cotidianas. O professor deve auto-avaliar-se constantemente e saber ser flexível diante de situações que permitem ou exigem mudanças.

O professor consciente das exigências da atualidade deve investir em sua formação e procurar se atualizar teoricamente para qualificar sua prática, pois ter competência não significa, somente, saber ou ter habilidades, mas também, aplicar seus conhecimentos no processo ensino-aprendizagem. De acordo com Lück (2000, p. 104) “As competências constituem-se referências para guiar a chamada excelência profissional ou a qualidade do desempenho profissional”. Desse modo, é preciso compreender que a competência do professor está diretamente ligada com sua prática e que a escola é um cenário onde se prepara o educando para o exercício da cidadania.

A gestão escolar precisa ter em mente que aluno não aprende apenas na sala de aula, mas na escola como um todo, pela maneira como é organizada e como funciona, pelas ações que promove, pelo modo como as pessoas da escola se relacionam com a comunidade, pela atitude aos problemas educacionais e sociais, pelo modo geral como nela se trabalha e convive, dentre outros aspectos. Dessa forma, a participação do corpo docente na organização e gestão da escola, se torna uma condição indispensável na qualidade do processo ensino-aprendizagem, pois, com isso, constrói-se um ambiente favorável para práticas democráticas que possam servir de exemplos na aprendizagem dos alunos.

Sabe-se que o trabalho escolar é uma



ação coletiva, pois é realizada a partir da participação efetiva, conjunta e integrada dos profissionais da escola. Assim, a participação se caracteriza por uma atuação consciente dos membros da comunidade escolar, os quais reconhecem e assumem seu poder de influência na organização da instituição. Esse poder se consolida pela qualidade profissional e competência da cada um, dando, dessa maneira, direcionamento firme nas atividades no interior da escola.

A formação continuada dos professores na escola visa o desenvolvimento de todos na organização escolar, pois, no mundo atual, não se quer mais professores apenas técnicos, que saibam exercer somente uma atividade, que seja especialista em uma só área. Necessita-se de profissionais com habilidades criativas, voltadas para práticas variadas que contribua na qualidade do ensino-aprendizagem. Nóvoa (1999, p.100) afirma que:

Há um autêntico processo histórico de aumento das exigências que se fazem ao professor, pedindo-lhe que assuma um número cada vez maior de responsabilidades. No momento actual, o professor não pode afirmar que sua tarefa se reduz apenas ao domínio cognitivo. Para além de saber a matéria que lecciona, pede-se ao professor que seja facilitador da aprendizagem, pedagogo eficaz, organizador do trabalho de grupo, e que, para além do ensino, cuide do equilíbrio psicológico e afectivo dos alunos, da integração social e da educação sexual, etc.; a tudo isto pode somar-se a atenção aos alunos especiais integrados na turma.

Para constituir sua profissão e atender a estas exigências, o professor busca subsídios teóricos em várias concepções e se

vale de sua prática, de seus conhecimentos e de sua experiência. Porém, em muitos casos, quando o assunto é refletir sobre seu trabalho, procurando formas alternativas para exercer sua profissão, os grandes questionamentos afloram e a dúvida se apresenta como um exercício reflexivo sobre as inovações e transformações de sua prática. Ou seja, o professor se torna relutante e inflexível quanto a aceitar novos métodos e novos conhecimentos para sua prática cotidiana na escola. Libâneo (2003 p. 27) diz que:

[...] não é verdade que basta uma boa teoria para que um profissional tenha êxito na prática. Mas, também, não é verdade que a prática se basta por si mesma. Nem toda prática pode ser justificada como adequada, assim como não é possível qualquer reflexão sobre a prática se não há da parte do professor um domínio sólido dos saberes profissionais [...].

Nesse caso, a gestão, quando esta trabalha numa concepção democrático-participativa, pode contribuir com a formação continuada docente, redefinindo a organização escolar para que o professor atue de modo participativo nas tomadas de decisões e enfrentamento de problemas, apresentando propostas inovadoras e métodos diferenciados, colocando o docente em constante contato com as discussões teóricas renovadas e atuais.

O professor que reflete sobre sua prática, reflete sobre o que acontece em sua sala de aula e, conseqüentemente, sobre as decisões tomadas, os planos de aula, a metodologia, os conteúdos oferecidos aos educandos e no rumo que as orientações de aprendizagem estão tomando. Com

isso, o professor procura a melhor forma de realizar sua tarefa, desempenhando práticas que inclui estudos, registros dos resultados dos objetivos contidos no plano de aula e abre discussão sobre seu trabalho com seus pares, compartilhando dúvidas e questionamentos, procurando, assim, melhorar suas propostas de ensino, tornando sua atividade cada vez mais produtiva.

É na escola que o professor obtém propostas pedagógicas para trabalhar em sala de aula e pode constatar se uma proposta funciona ou precisa ser melhorada, tendo, dessa forma, consciência de que existe mais de uma maneira, ou solução, para resolver um mesmo problema na aprendizagem dos educandos. Assim, o professor pode colocar em prática todos os seus conhecimentos e sua habilidade para apresentar soluções diferentes para problemas semelhantes e, com isso, aumentar sua competência profissional. De acordo com Canário, (1997 apud LIBÂNEO 2003, p. 23):

Colocar a escola como local de aprendizagem da profissão de professor significa entender que é na escola que o professor desenvolve os saberes e as competências do ensinar e, mediante um processo ao mesmo tempo individual e coletivo. Internalizar saberes e competência significa “saber encontrar e pôr em prática respostas apropriadas ao contexto na realização de atividades de um projeto” [...].

Desse modo, a escola se torna um lugar de aprendizagem mútua. É através das práticas em sala de aula, na participação na organização e gestão da escola, que o professor aprende a aprender, a fazer, a ser e a conviver, de modo que o seu de-

envolvimento pessoal e profissional seja dinâmico e interativo. O resultado de todo esse processo é a vivência positiva do professor no âmbito escolar, fazendo com que este se torne capaz de enfrentar a dificuldade de ouvir e ser ouvido, de se colocar no lugar do colega de trabalho, compreender e respeitar o conhecimento, a atitude e as ações do outro, sem, contudo, ser necessário concordar com todas as opiniões, mas se apropriar de diálogos e consenso para se chegar a um todo comum.

A formação continuada, nesse caso, se dá no momento do trabalho coletivo, tornando-se comum à prática docente organizar, discutir e analisar problemas que toda escola possui, a partir da troca de experiências e idéias, principalmente no que diz respeito a tantas inovações no mundo tecnológico e globalizado e que afetam a vida social, cultural, política, econômica e, principalmente, educacional.

## 5 CONCLUSÃO

A questão da formação continuada docente é uma condição de aprendizagem permanente que possibilita o desenvolvimento pessoal, cultural, social e, acima de tudo, profissional. A formação continuada atende às exigências das reformas educacionais porque busca oportunidades de aperfeiçoamento teórico-prático com diálogos e discussões sobre uma variedade de temas e fatos que favorece sua prática na formação dos cidadãos, ressignificando, dessa forma, sua práxis.

A participação do professor na gestão escolar pode lhe dá a oportunidade de controlar o seu próprio trabalho e se sentir autor e responsável dos resultados

obtidos na sua prática cotidiana, contribuindo, assim, com a construção de sua autonomia visando um ensino-aprendizagem de qualidade. Além disso, o professor se sente parte orgânica da realidade vivida no âmbito escolar.

Além de possibilitar a reflexão e flexibilidade atitudinal da prática docente, a formação continuada na escola representa o bom desempenho do professor diante de situações reais que exigem uma atuação voltada para o enfrentamento de problemas, aplicando soluções específicas,

ou seja, de acordo com cada situação vivenciada no cotidiano no interior da escola.

Por fim, percebe-se que a formação continuada na escola torna-se importante para os professores, principalmente pelo fato de desenvolverem níveis de formação complexos e condizentes com as exigências do mundo contemporâneo e uma sociedade globalizada, através de situações reais e práticas vivenciadas num contexto educacional marcado por transformações.

## REFERÊNCIAS

BASTOS, João Batista (org.). *Gestão democrática*. 2. ed. – Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 2001.

CHIAVENATO, Idalberto. *Teoria geral da administração: abordagens prescritivas e normativas da administração*. 4. ed. São Paulo: McGraw-Hill; Makron Books, 1993.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. 4. ed. Campinas: Cortez, 2003.

GADOTTI, Moacir. *O projeto político-pedagógico da escola na perspectiva de uma educação para a cidadania*. Disponível em: <[http://www.paulofreire.org/Moacir\\_Gadotti/Artigos/Portugues/Escola\\_Cidada/Projeto\\_Politico\\_Ped\\_1998.pdf](http://www.paulofreire.org/Moacir_Gadotti/Artigos/Portugues/Escola_Cidada/Projeto_Politico_Ped_1998.pdf)>. Acesso em: 28 out. 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: Alternativa, 2001.

\_\_\_\_\_. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2003 [Coleção docência em formação]

LÜCK, Heloísa. *Em aberto: gestão escolar e formação de gestores*. Brasília: O Instituto – MEC/ INEP, 2000

NÓVOA, António (org.). *Profissão professor*. 2. ed. Porto: [s.n.], 1999 [Coleção Ciências da Educação]

WIKIPÉDIA. A enciclopédia livre. *Interdisciplinaridade*. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/interdisciplinaridade>>. Acesso em: 30 out. 2009.

# UM OLHAR SOBRE A INFÂNCIA: ASPECTOS HISTÓRICOS E POLÍTICO-PEDAGÓGICOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Karla Bianca Freitas de Souza\*

## RESUMO

Este trabalho propõe-se a discutir a infância, particularmente ligada ao contexto da Educação Infantil, enfocando sua trajetória histórica, avanços e impasses, com vistas à compreensão das políticas públicas implementadas no Brasil, tendo como referência, a década de 90. O objetivo é apresentar os percalços e avanços pelos quais passou a Educação Infantil ao longo da história da educação brasileira, até ser reconhecida pela legislação educacional como um nível de ensino, e constituir-se como direito da criança e dever do Estado.

**Palavras-chaves:** Infância. Educação Infantil. Prática Pedagógica.

## ABSTRACT

This paper aims to discuss the children, particularly related to the context of early childhood education, focusing on its historical path, progress and dilemmas, with a view to understanding the public policies implemented in Brazil, with reference to the decade of the 90<sup>th</sup>. The objective is to present the achievements and vicissitudes through which passed, and early childhood education throughout the history of Brazilian education, to be recognized by law as an educational level of education, and establish itself as the child's right and duty of the state.

**Keywords:** Children. Child Education. Pedagogical practice.

## 1 INTRODUÇÃO

As primeiras preocupações teóricas com a educação da criança pequena surgiram por volta do início do século XVII, como resultado do reconhecimento so-

cial da criança por meio do avanço da ciência. O “[...] desenvolvimento científico, expansão comercial e atividades artísticas no período renascentista estimularam o surgimento de novas visões sobre a criança e como ela deveria ser educa-

---

\* Mestra em Educação pela Universidade Federal do Maranhão — UFMA. Especialista em Gestão Educacional e Metodologias de Ensino de Ciências Humanas – História e Geografia. Graduada em Pedagogia com habilitação em Orientação Educacional pela Universidade Federal do Maranhão — UFMA. Professora Assistente na Universidade Federal do Maranhão — UFMA / CCSST – Imperatriz – MA. Professora da Faculdade de Educação Santa Terezinha (FEST). E-mail: kabiped@uol.com.br

da.” (OLIVEIRA, 2002, p. 57).

A construção de concepções teóricas sobre a Educação da Infância enfatizou a importância da educação para o desenvolvimento social. Neste sentido, vários foram os teóricos tais como: Comenius, Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Decroly, Montessori e Freinet, que elaboraram e influenciaram estudos colocando a criança como o foco do interesse educativo. As contribuições destes teóricos foram de grande relevância uma vez que proporcionaram um novo entendimento sobre as necessidades educacionais da criança pequena.

No que tange a Educação Infantil é preciso inicialmente, tentarmos definir uma concepção de infância que, ao mesmo tempo em que é fruto de uma construção sócio - histórica, na medida em que é vivida e apreendida a partir das ações e construções dos adultos, é também marcada por experiências e ações do presente, que constroem e reconstroem-se permanentemente, influenciando práticas político - pedagógicas diversas.

## 2 PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES SOBRE A INFÂNCIA

O menino de 3 anos senta-se em frente ao computador, as pernas balançando. Insere o CD no drive. Clica no ícone. Espera. — “Está demorando pra carregar, não é vó?”.

Crianças de 4 e 5 anos trabalhando nos campos de algodão e cana. Mão de obra barata.

A menina de 2 anos ganha uma boneca nova. A tia pergunta que nome vai ter. A menina responde: *Ponto com, ponto br.* [...]

Aumenta o índice de crianças diagnosticadas como hiperativas na escola, de

acordo com o CD-10.

As milhares de xuxas em miniatura, sendo produzidas a cada dia...

Meninas de 4 anos menstruam e desenvolvem seios. Suspeita de quantidade excessiva de hormônio nos frangos consumidos.

[...] (SMOLKA, 2002, p. 122-123)

Esses são alguns “flashes” de crianças relatados por Smolka (2002) que evidenciam cenas do cotidiano infantil, histórias, vivências que marcam e configuram concepções e o tratamento dispensado a criança no contexto atual. Aproximarmos-nos da infância significa compreendermos sua história, seu universo e repensarmos práticas de atendimento, cuidado, ensino, enfim, posturas que fundamentalmente implicam no modo como concebemos a infância.

Na perspectiva de compreendermos a natureza da infância precisamos aceitar que ela se tornou um campo de estudo de diversas ciências, como a História, a Sociologia e a Psicologia que nos ajudaram a compreender a influência da estrutura social na determinação das oportunidades das crianças e também a Biologia, a Antropologia e Arqueologia, que descobriram como diferentes culturas construíram suas concepções e práticas de educação da criança, fazendo surgir uma nova compreensão de Educação Infantil, mais flexível e voltada para as reais necessidades infantis. (OLIVEIRA, mm)

Sendo assim, entendemos que a categoria infância requer estudo e aprofundamento teórico. Entretanto, não nos cabe, no presente trabalho, enveredarmos pelo longo caminho da construção teórica sobre a infância, contudo, é premente

a necessidade de situarmos didaticamente nosso ponto de partida, ou seja, a que tipo de infância nos referimos.

São muitos os estudos que tratam da história e das concepções de infância ao longo da humanidade tais como: Ariès (1981); Charlot (1983); Snyders, (1984); Sarmiento e Pinto, (1997) dentre outros. No entanto, nesse trabalho utilizamos como referência a grande contribuição de Philippe Ariès, pesquisador francês, referência constante na historiografia da infância, através da obra “História Social da Criança e da Família” que, por sua vez, resgata o sentimento e a sensibilidade dos adultos em relação à criança, desde a idade média à contemporaneidade.

Ariès (1981) destaca em sua obra uma concepção de infância historicamente construída e acrescenta, que durante um longo tempo, a criança foi vista como um adulto em miniatura, na medida em que, as características próprias de seu desenvolvimento eram negadas, em função dos interesses dos adultos. Partindo de uma visão eurocêntrica, o autor nos permite compreender o universo infantil à luz dos valores e preconceitos de uma sociedade tradicional, bem como, o processo de ruptura em busca da construção de um novo olhar direcionado à criança e à família num contexto de industrialização.

Em seus estudos, Ariès (1981), nos mostra que desde o século XIII na Europa, já havia uma idéia, uma representação da infância, o que pode ser comprovada pelas pinturas da época, que de modo claro, caracterizava diversos tipos de criança. O primeiro tipo é representa-

do pelo anjo, rapaz muito jovem e com boa aparência; já o segundo seria uma aproximação com a figura do Menino Jesus ou Nossa Senhora ainda menina; em seguida, viria o terceiro que decorre do contexto de uma fase gótica. O autor menciona também outros dois tipos de criança, surgidos no século XV, são eles o retrato e o putto<sup>1</sup>. (ARIÈS, 1981).

No contexto do século XIII, tais retratos não representavam exatamente o tipo de criança existente na época, pois “[...] nunca era o modelo de um retrato, de um retrato de uma criança real, tal como ela aparecia num determinado momento de sua vida [...]” (ARIÈS, 1981, p. 21). Isto nos leva a pensar que o conceito de infância da época era representado por uma visão adultocêntrica, na qual, os desejos e necessidades dos adultos prevaleciam em detrimento das peculiaridades das crianças.

Ariès (1981, p. 28), destaca que o verdadeiro sentimento da infância só surgiu no século XVII, quando a sociedade passou a ter consciência da particularidade infantil, que, por sua vez, a distingue da criança do adulto e destaca:

SUGESTÃO: , possibilita a distinção entre a criança e o adulto. Para ele:

[...] a descoberta da infância começou sem dúvida no século XIII e sua evolução pode ser acompanhada na história da arte e na iconografia dos séculos XV e XVI. Mas os sinais de seu desenvolvimento tornaram-se particularmente numerosos e significativos a partir do fim do século XVI e durante o século XVII.

Partindo desta visão histórica acerca da infância, sentimos a necessidade de

<sup>1</sup> Segundo Ariès, o putto era a representação da criancinha nua, surgida na Idade Média, “representou uma revivescência do Eros helenístico” (ARIÈS, 1981, p. 25).



refletirmos sobre as concepções de infância no momento atual e mais particularmente no Brasil. Deste modo, recorreremos às contribuições de alguns estudiosos brasileiros tais como: Marcos César de Freitas e Moysés Kuhlmann Jr (2002), Sônia Kramer (1996), Zilma Ramos de Oliveira (2002), Fernandes (2000), dentre outros, que optaram por discutir a infância à luz de referenciais teóricos capazes de conduzir a uma reflexão crítica acerca do cuidado e da educação oferecida às crianças pequenas.

Uma visão de infância mais recente na historiografia infantil decorre dos estudos de Freitas e Kuhlmann Jr (2002, p. 7), educadores brasileiros, que apontam ser possível compreendermos a infância “[...] como a concepção ou a representação que os adultos fazem sobre o período inicial da vida, ou como o próprio período vivido pela criança, o sujeito real que vive essa fase da vida.” Nessa visão a criança é compreendida como sujeito histórico em articulação com os diversos sujeitos sociais.

Sendo assim, os autores acrescentam que a infância pode ser vista sob uma ótica plural, que significa a “subdivisão em infâncias”, visto que é o contexto histórico-cultural que definirá, por exemplo, a infância pobre, a infância trabalhadora etc. Como contraponto, a criança é tratada enquanto “categoria genérica”, compreendendo diversas representações e significados (FREITAS; KUHLMANN Jr, 2002).

Na construção de um conceito de infância, Kramer (1996, p. 18), afirma ser “[...] determinado historicamente pela modificação nas formas de organização da sociedade [...].” A autora nos revela que as concepções de infância variam

conforme os valores e a organização da sociedade. O que nos faz entender que cada sociedade possui um padrão específico quanto ao conceito de infância ou infâncias, construído a partir das necessidades políticas, sociais, econômicas, religiosas, enfim, com vistas a atender suas especificidades.

Para finalizar nossa reflexão sobre a concepção de infância, recorreremos às contribuições de Fernandes (2000, p. 96), que a título de conclusão sobre os retratos da criança, assim se expressa:

É bem verdade que infância se escreve no plural. Categoria histórica, social e psicológica, a infância e aqueles que delas são portadores, ou antes, que a vivem, apresentam uma considerável variedade de perfis. Sob essa variedade será necessário descobrir o que existe de comum, para além dos delineamentos imprecisos.

Fernandes (2000), nos alerta para uma pluralidade de perfis, diversos tipos de infância produzidos concretamente pela sociedade no decurso da história da humanidade e para a necessidade de os compreendermos como possibilidade de descobrirmos as peculiaridades que caracterizam cada contexto. Essa é sem dúvida, a concepção de infância que adotamos e defendemos no transcurso do presente trabalho.

Com base nas contribuições ora apresentadas discutiremos a criança no cenário da Educação Infantil, esboçando o modo como ela foi tratada historicamente, assim como, o que levou à criação de instituições de amparo e cuidado a crianças pequenas e, posteriormente, à educação da criança em creches e pré-escolas.

### 3 A EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA NO BRASIL

A educação da criança no Brasil foi marcada, inicialmente, pelos princípios educacionais da Companhia de Jesus, que difundiu o “mito da criança-santa”, ainda no período colonial. Nesse contexto e concepção, a criança pequena não havia se corrompido pelos pecados da sociedade, o que a levou a ser um dos alvos da pedagogia jesuítica. As primeiras manifestações no campo da educação para a criança brasileira partem do pressuposto de que “[...] a infância é considerada momento ideal do processo de aculturação, efetivada por meio da catequese e a família também poderia ser atingida através da criança.” (FARIAS, 2005, p. 37).

Para Farias (2005), no Brasil escravocrata, o tratamento, atendimento e conseqüentemente, o tipo de educação destinada à criança eram marcados por duas claras e distintas concepções de infância: de um lado tínhamos a criança branca e livre, independente de ser oriunda de famílias economicamente abastadas, ou pobres; de outro, havia a criança negra e, por sua vez, escrava.

No primeiro caso, a criança livre tinha seu desenvolvimento caracterizado por três fases distintas: “anjo”, que compreendia do nascimento aos cinco anos de idade; dos cinco aos dez anos a criança vivia o período de traquinagem, por isso, era chamado de “menino-diabo” e finalmente, a partir dos nove ou dez anos, iniciava-se a fase “homenzinho”, na qual, a criança era vista como um adulto em miniatura. Já com relação à criança negra, o tratamento era diferenciado, tendo em vista que a mesma era reconhecida como moleque ou moleca. Por volta do

três anos de idade, era inserida nos comportamentos sociais e apenas com sete anos de idade, já tinha seu direito de infância usurpado, a fim de ser explorada a sua força de trabalho (FARIAS, 2005).

Segundo Pardal (2005) existem outras diferenças entre a infância branca e a negra no Brasil, pois, durante a primeira infância, a criança branca era entregue à ama-de-leite, a fim de que fosse amamentada e pudesse garantir sua sobrevivência; quanto à criança negra, sobrevivia sob inúmeras dificuldades, tendo inclusive que se adaptar ao trabalho materno, já que desde bem pequena era carregada pela mãe, inclusive, na realização do trabalho. Depois desse período, ambas eram inseridas nas atividades de seu grupo social, de maneira que, para as crianças brancas lhes era reservado o estudo, o “aprimoramento intelectual” e por outro lado, as negras eram inseridas imediatamente no campo do trabalho a fim de que pudessem aprender algum ofício.

O amparo à criança pequena foi oficializado no Brasil-Império, por meio da “roda de expostos”. Com o propósito de atender às crianças oriundas de famílias pobres ou de mulheres que por algum motivo não poderiam assumir socialmente a maternidade, a Casa dos Expostos foi um ótimo recurso para a sociedade, que por sua vez, tinha nela a possibilidade de “esconder a vergonha da mãe solteira”.

Rizzo (2000, p. 37), nos oferece uma ótima caracterização do funcionamento desse instrumento que durante muito tempo, foi a principal alternativa para as crianças pobres e abandonadas.

[...] espécie de portinhola giratória com um dos lados voltados para a parte ex-



terna do prédio, onde o bebê era colocado, e equipada com uma campainha que a infeliz mulher tocava para alertar as irmãs de caridade, no interior da casa, de que havia uma nova criança ali abandonada, para que elas, girando a tal portinhola, fossem buscar o bebê.

Convém lembrar que esse atendimento, que também visava coibir os índices de mortalidade infantil, sobretudo, junto à população pobre, não oferecia as condições mínimas para garantir às crianças uma permanência saudável, conforme nos mostra Gondra (2000, p. 105), na Casa de Expostos do Rio de Janeiro:

[...] poucas acomodações para o número de crianças recebidas, falta de vigilância necessária, surtos epidêmicos de oftalmias, disenterias, tubérculos mesentéricos, sarampões e bexigas, contato entre os doentes, aleitamento coletivo, desprezo às regras de asseio e falta de equipamentos necessários à realização de algumas atividades clínicas.

Existiram também outras formas de atendimento às crianças oriundas de famílias pobres: amas-de-para, amas-de-empréstimo<sup>2</sup> e o aleitamento artificial<sup>3</sup>, tendo em vista que “[...] a maternidade da mulher branca pobre era vivida à sombra da desnutrição [...]” (FARIAS 2005, p. 43-44). Com a Proclamação da República, algumas iniciativas de proteção à criança foram implementadas, pautadas em um “discurso de medicamentação” (OLIVEIRA, 1992, 2002).

Com a criação do jardim de infância,

que no Brasil ocorreu a partir de 1875, as crianças oriundas de classes sociais abastadas também passaram a ser atendidas. No entanto, não demorou muito para que começassem a receber críticas, sendo que em 1885, foram taxadas como instituições “[...] prejudiciais à unidade familiar, por tirarem, desde cedo, a criança de seu ambiente doméstico, sendo admitidos apenas no caso de proteção aos filhos de mães trabalhadoras.” (OLIVEIRA, 2002, p. 93).

Segundo Kuhlmann Jr (2000, p. 476), “[...] somente no período republicano é que encontramos referência à criação de creches no país.” Este período foi marcado por inúmeras iniciativas de apoio à educação da criança pequena, dentre as quais, ressaltamos: Fundação do Instituto de Proteção e Assistência à Infância em 1889; Criação do Departamento da Criança em 1919, Primeira Escola Infantil de Belo Horizonte em 1908; Primeiro Jardim de Infância Municipal do Rio de Janeiro em 1909. (OLIVEIRA, 2002).

Com a luta dos sindicatos no final da década de 20 e início dos anos 30, por melhoria nas condições de trabalho, estavam incluídas também exigências quanto à “[...] existência de locais para a guarda e atendimento de crianças durante o período de trabalho das mães.” (OLIVEIRA, 2002, p. 96). Diante do cenário sócio-econômico vigente é possível dizermos, portanto, que as creches surgiram como uma alternativa para mães e patrões.

O surgimento das Creches significou não necessariamente, o atendimento às

<sup>2</sup> Segundo (Farias 2005, p. 44) as amas-de-para eram mulheres que cuidavam dos enjeitados em seus próprios domicílios até completarem sete anos de idade. Já as amas-de-empréstimo tinham a função de conduzir as crianças da instituição às casas das amas-de-para.

<sup>3</sup> O aleitamento artificial era realizado por meio de um pano de linho puído, que umedecido com leite, era levado à boca de diferentes crianças “até a colher de pau, de prata ou marfim”. (Farias 2005, p. 44).

necessidades infantis, mas, uma alternativa para as mães que precisavam trabalhar para contribuir no orçamento familiar e não tinham com quem deixar seus filhos e um ganho para os patrões que obtinham uma mão-de-obra de baixo custo, por meio do trabalho feminino.

Neste sentido, Pardal (2005) alerta:

A creche poderia também fornecer à classe dominante um ganho secundário. Além de liberar a mão-de-obra feminina e garantir a sobrevivência das crianças da classe trabalhadora, ela podia ser um lugar privilegiado de controle sobre essa classe. As creches e salas de asilo, portanto, com raras exceções, assumiram o caráter controlador que a filantropia delegou à escola.

Com o advento da Consolidação das Leis Trabalhistas – CLT, em 1943, os trabalhadores tiveram muitos de seus direitos reconhecidos. No que tange ao trabalho desenvolvido pelas Creches, a preocupação permanecia a mesma, isto é, guardar as crianças enquanto as mães trabalhavam. Assim, o cuidado com a alimentação, higiene e segurança era o foco central da ação educativa.

Ao longo da história da Educação Infantil brasileira, percebemos que o atendimento às crianças de zero a seis anos de idade se deu sob um cunho médico-assistencialista, cuja finalidade era acolher, sem nenhum compromisso pedagógico, as crianças vítimas da pobreza, por meio de uma ação meramente filantrópica (SCARPA, 1998).

Observamos, portanto, que as creches originaram-se principalmente pela ação da área de assistência social e não da educação, diferentemente das pré-escolas

que majoritariamente nasceram integradas aos sistemas de ensino. Neste sentido, podemos afirmar que foram oferecidos dois tipos de atendimento educacional: o que “[...] se convencionou chamar de creche, de cunho mais assistencial e de cuidado, e a pré-escola, ligada ao sistema educacional e refletindo suas prioridades de caráter instrucional.” (CAMPOS; ROSEMBERG; FERREIRA, 2001, p. 104).

Com a criação da Coordenação de Educação Pré-Escolar – COEPRE em 1975, o Ministério da Educação passou a centrar sua preocupação na educação pré-escolar, enquanto que as Creches continuaram a ser coordenadas por órgãos da Assistência Social (OLIVEIRA, 2002). No período que compreende as décadas de 70 e 80, “[...] entraram em cena as teorias de privação cultural e a idéia de educação compensatória que, de certo modo, também influenciaram a expansão na oferta de educação infantil.” (CORREIA, 2002, p. 17).

É oportuno destacar a importância da Legião Brasileira de Assistência - LBA que, por meio do Projeto Casulo em 1977, foi responsável pela expansão do atendimento em Educação Infantil, ao estimular a criação e apoiar financeiramente um conjunto de creches e pré-escolas em todo país, constituído principalmente por instituições privadas sem fins lucrativos. Para tanto, foram firmados convênios diretamente com tais instituições ou com Prefeituras. Com a extinção da LBA, a partir de 1995, esse apoio foi incorporado pelo órgão federal responsável pela área da assistência social. Referindo-se ao projeto casulo, (KUHLMANN Jr, 2000, p. 14) destaca:

[...] pretendia-se, como no início do século, que o programa viesse a desenvolver atividades paralelas de orientação familiar. A problemática comunitária, devido à baixa renda per capita, vinha provocando desequilíbrio nas famílias e a desintegração do lar. [...]. Após se dar conta da despercebida pobreza nacional, o remédio proposto para o 4º estrato da população brasileira é a criação de novas vagas para crianças de 0 a 6 anos, a baixo custo nas creches Casulo.[...]. Era necessário aplacar a ameaça de atos anti-sociais, fato notório nas cidades que se industrializam.

O Projeto Casulo ao mesmo tempo que representou a expansão de vagas para a criança pequena em creches e pré-escolas, em particular as oriundas de famílias vulnerabilizadas pela pobreza e exclusão social, não foi capaz de atender qualitativamente às necessidades das instituições, que em muitos casos eram mantidas em precárias condições, devido a diversos fatores, dentre os quais o baixo investimento do poder público.

Nas últimas décadas, políticas públicas foram efetivadas no sentido de garantir a expansão e melhoria do atendimento em Creches e Pré-escolas no país, pautadas não mais como outrora, sob o enfoque médico-assistencialista, ou a abordagem da privação cultural<sup>4</sup>, mas como indivíduos em desenvolvimento. Consideramos oportuna uma reflexão mais apurada acerca dessas políticas visto que constituem-se como eixos norteadores para a formulação e efetivação de uma educação de qualidade.

#### **4 A EDUCAÇÃO INFANTIL NO CENÁRIO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS BRASILEIRAS A PARTIR DA DÉCADA DE 90**

A década de 90 marca profundamente a consolidação de políticas públicas voltadas para a Educação Infantil no Brasil, o que pode ser percebido através das modificações na legislação; da implantação de programas de formação e valorização profissional; da elaboração de documentos destinados especificamente à Educação Infantil, além de discussões no campo do financiamento desse nível de ensino. Tais modificações influenciaram o debate acadêmico de modo a surgir discussões sobre os avanços e impasses que marcam a educação de crianças de zero a seis anos em creches e pré-escolas.

A legislação brasileira reconheceu a educação da criança como elemento propulsor de desenvolvimento humano e social. Tal pressuposto está claramente evidenciado por meio da Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 1996. Os avanços da legislação quanto ao reconhecimento e valorização da Educação Infantil não se deram por acaso, mas como resultados de lutas e discussões, “[...] parte de uma história coletiva de intelectuais, militantes e movimentos sociais.” (KRAMER 2006, p. 3).

A Constituição Federal de 1988 assegurou, através de seu artigo 208, o dever do Estado para com a educação, efetiva-

<sup>4</sup> A abordagem da privação ou carência cultural, então defendida por documentos oficiais do governo federal que definiam as crianças como carentes, deficientes, imaturas, defasadas. (KRAMER, 2006, p.3)

do por meio do atendimento às crianças de zero a seis anos de idade, em creches e pré-escolas. A partir deste artigo, a Educação Infantil passa a ser não somente um direito da família, mas, sobretudo, da própria criança. Essa conquista reconheceu a Creche como um direito da criança, dever do Estado e uma opção da família.

O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei 8.069/90, também foi um importante instrumento legal na luta pelos direitos da criança e do adolescente, tendo em vista que lhes oportunizou deixarem de ser “objetos” e converterem-se em sujeitos de direitos considerados em seu desenvolvimento e a quem se deve assegurar prioridade absoluta na formulação de políticas públicas. No que se refere especificamente à faixa etária de zero a seis anos de idade, o ECA:

[...] dá a dimensão educativa do trabalho no campo da Educação Infantil, salientando, [...] as ações de responsabilidade por ofensa aos direitos assegurados à criança, referente ao não-oferecimento ou oferta irregular de atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade. (NUNES, 2005, p. 94).

A aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente possibilitou à sociedade civil exigir o atendimento às crianças em creches e pré-escolas, visto que reconheceu o caráter educativo destas instituições (NUNES, 2005).

E, finalmente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB - 9394/96 deu um avanço ainda maior, na medida que definiu a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, sendo considerada, portanto, um

nível de ensino. É oportuno destacar que existem críticas por parte dos Educadores, quanto ao modo como esta lei foi concebida, neste sentido, Bonetti (2004, p. 59) destaca:

A LDB, após um processo de construção em que a sociedade organizada participou amplamente, culminou, de fato, na apresentação e aprovação da lei de autoria do senador Darcy Ribeiro, que desfigurou o processo democrático que deu início à sua elaboração, desrespeitando a sociedade civil e o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, por não contemplar a maioria das propostas elaboradas pelos mesmos.

Infelizmente, a LDB aprovada em dezembro de 1996, não decorre das bandeiras de lutas dos educadores e movimentos afins, mas, de interesses de grupos contrários. Contudo, a luta de Educadores e dos movimentos sociais não foi em vão, pois colaborou para que ao menos “[...] algumas das propostas iniciais fossem contempladas pela nova LDB 9394/96, dentre elas as que tratam dos profissionais da Educação Infantil como docentes.” (BONETTI, 2004, p. 59).

Segundo Cerisara (2002, p. 332) existem alguns aspectos positivos da nova LDB que merecem ser discutidos:

[...] a versão final da LDB incorporou na forma de objetivo proclamado as discussões da área em torno da compreensão de que trazer essas instituições para a área da educação seria uma forma de avançar na busca de um trabalho com um caráter educativo-pedagógico adequado às especificidades das crianças de 0 a 6 anos, além de possibilitar que as profissionais que com elas trabalham viessem a ser professoras com direito e

formação tanto inicial quanto em serviço e a valorização em termos de seleção, contratação, estatuto, piso salarial, benefícios, entre outros.

Tais questões não podem ser ignoradas, pois o fato de a Educação Infantil ser reconhecida como nível de ensino e por possibilitar aos seus educadores/as o direito à formação profissional coloca as Creches e Pré-escolas na condição de ambientes educativos, o que supera o assistencialismo que vigorou na história da Educação Infantil brasileira.

Todo este conjunto de leis veio ratificar a importância e prioridade da criança enquanto ser social, histórico e em processo de desenvolvimento; e impulsionar a melhoria no atendimento à criança em Creches e Pré-escolas brasileiras. Neste sentido, as instituições que atendem crianças de até seis anos de idade estarão cumprindo duas funções fundamentais no processo de educação infantil. A primeira refere-se ao caráter educacional, que se efetiva com a promoção de atividades que visem ao pleno desenvolvimento infantil; a segunda função está ligada ao ato de cuidar e de guardar, atuando em complementação à ação da família (CAMPOS; ROSEMBERG; FERREIRA, 2001).

Apesar do atendimento da criança de zero a seis anos ter sido fortemente vinculado à assistência social, a LDB 9394/96 determina em suas disposições transitórias (art. 89), que, “as creches e pré-escolas existentes ou que venham a ser criadas deverão, no prazo de três anos a contar da publicação desta lei, integrar-se no respectivo sistema de ensino”. Desse modo, fica evidente, portanto, a inadequação de se manter, na área da assistên-

cia social, o atendimento em creches e pré-escolas. Muito embora este prazo já tenha esgotado em 1999, foi necessária sua prorrogação e atualmente, ainda há, em muitos municípios brasileiros, um grande número de crianças sendo atendidas pela Assistência Social.

Para que possamos compreender melhor o atendimento em Educação Infantil oferecido em nosso país, convém demarcarmos a diferença entre creche e pré-escola. No âmbito legal, conforme o artigo 30 da LDB 9394/96, o atendimento em Educação Infantil é dividido em duas modalidades: Creche ou entidades equivalentes, que atende a crianças de zero a três anos e a Pré-escola responsável por receber crianças de quatro a seis anos de idade. Todavia, na prática do setor público, observa-se que a diferença reside no fato de que ainda existem muitas Creches ligadas à Assistência Social oferecendo um atendimento de zero a seis anos, e em algumas situações, somente a faixa etária de zero a três. Enquanto que as pré-escolas atendem crianças a partir dos quatro anos e em grande parte estão vinculadas às Secretarias Municipais de Educação.

Vale lembrar a lei 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que trata da ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, incorporando, desta maneira, as crianças de seis anos de idade. A partir deste documento, o atendimento em Educação Infantil ficou restrito aos cinco primeiros anos de vida da criança. Tal iniciativa se fundamenta no Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172/2001, que, estabelece o objetivo da ampliação do Ensino Fundamental:



[...] oferecer maiores oportunidades de aprendizagem no período da escolarização obrigatória e assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade. (BRASIL, 2001)

Conforme a lei 11.274/2006, a inserção das crianças de seis anos no Ensino Fundamental deve se dar a partir das seguintes condições:

- ♦ Plena observância das condições de oferta fixadas por esta Lei, no caso de todas as redes escolares;
- ♦ Atendimento de taxa líquida de escolarização de pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) da faixa etária de sete a catorze anos, no caso das redes escolares públicas;
- ♦ Não redução média de recursos por aluno do ensino fundamental na respectiva rede pública, resultante da incorporação dos alunos de seis anos de idade.

A observância dessa lei nos remete ao debate acadêmico realizado em diversos setores da educação cuja finalidade é esboçar um posicionamento a respeito dos impactos desta medida no seio da escola, seja ela de Educação Infantil ou de Ensino Fundamental. Neste sentido, resgatamos neste trabalho as contribuições de Educadoras como Kramer (2006) e Farias (2005), que pesquisam e produzem na área da Educação Infantil, bem como, o parecer do Conselho Nacional de Secretários da Educação – CONSED e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME.

Para Kramer (2006), a inserção de crianças de seis anos no Ensino Fundamental é uma prática comum em muitos pa-

íses e mesmo em municípios brasileiros. Levam-se em consideração alguns elementos subjacentes à própria concepção pedagógica implícita neste processo de transição.

Meu ponto de vista é o de que o planejamento e o acompanhamento pelos adultos que atuam na educação infantil e no ensino fundamental devem levar em conta a singularidade das ações infantis e o direito à brincadeira, à produção cultural, na educação infantil e no ensino fundamental. Isso significa que as crianças devem ser atendidas nas suas necessidades (a de aprender e a de brincar) e que tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental sejamos capazes de ver, entender e lidar com as crianças como crianças e não só como alunos. A inclusão de crianças de 6 anos no ensino fundamental requer diálogo entre educação infantil e ensino fundamental, diálogo institucional e pedagógico, dentro da escola e entre as escolas, com alternativas curriculares claras. (KRAMER, 2006, p.10)

A autora nos alerta para a necessidade de que além do diálogo pedagógico haja também o diálogo institucional, de modo que no decurso da transição, desde a tomada de decisão, passando pela implementação e finalizando com a avaliação, ocorra uma estreita articulação entre as diversas instâncias envolvidas.

Segundo Farias (2005), tal medida não manifesta preocupação com as crianças, pois está equivocadamente direcionada a uma universalização do pré-escolar. A autora acrescenta que:

[...] se a educação infantil se reduzir à educação das crianças de 4 e 5 anos, corre o risco de, nos moldes de hoje, ser antecipatória, comportando-se apenas



como classe de alfabetização e/ou preparatória, comportando-se como pré-alfabetização mesmo o Plano Nacional de Educação tendo as extinguido. (FARIAS, 2005, p. 28)

Farias (2005), expõe sua preocupação com o pré-escolar, pois acredita que tal lei pode redundar em uma mera ampliação do atendimento às crianças de seis anos, sem a devida preocupação com os componentes pedagógicos, resultando na antecipação do período de escolarização e rompendo com todo o trabalho até então realizado pelas instituições de Educação Infantil.

Documentos como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) e Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006) representam o esforço do Ministério da Educação em oferecer o direcionamento no campo pedagógico a ser desenvolvido nas instituições de Educação Infantil em todo o Brasil.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI, documento lançado em 1998, serve de referência no desenvolvimento de ações pedagógicas para o atendimento de crianças de zero a seis anos de idade. Nele, o currículo da Educação Infantil é centrado nos eixos Formação Pessoal e Conhecimento de Mundo e tem como finalidade contribuir para as práticas e vivências pedagógicas, culminando com aprendizagem satisfatória e significativa das crianças (BRASIL, 1998).

Partindo do pressuposto de que os próprios educadores/as são os sujeitos principais na elaboração de uma proposta curricular e considerando que é competência do MEC a formulação de Diretri-

zes Nacionais, diversas críticas foram feitas ao RCNEI, dentre as quais podemos destacar:

[...] embora seja um documento não obrigatório, ao apresentar uma estrutura curricular muito definida, a tendência dos sistemas de educação infantil é a de seguir as orientações à risca, permitindo-se pouca flexibilidade ou pluralidade na formulação dos currículos locais. (AQUINO; VASCONCELLOS, 2005, p. 106).

Entendemos que os documentos elaborados pelo MEC não podem atuar como currículo da Educação Infantil. Na realidade, os mesmos deverão ser utilizados como instrumentos de discussão e análise nas mãos de professores e técnicos das Secretarias de Educação, a fim de que cada município, instituição pública ou privada elabore suas propostas curriculares, levando em consideração a realidade e especificidades das crianças inseridas no processo.

Segundo Aquino e Vasconcellos (2005, p. 109), “[...] a proposta do governo não era apenas um referencial, mas sim, um *extenso currículo nacional* para a Educação Infantil.” É nesse sentido que se situam nossas inquietações, com a preocupação de que diversos Professores/as estejam executando as orientações do RCNEI sem reflexão, sem a crítica e, sobretudo, sem a compreensão de que o mesmo não deve simplesmente ser posto em prática, mas, subsidiar a elaboração da proposta curricular.

O financiamento é mais um elemento importante dentro das políticas públicas para a educação, é condição indispensável para a realização de um projeto educacional de qualidade. Sem recursos fi-

nanceiros fica inviável a construção de escolas, a formação dos professores, a aquisição de material pedagógico, enfim, toda e qualquer ação que vise à construção de uma práxis pedagógica séria e comprometida com a plena formação do indivíduo. Nesse aspecto, ressaltamos o que diz a legislação federal sobre os recursos destinados à Educação Infantil.

A Constituição Federal deixa clara que os recursos serão oriundos de cooperação financeira, ao afirmar em seu artigo 211: “a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino”. No tocante a LDB 9394/96, “[...] não há nenhuma indicação a respeito do financiamento necessário para a concretização dos objetivos proclamados em relação às instituições de educação infantil.” (CERISARA, 2002, p. 333). O que se percebe é que em relação à Educação Infantil, “[...] os novos direitos reconhecidos para as crianças menores de sete anos não foram garantidos por nenhuma previsão em relação a uma fonte específica de recursos” (CAMPOS, 1992, p. 19 apud KRAMER, 2006, p. 3).

Com o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF criado através da Emenda Constitucional n.º14/96 e regulamentado pela Lei Federal n.º 9424/96, privilegia-se o Ensino Fundamental, conforme as exigências dos organismos internacionais que efetivam empréstimos ao Brasil. Por meio do FUNDEF, o governo destina grande parte dos recursos municipais ao Ensino Fundamental, negligenciando a Educação Infantil, na medida que não define claramente de onde virão os recur-

sos a serem utilizados para o alcance dos objetivos definidos em lei.

Diante disso, percebemos que o financiamento para a Educação Infantil torna-se uma questão complicada e séria, visto que nenhuma instância assume esta responsabilidade enquanto prioridade. Na realidade, a parceria sugerida pela Constituição Federal, entre municípios, estado e governo federal, acaba fragmentando as responsabilidades de cada um, resultando em uma desresponsabilização do Estado e conseqüente prejuízo para a educação infantil (CERISARA, 2002).

Com a extinção do FUNDEF e a criação do **Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação** – FUNDEB, Lei 11949/2007, que terá uma vigência de 14 anos, todos os níveis de ensino que compõem a Educação Básica serão atendidos. Assim, finalmente, as creches e pré-escolas terão recursos específicos. Segundo Kramer (2006, p.2), a inclusão de crianças de 0 a 6 anos no FUNDEB é resultado da “[...] mobilização de órgãos públicos, organizações não-governamentais, partidos políticos, conselhos, UNDIME, universidades e parlamentares.”

Segundo a ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e pesquisa em Educação), durante o Simpósio Nacional de Educação ocorrido em Brasília, nos dias 28 a 30 de novembro de 2006, o FUNDEB poderá permitir novos marcos para o financiamento das diversas etapas e modalidades da Educação Básica. Espera-se que a partir desse fundo, a Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica, possa de fato, alcançar sua finalidade maior que é o pleno de-

envolvimento da criança.

Na realidade o FUNDEB não resolve o déficit histórico da Educação Infantil no Brasil mesmo porque o valor custo/aluno ainda está muito abaixo das necessidades das instituições. Entretanto, traz perspectivas, fundamentalmente promissoras, ao possibilitar a ampliação da oferta e conseqüente qualidade no atendimento da criança pequena.

## 5. CONCLUSÃO

Ao final desse estudo percebemos a necessidade de construirmos um novo olhar acerca da infância buscando referenciais teóricos que nos ajudem a compreendê-la em toda sua complexidade. É na multiplicidade de olhares sobre a criança que encontraremos o caminho para atender suas especificidades educativas e desenvolver seu potencial criador a fim de que possa se constituir enquanto cidadã, sujeito de direitos.

Nesse breve percurso histórico percebemos que a criação de instituições de atendimento a crianças pequenas no Brasil surgiu sob inúmeros problemas. Várias foram as iniciativas de acolhimento da criança que visavam somente a minimizar as mazelas da sociedade e nem de longe atendia às necessidades e peculiarida-

des infantis. Tais práticas se perpetuaram por longos anos e influenciaram atitudes e comportamentos de educadores e pais, direcionando o modo como a criança deveria ser tratada pela sociedade.

A partir da década de 90 a Educação Infantil foi reconhecida como um nível de ensino e como tal deveria se constituir como um espaço educativo. É importante lembrarmos que os avanços pelos quais passou a Educação Infantil brasileira é fruto de muitas lutas, discussões dos educadores e os movimentos sociais em busca de uma educação que superasse a visão meramente assistencialista (guarda e cuidado) e pudesse oferecer a oportunidade para o desenvolvimento infantil em todos os seus aspectos.

Entendemos que apesar dos avanços, ainda são muitos os impasses que permeiam as práticas político - pedagógicas em torno da educação da criança de 0 a 5 anos. Por outro lado, é importante que tenhamos a nítida consciência de que somente com a iniciativa dos educadores e pesquisadores na área e a plena articulação dos diversos setores da sociedade poderemos superar os problemas existentes e construirmos uma Educação Infantil de qualidade que efetivamente atenda às demandas da criança no contexto de suas vivências e experiências.

## REFERÊNCIAS

- AQUINO, Ligia Maria Leão; VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. Orientação Curricular para a Educação Infantil: Referencial Curricular Nacional e Diretrizes Curriculares Nacionais, In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de (Org.) *Educação da infância: história e política*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 99-116.
- ÁRIES, Philippe. *História social da criança e da família*. Tradução de Dora Flaksman. 2. ed. LTC, 1981.
- BONETTI, Nilva. *A especificidade da docência na educação infantil no âmbito de documentos oficiais após a LDB 9394/1996*. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2004.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). *Lei Federal n.º 9394*, de 26 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil*. Brasília, 1998.
- CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia; FERREIRA, Isabel M. *Creches e pré-escolas no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2001.
- CERISARA, Ana Beatriz. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no contexto das reformas. In: *Educação e sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 329-348, set. 2002.
- CORRÊA, Bianca Cristina. A educação infantil. In: *Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB*. São Paulo: Xamã, 2002. p. 13-32.
- FARIAS, Mabel. Infância e educação no Brasil nascente. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de (Org.). *Educação da infância história e política*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 33-49.
- FERNANDES, Rogério. Notas em torno de retratos de criança. *Educação e Sociedade*, São Paulo, v. 26, n. 1, p. 87-97, jan./jun. 2000.
- FREITAS, Marcos Cezar de; KUHLMANN Jr, Moisés. *Os intelectuais na história da infância*. (Org.). São Paulo: Cortez, 2002.
- GONDRA, José G. A sementeira do porvir: higiene e infância no século XIX. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 26, n.1, p. 99-117, jan./jun. 2000.
- KRAMER, Sônia; LEITE, Isabel (Org.). *Infância: fios e desafios da pesquisa*. Campinas: Papirus, 1996.
- KUHLMANN Jr. Moisés. *Histórias da educação infantil Brasileira*. São Paulo: Autores Associados, 2000.
- NUNES, Deise Gonçalves. Reconhecimento social da infância no Brasil: da menoridade à cidadania. In: AQUINO,

Ligia Maria Leão; VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de (Org.). *Educação da infância: história e política*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 73-97.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de Moraes et al. *Creches: crianças faz de conta e Cia*. Petrópolis: Vozes, 1992.

\_\_\_\_\_. *Educação infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2002.

PARDAL, Maria Vitória de Carvalho. O cuidado as crianças pequenas no Brasil escravista. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de (Org.). *Educação da infância: história e política*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 51-72.

RIZZO, Gilda. *Creche: organização, currículo, montagem e funcionamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

SCARPA, Regina. *“Era assim, agora não”*: uma proposta de formação de professores leigos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Estatuto de sujeito, desenvolvimento humano e teorização sobre a criança. In: FREITAS, Marcos Cezar; KUHLMANN Jr, M. (Org.) *Os Intelectuais na história da infância*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 99-127.

# A TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA

Veríssima Dilma Nunes Clímaco\*

## RESUMO

A Educação de Jovens e Adultos apresenta-se como uma modalidade educativa que pretende reintegrar os jovens e adultos excluídos, atuando como telespectadores à margem da sociedade devido à incapacidade de sistematizar conteúdos e conhecimentos necessários ao desenvolvimento de sua cidadania. Todavia, os procedimentos metodológicos realizados em salas de aulas da EJA carecem de recursos para se tornarem mais significativos. É nesta perspectiva que Teoria das Inteligências Múltiplas se apresenta como um recurso que possibilita a inovação na prática pedagógica do educador.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos, aprendizagem, inteligências múltiplas, prática pedagógica.

## ABSTRACT

The education of young and adults presents itself as an educational modality that intends to reintegrate the young excluded adults, acting like watchers beyond society due to the incapacity of the systematization of contents and knowledge needed to the development of their citizenship. Although, the methodological proceedings taken during Eja's classes need methodological resources to become more significant. It is in this perspective that the theory of the multiple intelligences presents itself as a resource that makes possible the innovation of the educator teaching practice.

**Key-words:** Education of Young and Adults. Learning. Multiple Inteligences. Teaching practices.

---

\* Mestranda em Ciências da Educação – Universidad Americana (UA), em Asunción - Paraguai. Especialista em Metodologia do Ensino Superior – Universidade Estadual do Maranhão (UEMA, 2004). Especialista em Formação de Formadores em Educação de Jovens e Adultos -EJA (Universidade Nacional de Brasília – Unb, 2004). Graduada com Licenciatura Plena em Pedagogia (Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA , 2001). Exerce a função de Técnica em Educação da Escola Marly Sarney (SESI) e professora da Faculdade de Educação Santa Terezinha (FEST) nas disciplinas Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Educação de Jovens e Adultos e Fundamentos Teóricos e Metodológicos das Ciências e Ética Geral e Profissional.



## 1 INTRODUÇÃO

A modalidade educativa “Educação de Jovens e Adultos” possui uma clientela com características próprias que exigem o uso de metodologias e uma prática pedagógica capaz de respeitar e valorizar essas especificidades. Partindo desse pressuposto surgiu a temática “A Teoria das Inteligências Múltiplas na EJA”, objetivando provocar uma reflexão sobre a aplicabilidade desta na Educação de Jovens e Adultos e compreender melhor as práticas cotidianas desta modalidade.

Vislumbrando a possibilidade de mudanças neste contexto pretende-se nortear este estudo a partir das seguintes indagações: Como as Inteligências Múltiplas podem influenciar no processo de aprendizagem? Quais os entraves e possibilidades da aplicabilidade das Inteligências Múltiplas na EJA? Como as Inteligências Múltiplas podem valorizar as potencialidades dos jovens e adultos?

Sendo as Inteligências Múltiplas uma teoria que contempla as capacidades de aprendizagem do educando e a EJA uma modalidade educativa onde estes apresentam uma história de vida baseada em conhecimentos oriundos de suas vivências, vê-se na temática escolhida para estudo a possibilidade de uma operacionalização mais efetiva do processo de aprender dos educandos jovens e adultos.

Para tanto, realizar-se-á um estudo partindo de um breve ensaio sobre a prática pedagógica nas turmas da EJA no Brasil, e uma reflexão acerca da importância da Teoria das Inteligências Múltiplas para o ato de educar. Em seguida, inicia-se o relato dos resultados alcança-

dos numa experiência envolvendo educandos jovens e adultos partindo do diagnóstico do perfil destes, e observação dos procedimentos metodológicos mais utilizados pelos educadores no processo de aprendizagem.

Finaliza-se revelando os resultados alcançados, demonstrando a necessidade e real possibilidade de mudanças no processo de aprendizagem nas salas de aulas da EJA quando se realiza uma prática voltada para a construção de conhecimentos e não simplesmente a transmissão de informações acerca dos conteúdos curriculares.

## 2 BREVE ENSAIO SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EJA

A educação brasileira é marcada fortemente por uma prática educativa tradicional nas escolas, caracterizada por uma relação de verticalidade entre educador e educando, sempre enfatizando os conteúdos, as técnicas educativas e os manuais de aplicação sem haver a devida preocupação com o processo de aprendizagem. Neste modelo de educação o educador se apresenta como um transmissor de conteúdos, e conseqüentemente, o educando se transforma em um mero expectador que espera os conhecimentos virem até eles prontos e acabados, como cita Paulo Freire (1987, p. 58) na obra *Pedagogia do Oprimido*.

Desta maneira a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. Em lugar de comunicar, o educa-

dor faz comunicados e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem.

Este é o modelo usado em muitas práticas pedagógicas, nas escolas do Brasil, através do qual se configura a 'educação bancária' criticada por Freire por se fundamentar em um currículo engessado e ultrapassado. Todavia, acredita-se na possibilidade de mudança deste modelo educacional defendendo a existência de várias aptidões que comandam a mente humana e vão além do raciocínio lógico-matemático e lingüístico, e parte para o reconhecimento e aplicação de competências e habilidades diferenciadas para atividades específicas.

Neste sentido, há que se reportar aos educandos e educandas da EJA como realmente são protagonistas de histórias reais que chegam à escola com crenças e valores já constituídos, influenciados pela cultura, sociedade e se identificam a partir do seu jeito de ser na família e no trabalho, como relata Costa et al (2006, p. 5):

Podemos dizer que eles trazem uma noção de mundo mais relacionada ao ver e ao fazer, uma visão de mundo apoiada numa adesão espontânea e imediata às coisas que vê. Ao escolher o caminho da escola, a interrogação passa a acompanhar o ver desses educandos, deixando-os preparados para o olhar. Aberto à aprendizagem, eles vêm para a sala de aula com um olhar que é, por um lado, um olhar receptivo, sensível, e, por outro, é um olhar ativo: olhar curioso, explorador, olhar que investiga olhar que pensa.

Para estes educandos a escola torna-se o espaço adequado à potencialização de suas aprendizagens, onde o sentido de

aprender se fundamenta na satisfação de perceber-se capaz de superar suas necessidades e expectativas, pois a aquisição de conhecimentos novos só tem valor para este se estiver relacionado com sua cultura.

Esta visão de construção do conhecimento a partir das experiências de vida dos educandos surgiu na década de 60, com Freire, conforme relata Costa et al (2006, p. 11):

Paulo Freire propôs o que chamou de temas geradores: educador e educando debruçam-se sobre aspectos da realidade que, mantendo ligação com o mundo conhecido deles, são capazes de impulsioná-los para novas descobertas.

Esta seria de fato a maneira de organizar as atividades de sala de aula para propiciar uma aprendizagem significativa. Para tanto, se torna indispensável à prática do planejamento, como ação própria do educador que objetiva realizar uma práxis com eficiência e organização, otimizando o tempo, de modo que possa atender aos anseios dos educandos.

### **3 A TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS**

É desafiador educar jovens e adultos que por motivos diversos não freqüentaram a escola no tempo regular, pois estes formam um público heterogêneo, com experiências adquiridas e saberes impregnados no seu jeito de ver a vida. Portanto, este público requer uma metodologia especial que propicie sua inserção no contexto educacional, porque necessitam de motivações, de momentos que lhe recuperem a auto-estima que ficou para trás

nas esquinas da exclusão e do medo.

É nessa busca de tessitura entre o conhecimento empírico e o conhecimento sistematizado na aprendizagem de jovens e adultos que se percebe a importância da aplicabilidade da Teoria das Inteligências Múltiplas<sup>1</sup> de Gardner como um recurso facilitador à aprendizagem quando aplicada em consonância com os procedimentos metodológicos utilizados pelo educador.

Esta teoria traz em sua essência a valorização do saber empírico do educando como suporte para outros saberes, sempre focando as competências e habilidades que as pessoas possuem. Como afirma Gardner (2002, p. 47):

Assim um pré-requisito para uma teoria de inteligências múltiplas, como um todo, é que ela capte uma gama razoavelmente completa dos tipos de competência valorizados pelas culturas humanas. Devemos levar em conta as habilidades tanto de um xamã e de um psicanalista quanto às de um yogue e de um santo.

Diante desta afirmação, visualiza-se um fazer pedagógico mais aberto, inclusivo e significativo para o jovem e o adulto que busca na escola um estímulo, a valorização da sua pessoa, e cidadania. Dessa forma, educandos e educadores podem tornar-se parceiros na aprendizagem. Armstrong (2001, p. 24) referindo-se a esta teoria escreve “a abordagem de Gardner trata especialmente de como a mente humana opera sobre os conteúdos do mundo (isto é, objetos, pessoas, certos tipos de sons)”. Ela afirma que

os seres humanos são dotados de oito inteligências identificadas como: Lingüística-verbal, Interpessoal, Intrapessoal, Naturalista, Cinestésico-corporal, Lógico-matemática, Visuo-espacial e Sonoro-musical, e que cada uma destas podem ser identificadas nos educandos pelas competências e habilidades que apresentam.

Assim, o processo de aprendizagem pode ser mais envolvente, prazeroso e significativo se o educando perceber-se como sujeito ativo dentro deste processo, demonstrando o que sabe fazer, o que aprendeu em suas vivências, cabendo ao educador relacionar esse saber com os que precisam ser construídos, partindo da idéia que nada é completamente novo, pois em cada conteúdo a ser estudado há algo que se sabe através dos meios de comunicação, ou estão presentes nas ações diárias que se desenvolve e não havia sido percebido. Desta forma, se realiza um fazer pedagógico de inclusão do educando onde flui a aprendizagem das competências de saber planejar, interpretar, executar e avaliar situações do cotidiano.

#### 4 RELATANDO EXPERIÊNCIAS

Acreditando que a aplicabilidade da Teoria das Inteligências Múltiplas pode modificar o processo de aprendizagem dos jovens e dos adultos. Por estes representarem uma clientela bastante heterogênea, com diversidade de pensamentos, idades, culturas, e características peculiares foram escolhidos como objeto de estudo que facilitarão o alcance do objeti-

<sup>1</sup> A Teoria das Inteligências Múltiplas “é um modelo cognitivo que tenta descrever como os indivíduos usam suas inteligências para resolver problemas e criar produtos”. (ARMSTRONG, 2001)

vo deste trabalho, o qual é averiguar a possibilidade de aplicabilidade da Teoria das Inteligências Múltiplas no currículo da Educação de Jovens e Adultos, compreender como se dá a aprendizagem nesta faixa etária e qual seria a contribuição desta, pois subsidiada pelas experiências de educadora e as realidades observadas em sala de aula em relação à prática dos educadores de EJA que se preconiza na angústia dos educandos pela busca do saber, vislumbra-se a possibilidade de uma prática educativa focada nas capacidades dos jovens e adultos aliadas aos conteúdos que almejam aprender.

Para tanto, subsidiou-se esta pesquisa com a leitura da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB N° 9.394/96, dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's, da Proposta Curricular para EJA, e obras dos teóricos Howard Gardner (1943) Professor de Educação e co-diretor do Projeto Zero, em Harvard é Professor adjunto de Neurologia, Psicólogo e Neurocientista. Outro teórico utilizado para escrita desta foi Paulo Freire (1921-1997) É considerado um dos grandes pedagogos da atualidade e respeitado mundialmente. Suas primeiras experiências educacionais foram realizadas em 1962 em Angicos, no Rio Grande do Norte, onde 300 trabalhadores rurais se alfabetizaram em 45 dias.

Na intenção de alcançar o objetivo proposto neste estudo procurou-se conhecer o perfil de 50 educandos da EJA que estão cursando a 5ª e 6ª série (segundo segmento) do Ensino Fundamental, no turno noturno da Escola Pública Estadual

São José do Egito<sup>2</sup> na cidade de Imperatriz - MA, para compreender como se dá a aprendizagem nas turmas de EJA e, principalmente como eles se percebem neste processo de construção do saber.

A pesquisa revelou que 62% dos educandos pesquisados são do sexo masculino e 38% do sexo feminino, revelando que a clientela de jovens e adultos se constitui em maior percentual por homens, reforçando os ranços culturais da cultura onde o homem sempre se sobressaia no campo do saber, destinando à mulher a missão de mãe, esposa, doméstica, ou outras profissões que não necessariamente fosse exigido o conhecimento oferecido pela escola. E, em relação à faixa etária os educandos estão predominante entre vinte e um a trinta anos representados por 62%, dos entrevistados, e a idade compreendida entre 16 a 20 anos com 27%, e 9% as idades de 29 a 39, e 2% relativo às idades de 40 a 49 anos.

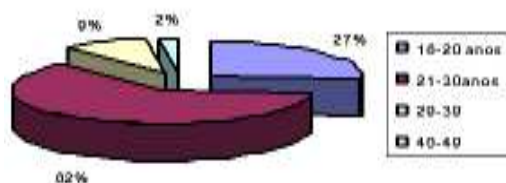


Gráfico 1: Faixa etária

Conforme se pode visualizar no gráfico abaixo: .

Esses dados revelam uma mudança no perfil desta clientela que no século XX era constituída na sua maioria por adultos analfabetos, e agora no século XXI possui esta característica de heterogeneidade, formada de jovens e adultos que

<sup>2</sup> Escola São José do Egito - escola da rede Pública e Estadual que funciona em turno noturno com 05 turmas de EJA sendo duas com as séries finais do Ensino Fundamental e 03 com turmas do Ensino Médio.

por diversos motivos não frequentaram a escola e agora, tentam recuperar o tempo que estiveram ausentes dela. Dentre estes educandos outra característica que merece ser destacada é que 76% são solteiros.

Em relação à questão profissional constatou-se que a maioria já trabalha, em atividades diversificadas como: jardineiro, Office boy, comerciante, doméstica, vendedor, balconista e modista, formando um percentual de 76% da amostra pesquisada. Diante das profissões apresentadas percebe-se que esses jovens e adultos são pessoas que necessitam da educação escolar para desenvolverem suas competências e habilidades, e desta forma alcançar um futuro mais promissor. Observando o gráfico abaixo se percebe que o trabalho permeia a vida destes desde muito cedo.

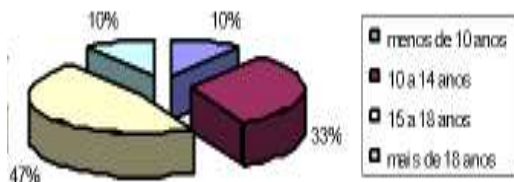


Gráfico 2: Idade que começou a trabalhar

Verificou-se que a maioria começou a trabalhar com a idade de 15 a 18 anos atingindo um percentual de 47%, seguido pela faixa etária 10 a 14 anos que apresentou um representativo percentual de 33%. E, 10% com menos de 10 anos, e também 10% só começou depois dos dezoito anos. Esta realidade pode contribuir para o afastamento destes da escola no tempo regular. Indagou-se também sobre a importância de estudar, os educandos demonstraram através das escolhas das opções propostas no questionário seus motivos.

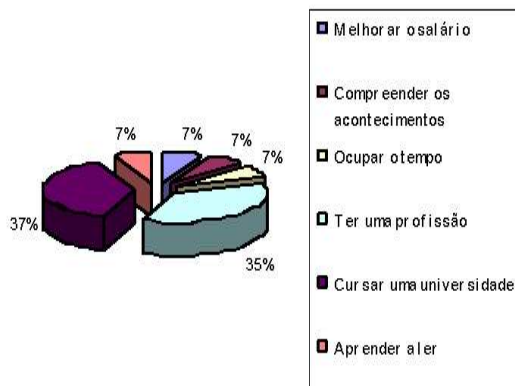


Gráfico 3: Por que voltou a estudar

Percebe-se dentre os motivos o desejo de cursar uma universidade o mais enfatizado por eles com um percentual de 37%, acompanhado pela vontade de ter uma profissão 35%, e as alternativas como aumentar o salário, ocupar o tempo, compreender os acontecimentos e aprender a ler foram contemplados com 7% cada. Isto demonstra que há uma necessidade por parte do educando da EJA de sentir-se incluído na sociedade, e acreditam que a educação pode propiciar esta inclusão.

A respeito das atividades realizadas pelos educadores no dia-a-dia na sala de aula, foi perguntado a estes como se dava a relação entre conteúdo programático e realidade, constatou-se que 66% dos conteúdos trabalhados em sala de aula são relacionados com as experiências vivenciadas pelos educandos, 46% afirmam que não há relação do conteúdo com a realidade, e que os educadores continuam ministrando aulas de um currículo distante das vivências dos mesmos.

Partindo deste diagnóstico indagou-se sobre qual disciplina é mais significativa para eles no processo de aquisição do saber, e as respostas podem ser observadas no gráfico a seguir:



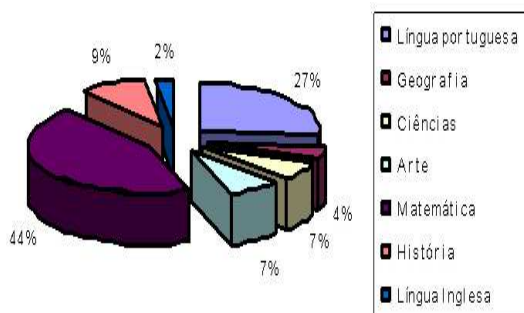


Gráfico 4: Aprendizagem significativa

Visualizando a relevância de cada disciplina no processo de construção do conhecimento, para verificar se a metodologia utilizada pelo educador contempla a valorização das habilidades e competências inerentes a estes educandos, ficou constatado que a disciplina trabalhada de forma mais significativa é a Matemática com 44% das respostas, 27% referiram-se a Língua Portuguesa, 9% responderam a disciplina História, 7% optaram por Ciências e arte, 4% Geografia e 2% escolheram a Língua Inglesa. Acredita-se que este resultado seja decorrente da metodologia tradicional aplicada nas escolas, onde prevalece o valor às disciplinas de matemática e língua portuguesa e desvalorizam-se as demais que estão presentes no currículo, devido sua amplitude e uso em várias situações diárias, e também para corresponder aos anseios da sociedade capitalista que visa em primeiro lugar preparar mão-de-obra barata para atender ao mercado de trabalho.

Procurando conhecer como acontece o desenvolvimento e aplicabilidade das competências e habilidades que caracterizam algumas das inteligências múltiplas aplicou-se algumas questões referentes a essa situação, e o resultado visualiza-se no gráfico a seguir:

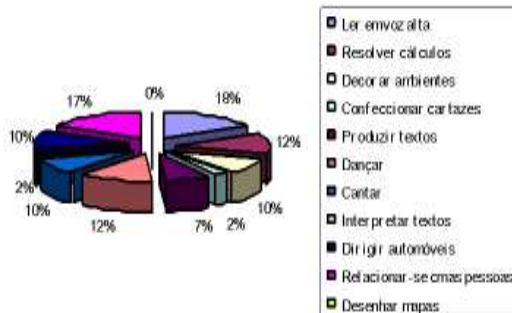


Gráfico 5: Atividades que realiza com competência e habilidade

Percebe-se que trabalhar as competências e habilidades que fazem parte do conhecimento empírico dos educandos relacionando-as com as indispensáveis para uma aprendizagem significativa, é um desafio que precisa ser enfrentado pelo educador. Para saber como se dá esta prática perguntou-se aos educandos quais atividades dentre as selecionadas sabem realizar com competência. De acordo com as respostas analisadas sobressaiu a leitura em voz alta com um percentual de 18%, que se constitui como característica da inteligência lingüística-verbal, seguido da competência de relacionar-se com as pessoas que fazem parte da inteligência Interpessoal 17%, em terceiro plano a competência para resolver cálculos e dançar representada por 12%, e com 10% dirigir automóveis, decorar ambientes e cantar, 7% produzir textos, valendo ressaltar que dentre as respostas ficou em último plano com 2% a atividade de “interpretar textos” e “confeccionar cartazes” comprovando a grande necessidade que há nas metodologias aplicadas na EJA de desenvolver um trabalho voltado para aplicabilidade das Inteligências Múltiplas devido à mesma favorecerem a proximidade entre o conhecimento empírico e científico facilitando a compreensão que



não parte do total desconhecido, mas sim de algo já vivenciado e, portanto, mais fácil de ser compreendido.

Partindo das respostas sobre as competências e habilidades dos educandos da EJA, fez-se necessário conhecer as atividades que os educadores desta modalidade educativa realizam nas práticas pedagógicas, e o conhecimento obtido está expresso no gráfico abaixo:

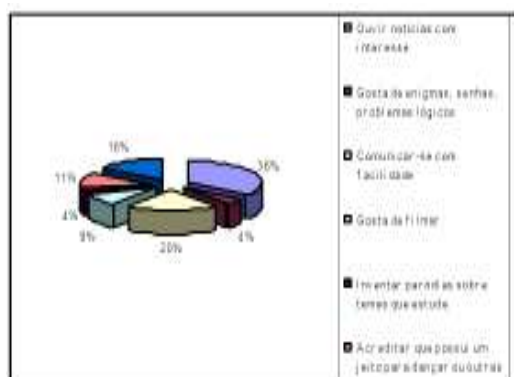


Gráfico 6: Capacidades desenvolvidas na EJA

A escola é um espaço onde o educando precisa aprender a (re)construir conhecimentos, diante desta perspectiva foi questionado aos entrevistados quais das atividades apresentadas neste gráfico sobre a metodologia usada em sala tem ajudado-os a se desenvolverem melhor. Dentre as opções propostas destacou-se: ouvir notícias com interesse, 36% e comunicar-se com facilidade com percentual de 20% ambas pertencentes às características próprias da inteligência lingüístico-verbal, e 16% gosta de resolver enigmas e problemas lógicos, 11% acredita que possui jeito para dançar, movimentar-se, 9% gostam de filmar e 4% gostam de inventar paródias sobre os temas que estuda. Este gráfico revela que há necessidade de se

trabalhar com mais afinco as questões relacionadas com a valorização do saber empírico para que haja maior capacidade de argumentação por parte do educando, e conseqüentemente, o desenvolvimento do senso crítico, o que propiciará sua inserção na sociedade e reconhecimento da cidadania, pois se acredita firmemente que o conhecimento torna o ser humano livre para ser autêntico e participativo nas mudanças que ocorrem diariamente na sociedade.

Portanto, visualiza-se a EJA como uma modalidade do sistema educativo que pode contribuir enormemente na busca de responder às expectativas e necessidades dos jovens e adultos que não freqüentaram a escola, ou não tiveram acesso na faixa etária adequada.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se nos resultados obtidos os entraves e possibilidades que se fazem presentes na aplicabilidade da Teoria das Inteligências Múltiplas, e como esta pode modificar o processo de aprendizagem dos envolvidos no contexto, considerando que os jovens e adultos na cidade de Imperatriz - MA constituem uma população que apresenta um alto índice de analfabetos 16,1%, além de analfabetos funcionais que por diversos motivos não conseguiram desenvolver suas inteligências e, portanto encontram-se à margem da sociedade.

Paralelo a esta situação de exclusão observa-se que as inovações construídas ao longo da história no campo do conhecimento, apresentam um esforço 'acanhado' para superar a disciplinarização imposta na cultura através da sociedade

burguesa desde os primórdios da civilização. Esta possibilidade de mudanças pode ser vislumbrada a partir da modalidade educativa Educação de Jovens e Adultos – EJA pois conforme a Proposta Curricular para Jovens e Adultos quando se refere a esta modalidade é decisiva ao afirmar que não se pode conceber a compreensão de homens como seres vazios que precisam ser preenchidos com conteúdos, fazem-se necessário diante dos saberes gerados por diferentes grupos culturais a criação de espaços com múltiplos contatos e trocas onde possa existir um tratamento adequado para os mesmos na construção dos currículos escolares, e nas metodologias aplicadas.

Visualizando este cenário de exclusão e a urgência de mudanças neste paradigma educacional a possibilidade de aplicação da Teoria das Inteligências Múltiplas na Educação de Jovens e Adultos, pode ser utilizada como um recurso didático pedagógico para somar com os procedimentos metodológicos utilizados pelos educadores.

Portanto, podem-se conhecer recortes da prática pedagógica e educativa dos educadores desta escola através de um breve ensaio sobre a relação das Inteligências Múltiplas na construção do conhecimento nas turmas de EJA.

Visualizando a formação do educando através de uma metodologia onde o saber se construa da tessitura entre a Teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner e a Pedagogia Libertadora de Paulo Freire para o aperfeiçoamento

da formação afetiva, cognitiva e social do educando.

Acredita-se nesta realidade diferenciada, a partir da aplicabilidade desta teoria nas salas de aula das turmas de EJA valorizando-se o conhecimento empírico para a construção do conhecimento, haja vista que os jovens e adultos que buscam a escola possuem uma característica frequente que é a baixa auto-estima, muitas vezes reforçada pelas situações de fracasso escolar, um poder aquisitivo insuficiente para consumirem apenas o básico à sua sobrevivência, e a vontade de se integrarem à sociedade letrada que fazem parte por direito, mas da qual não podem participar por faltar o domínio da leitura e da escrita.

Portanto, se propõe através deste estudo sobre as Inteligências Múltiplas um novo modo de ‘ver’ o educando da EJA, onde este seja valorizado por inteiro, não só pelo conhecimento lingüístico ou matemático, mas pelas competências e habilidades construídas ao longo da vida, o conhecimento prévio, o reconhecimento das culturas e saberes diferentes que possuem, e assim conhecer a forma de pensar e de construir dos jovens e adultos favorecendo um resgate de sua auto-estima.

Desta forma, torna-se imprescindível que o educador programe as aulas sob um olhar andragógico, planejando seu fazer pedagógico a partir dos problemas apresentados pelos educandos, priorizando o que já sabem e querem aprender, e quais são as necessidades enquanto gente que precisa ‘ser mais gente’.

## REFERÊNCIAS

- ARMSTRONG Thomas. *Inteligências múltiplas na sala de aula*. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- BRASIL. *Proposta curricular para educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental 5ª a 8ª série – Introdução*. Brasília: SEF, 2002.
- \_\_\_\_\_. *Educação de jovens e adultos. Parâmetros em ação*. Brasília, MEC/ SEC, 1999.
- \_\_\_\_\_. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. 3 ed. Brasília: MEC/ SEF, 2001.
- \_\_\_\_\_. *Trabalhando com a educação de jovens e adultos: a sala de aula como espaço de vivência e aprendizagem*. Brasília: SECAD, 2006.
- \_\_\_\_\_. *Trabalhando com a educação de jovens e adultos: o processo de aprendizagem dos alunos e professores*. Brasília: SECAD, 2006.
- \_\_\_\_\_. *Salto para o futuro: Educação de jovens e adultos*. Brasília: SEED, 1999.
- CARNEIRO, Moaci Alves. *LDB fácil: leitura crítico-compreensiva artigo a artigo*. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
- COSTA, Elisabete. BARRETO, Vera. *A sala de aula como espaço de vivência e aprendizagem*. Brasília, 2006.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 41 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- GARDNER, Howard. *A teoria das inteligências múltiplas*. Porto Alegre: Artmed, 1994.
- SOUZA, Maria Antonia. *Educação de jovens e adultos*. Curitiba: IBEP, 2007.

# A INCLUSÃO DA INICIAÇÃO À PESQUISA CIENTÍFICA NO CURRÍCULO DE ENSINO DA ESCOLA MUNICIPAL LEÔNCIO PIRES DOURADO

Cleres Carvalho Nascimento \*

## RESUMO

A educação se constitui fator primordial ao desenvolvimento de uma nação, sendo as Instituições de Ensino, ambiente propício em que se percebe a prática do que foi construído ou pensado pela sociedade, norteada pelo Currículo de Ensino que embasa a tendência a se seguir. O presente artigo cuja temática, “A Inclusão da Iniciação à Pesquisa Científica no Currículo de Ensino da Escola Municipal Leônicio Pires Dourado,” aborda trilhas percorridas na Inclusão de Projetos Investigativos em seu Currículo de Ensino, tendo como fundamentação teórica os Parâmetros Curriculares Nacionais.

**Palavras Chaves:** Educação. Currículo de Ensino. Projetos Investigativos. Pesquisa científica. Parâmetros Curriculares.

## ABSTRACT

The education is the first and foremost factor for the development of a nation, it is in the Teaching Institutions, where it is noticed in practice what it was built or thought by the society. Being this guided by the Teaching Curriculum. The present article whose thematic is “Inclusion of the Initiation to the Scientific Research in the Teaching Curriculum of the Municipal School Leônicio Pires Dourado” approaches the trails traveled by it, for Inclusion of Investigation Projects in its Teaching Curriculum, having as theoretical basis the “Parâmetros Curriculares Nacionais.”

**Key words:** Education. Teaching Curriculum. Investigation Projects. Initiation to the scientific research. Curricular Parameters

---

<sup>1</sup> Mestranda em Ciência da Educação pela Universidade Americana – Asunción, Paraguai. Especialista em Administração e Supervisão Escolar pela Universidade Reunida – Amparo (SP) Graduada em Letras pela Universidade Estadual do Maranhão e Formação Pedagógica pela Universidade Vale do Acaraú (Sobral, CE). Gestora há dezoito anos da Escola Municipal Leônicio Pires Dourado; professora de Didática e Prática de Ensino no Curso de Extensão da Faculdade Santa Terezinha (FEST).

## 1 INTRODUÇÃO

Quando se fala em educação vislumbra-se de imediato a imagem de um prédio, dividido em salas de aulas, atendendo alunos de várias faixas etárias, professores ensinando, objetivando formar indivíduos para atender a sociedade. Mas o que passa despercebido pela maioria das pessoas, até mesmo de educadores é o que há por trás de toda essa organização, que define o horário de entrada e saída, a carga horária de cada disciplina, a forma da escola conceber a aprendizagem onde estão embutidos os métodos, técnicas, e as formas de avaliação.

O presente artigo científico aborda o papel do Currículo de Ensino, em cada época pedagógica vivenciada na educação brasileira. Aborda ainda as várias concepções do currículo, e a importância dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, na mudança da prática educativa da Escola Leôncio Pires Dourado.

Além dessas abordagens, descrevem-se as etapas didáticas utilizadas por esta Escola, em busca de uma escola ativa onde o aprender fosse significativo e prazeroso, que culminou com a Introdução da Iniciação à Pesquisa Científica no Currículo de Ensino desta Unidade de Ensino Público Municipal.

## 2 BREVE HISTÓRIA DO CURRÍCULO

Os primeiros currículos surgiram nas escolas do antigo Egito, da Suméria, e da Grécia, tendo como linha central a escrita, a matemática e as artes. Entretanto para as classes menos favorecidas era oferecida somente a leitura, ficando o ato de escrever para as classes sociais econo-

micamente superior. Contudo é importante ressaltar que as artes fizeram parte dos currículos em várias civilizações, e que paralelamente, a música também foi um elemento importante na organização curricular.

Na antiga Grécia, assim como na Idade Média a música, a leitura e a literatura basicamente tinham a mesma importância como componente curricular. Neste sentido, nota-se que no século XX, inclusive no Brasil o desenho artístico, desenho geométrico, música e canto, faziam parte dos currículos das escolas. Evidenciando-se ao longo da história do currículo na escola, que a formação humana, incluindo cultura como parte deste contexto, não se trata de algo novo no processo de escolarização. Nesta perspectiva, Souza (2008,p.21) pontua:

A diferença é que hoje dispomos de muito mais conhecimento sobre o desenvolvimento humano, notadamente da criança. O avanço nas várias áreas de conhecimento que estudam o ser humano em toda a sua complexidade principalmente na área das neurociências, nos traz hoje outra dimensão para o ensino e aprendizagem.

Ante o objetivo central do currículo, nota-se uma reciprocidade no que se refere à formação humana. Contudo na atualidade esta pode se concretizar graças ao desenvolvimento científico e tecnológico, que contribuem na compreensão do desenvolvimento humano, e como a aprendizagem se processa. O alvo do currículo desde sua criação sempre foi o conhecimento como bem comum, este deve ser socializado a todos os seres humanos, como afirma Souza (2008,p.21): “O co-

nhecimento torna-se não somente uma aquisição individual, mas uma das possibilidades de desenvolvimento da pessoa que terá reflexos na vida em sociedade”. Logo a formação integral do indivíduo, como componente de um grupo torna-se mister na educação escolar. Todavia a compreensão da importância do currículo na aprendizagem foi se modificando de acordo com o momento social de cada época, mesmo objetivando a formação humana, as diretrizes diferenciavam-se, podendo ser uma formação transformadora ou reprodutora.

### 3 CONCEITUANDO CURRÍCULO

Há inúmeras conceituações: literal, etimológico, pedagógico e legal. Literal etimológico do latim “curriculum” e do grego “Kurrikulu”, ato de correr, jornada, continuidade. Por volta de 1865, o termo currículo significava uma pista de corrida em curso geral. E em 1955 aparece como um conjunto de curso ensinado numa instituição.

Segundo Libâneo (2004), na concepção tradicionalista o Currículo Pedagógico era praticamente sinônimo de ciclo didático, programas de ensino, disposição de disciplina em quadro com suas respectivas cargas horárias. (plano de estudo ou grade curricular). Currículo é tudo o que acontece na vida de uma criança, na vida de seus pais e de seus professores. Tudo o que cerca o aluno, em todas as horas do dia, constitui matéria para currículo, isto é, currículo é o ambiente em ação.

O termo currículo é encontrado em registros do século XVII, sempre relacionado a um projeto de controle do ensino e da aprendizagem, ou seja, da atividade

prática da escola. Os elementos constantes nas construções de currículo são: objetivos, processos ensino-aprendizagem, instituição e pessoal. De forma ampla ou restrita o currículo escolar abrange as atividades desenvolvidas dentro da Escola. De acordo com a lei 9.394/96, Art. 26, os currículos do Ensino Fundamental e Médio devem ter uma base nacional comum a ser complementada em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

Quando se elabora um curriculum vitae, explicita-se a carreira da vida, ou seja, todo um percurso de vida. Pedra (1997), conceitua currículo como a representação da cultura no cotidiano escolar, o modo pelo qual se selecionam, classificam, distribuem e avaliam conhecimentos no espaço das instituições escolares. Porém, Sacristán (1989), explica o currículo como a ligação entre a cultura e a sociedade exterior à escola e à educação, entre o conhecimento e cultura herdados e a aprendizagem dos alunos, entre a teoria (idéias, suposições e aspirações) e a prática possível, dadas determinadas condições. Percebe-se que a definição do que vem a ser currículo, varia de acordo com cada época vivenciada pela sociedade no setor educacional, ou seja, escola tradicional, currículo tradicional e conseqüentemente o seu conceito representará todo o emaranhado que envolve a organização educacional.

#### 3.1 Níveis de currículo

Os currículos são diversificados con-



forme suas especificidades. Denominados Currículo Formal, estabelecido pelo sistema de ensino ou instituição escolar é chamado de Currículo Legal expresso em diretrizes curriculares, objetivos e conteúdos das áreas ou disciplinas de estudo. É um conjunto de diretrizes normativas prescritas institucionalmente (Parâmetros Curriculares Nacionais). Já Currículo Real, acontece na sala de aula em decorrência de um projeto pedagógico e dos planos de ensino. Libâneo (2004, p.172) explica:

É a execução de um plano, é a efetivação do que foi planejado, mesmo que nesse caminho do planejar e do executar aconteçam mudanças, intervenção da própria experiência dos professores, decorrentes dos seus valores, crenças, significados. É currículo que sai da prática dos professores, da percepção e do uso que os professores fazem do currículo formal, assim como o que fica na percepção dos alunos.

Nessa perspectiva educando assim como o educador, traz consigo toda sua herança cultural que eventualmente serão demonstradas na sua atuação em sala de aula. No Currículo oculto estão contidas as influências que de certa forma afetam a aprendizagem dos alunos e o trabalho dos professores que tem origem no meio social e vivenciado na própria escola. Libâneo (2004, p.172) descreve: “O currículo está oculto porque ele não é prescrito, não aparece no planejamento, embora se constitua como importante fator de aprendizagem”.

Percebe-se, portanto que os níveis do currículo se entrelaçam na prática dos docentes em sala, partem do que é normalizado pelo governo, em seguida pelo

o que é elaborado e planejado na instituição de ensino e posto em prática no dia-a-dia do ambiente escolar, onde acontece a junção do currículo formal com os currículos real e oculto.

### **3.2 Concepções de organização curricular**

Como se verá mais adiante uma pequena síntese abordando a organização curricular que de certa forma concretizam as intenções pedagógicas vivenciadas pela sociedade em cada etapa evolutiva. O currículo tradicional é caracterizado pela organização do conhecimento por disciplinas, tem um caráter livresco e verbalista, o ensino é transmissivo e reprodutor, centrado no professor e na matéria. Sobre o enfoque tradicional comenta Libâneo (2004 p.174):

O professor é o detentor da autoridade intelectual e moral (mesmo que não as tenha), o aluno um receptor de conhecimentos. O currículo é reduzido a um conjunto de disciplinas e de conteúdos a serem passados aos alunos, organizados numa grade curricular.

O Currículo Racional-tecnológico (tecnicista), com característica central previamente prescrito por especialista, partindo de critérios científicos e técnicos, que irão contemplar os interesses do mercado na sociedade. Onde a escola tem a função apenas de ensinar, sem preocupar-se “com” e “porque” ensinar. Em termos metodológicos referem-se à introdução no ambiente escolar dos aparatos tecnológicos, que atualmente é a informática e a mídia, utilizados como instrumentos de aprendizagem de técnicas mais refinadas de transmissão. Como re-

sume Libâneo (2004 p.175): “Diferentemente do cunho acadêmico do currículo tradicional, o currículo Racional-tecnológico se firma na racionalidade técnica e instrumental, visando a desenvolver habilidades e destrezas para formar o técnico”.

O Currículo Escolanovista ou progressivista, dá ênfase às necessidades e interesse dos alunos, na atividade e ritmo peculiar de cada um. O professor é o facilitador da aprendizagem e os conteúdos são retirados das experiências dos alunos. Este modelo de currículo está embasado nas idéias de John Dewey, que compreende a educação como um processo interno de desenvolvimento, de adequação ao meio, onde os conteúdos escolares não são colocados como verdades absolutas, mas valoriza-se a atividade de pesquisa do aluno, levando em conta o clima psicológico e social da sala de aula.

O Currículo Construtivista está diretamente ligado às idéias de Jean Piaget e seus seguidores, tendo como ponto chave a crença no papel ativo do sujeito no processo de aprendizagem e, portanto, no desenvolvimento dos processos de aprendizagem ativa, daí organiza-se o currículo. O professor atua como facilitador da aprendizagem. De certa forma as idéias do Psicólogo Russo Vigotsky, também têm papel importante no currículo construtivista, visto que a maior parte dos educadores que trabalham com essa idéia, conhecida como sociointeracionista, destaca o papel do meio, valorizando a cultura de todos para que ocorra o desenvolvimento cognitivo e social dos alunos. Ao organizar um currículo construtivista, devem se levar em conta as etapas de desenvolvimento defendidas por Piaget, que subsidiarão a escolha e sistematiza-

ção dos conteúdos a ser trabalhado em cada série. No que diz respeito à função do currículo construtivista relata Libâneo (2004 p.177):

Uma das principais diferenças entre os vários construtivismos diz respeito ao papel da cultura, dos conhecimentos anteriores e do professor, o que remete, em última instância ao papel do ensino na aprendizagem.

O Currículo Sociocrítico ou Histórico-social, apresenta uma abordagem onde existem várias correntes, que algumas vezes divergem entre si, sendo que algumas valorizam as questões políticas no processo da formação, enquanto outras colocam a relação pedagógica como mediadora na formação política. Na educação, precisamente a ação didática da escola objetiva desenvolver a capacidade do educando de aprender de forma ética e crítica. Prioriza-se a formação cidadã onde o educando está inserido na sociedade como ser ativo, capaz de transformar a sua realidade social. Neste olhar destaca Libâneo (2004 p.178):

Algumas correntes da abordagem crítica defendem um tipo de currículo mais informal, centrado na valorização de elementos causais, fortuitos, da convivência social na escola, minimizando ou até recusando um currículo formal.

Refletindo sobre esta idéia, sem os conceitos, a teoria e os conteúdos culturais sistematizados, ou seja, sem termos um norte denominado currículo e programas, os alunos dificilmente farão análises da realidade e não serão aptos a formular estratégias para sua atuação. Contudo currículo integrado ou globalizado tem como percussores os autores espa-

nhóis Torres Santomé, Hernandez, entre outros, destacando a importância da interdisciplinaridade. As idéias que norteiam este modelo curricular são buscar a integração de conhecimento e experiências que facilitem uma compreensão mais reflexiva e crítica da realidade, como também ressaltar, ao lado dos conteúdos culturais, o domínio dos processos necessários ao acesso aos conhecimentos e, simultaneamente, a compreensão de como produzem, elaboram e se transformam esses conhecimentos, ou seja, o aprender a aprender (Torres Santomé, 1989). Em suma a prática deste modelo de currículo envolve várias práticas educativas que assessoram o processo de ensino-aprendizagem, sendo a escola um local de reconstrução do conhecimento, utilizando o método de projetos. A esse respeito Libâneo (2004, p.180) enfoca:

Com essa orientação, pretende-se que, no currículo em ação, se preste atenção a tudo o que acontece na escola, nas aulas, inclusive naquilo que não foi previsto pelos professores, no currículo oculto, nas várias experiências de aprendizagem tipo biblioteca, visitas, vídeos, laboratórios. Incorpora-se também neste modelo, o valor da atividade do próprio sujeito na aprendizagem, a ligação dos conteúdos culturais com a realidade, a vivência cultural dos alunos, a seleção de experiências de aprendizagem verdadeiramente interessantes, a importância dos processos mentais na aprendizagem (observação, comunicação, análise, síntese, classificação, tomada de decisões, comparação, etc), a interdisciplinaridade.

Desta forma o educador deve utilizar todos os lugares da escola, como também todos os momentos para desenvolver a

ação de educar. Todavia, o Currículo, como produção cultural, vê a escola como uma reprodutora do poder político, critica também a forma como é construído o saber escolar, sempre com um olhar analisador a cerca da sistematização dos conteúdos do currículo, que na concepção deles, privilegiam as classes burguesas, deixando de fora a classe dos oprimidos. Neste panorama, na esfera da escola e do currículo, deve se acolher a diversidade das diferenças à diversificação da cultura escolar. Sobre a concepção deste modelo de currículo esclarece Libâneo (2004, p. 183):

Além disso, não fica suficientemente esclarecida nessa proposta a forma pela qual os professores transformam as análises dos fundamentos sociais e culturais do currículo em práticas de sala de aula nas suas matérias. Eu sei que os professores precisam compreender as formas pelas quais o conhecimento escolar se constitui e em que grau as relações sociais na sala estão impregnadas de relações de poder. Mas, daí, como se realiza o trabalho efetivo de ensino? Qual é a contribuição desses autores sobre as condições de provimento de melhores situações de aprendizagem, de recursos eficazes de promoção de aprendizagens mais sólidas e duradouras pelos alunos.

Esta citação de Libâneo, apresenta de certa forma toda uma postura e até mesmo a inquietação de alguns educadores comprometidos com a arte de educar, visto afirmar que não adianta romper com o poder no que tange à confecção do currículo nacional, e sim demonstrar meios que viabilizem e recursos ao aluno na construção de seu conhecimento de forma crítica e reflexiva, sem, no entanto acumular déficit de conteúdos.

### 3.3 Tipos de currículo

Os tipos de currículo estão diretamente ligados às concepções e a visão de alguns teóricos sobre o que é ensino, qual o verdadeiro papel da educação em épocas distintas, de modos e costumes vividas pela sociedade, ou seja, a sistematização do currículo tem como pano de fundo, as crenças, os anseios de um povo, que são colocados em prática na escola, envolvendo os métodos e as técnicas a serem utilizados para a transmissão de conhecimento de geração para geração.

Enquanto o Currículo Fechado é caracterizado por disciplinas isoladas, inscrito numa grade curricular, os objetivos e os conteúdos são determinados. A escola não tem autonomia para tomar decisões, apenas seguem o que foi prescrito no currículo, não é levado em conta os saberes e competências dos profissionais da educação. Contudo o Currículo aberto tem como norte a interdisciplinaridade, que é um dos elementos utilizados pela escola, para favorecer a integração da aprendizagem e saberes que serão úteis ao educando para lidar com questões e problemas da realidade. Todos os segmentos da escola têm vez e voz na definição dos temas geradores a ser desenvolvido, tem mais flexibilidade no que dizem respeito aos conteúdos, estes podem ser organizados por áreas de conhecimento. Sobre o resultado prático da interdisciplinaridade explica Libâneo (2004 p.185):

É o estabelecimento de ligações de complementaridade entre as matérias escolares, de modo que os conhecimentos, procedimentos, atitudes sejam integrados na estrutura mental do aluno. Alguns

princípios que norteiam a interdisciplinaridade são: Ter como referencia o sujeito que aprende e sua relação com o saber; Suscitar e garantir processos integradores e apropriação de saberes enquanto produtos cognitivos dos alunos; Estabelecer ligações entre teoria e prática; Estabelecer ligações entre os pontos de vista distintos acerca de um objeto de conhecimento; Fazer o caminho entre a especialização disciplinar e a integração interdisciplinar e vice-versa.

Deste modo, o currículo fechado, representa as idéias da abordagem curricular tradicional, tecnicista, enquanto que o currículo aberto representa o movimento por uma escola nova, onde se notam fragmentos de currículos ligados às idéias de psicólogos, sociólogos, antropólogos, como o currículo construtivista, sociocrítico, integrado ou globalizado, currículo como produção cultural, que são permeados de idéias sociais e de renovação pedagógica, que foram responsáveis, não só pela mudança da compreensão do ato de aprender, mas de grandes reformas educacionais, como a implantação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB, que norteiam os caminhos a serem percorridos no Brasil no âmbito educacional.

### 4 O PAPEL DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

Atualmente a escola é considerada autônoma, podendo planejar e desenvolver ações educacionais inerentes a sua realidade, visto que cada escola tem sua própria cultura. Mas para que esta ação exista, tem que ter subsídios teóricos e legais que as sustentem dando-lhes credibilidade.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram formulados pela Secretaria de Educação Fundamental do Ministério de Educação e Cultura - MEC, como o objetivo de orientar o currículo em âmbito nacional, visando com isto uma educação de qualidade, onde todos os segmentos da sociedade possam se envolver. Em domínio Estadual ou Municipal deverão dispor de uma proposta curricular que servirá para normalizar as instituições de ensino. Libâneo (2004, p.198) menciona o papel dos PCNs na organização curricular:

Os PCNs são pois uma referência, um ponto de partida, para que se possam articular objetivos e conteúdos com a cultura das escolas e das salas de aulas envolvendo tudo o que um documento geral como esse não pode e não deve prever: a diversidade regional, as decisões do professor, a dinâmica das interações em sala de aula, o currículo oculto, a adequação aos locais de conteúdos, o significado social dos conteúdos, as práticas de avaliação, os desenvolvimentos metodológicos.

Obviamente que os PCNs são guias, que oferecem situações novas de orientações pedagógicas e curriculares que subsidiarão os professores educadores nesta nova proposta educacional nacional, que são resultados de movimentos de teóricos e educadores por uma educação mais humana e para todos, sem distinção de raças, credos ou condição financeira, fatores relevantes na conscientização da cidadania.

#### **4.1 Os PCNs e a organização curricular**

Os Parâmetros Curriculares Nacional definem a sistematização do currículo

nacional, tendo em vista as áreas e disciplinas específicas dentro de um todo, além de organizar a escolaridade por ciclos. Como diz o documento:

A concepção da área evidencia a natureza dos conteúdos tratados, definindo claramente o corpo de conhecimentos e objeto de aprendizagem, favorecendo aos alunos a construção de representações sobre o que estudam. Essa caracterização da área é importante também para que os professores possam se situar dentro de um conjunto definido e conceitualizado de conhecimentos que pretendam que seus alunos aprendam condição necessária para proceder a encaminhamentos que auxiliem as aprendizagens com sucesso.

Fica difícil de imaginar uma escola, que seja autônoma em todos os sentidos, que possa fazer seu próprio currículo, pois causaria prejuízos aos educandos ao transferir-se para outra instituição, portanto um norte sistematizado pelo governo federal torna-se imprescindível para uma melhor organização em termos gerais, desde que possibilitem às escolas inserirem no mesmo, sua cultura local.

Neste sentido os PCNs, dispõem dos temas transversais que se referem às questões cotidianas dos educandos, podendo a escola desenvolver projetos interdisciplinares, cujo tema girará em torno de um único eixo. Portanto, através da interdisciplinaridade a escola poderá de certa forma introduzir o currículo oculto, como também os problemas sociais atuais, dentro do currículo oficial, com isso acrescentando algo mais ao ato de aprender, que se tornará criativo e ético. De acordo com os PCNs, os temas transversais são assim definidos:

Um conjunto de temas que aparecem transversalizados nas áreas definidas, isto é, permeando a concepção, os objetivos, os conteúdos e as orientações didáticas de cada área, no decorrer de toda a escolaridade obrigatória. (Brasil, 1998, p.52)

Quando é mencionada a escolaridade, o Ensino Fundamental está incluso neste quadro de escolaridade, onde os PCNS, também servirão de norte para a construção dos Currículos das Escolas, onde serão observadas as particularidades de cada ambiente social, onde a escola está inserida.

#### 4.2 Os PCNs e o Ensino Fundamental

O Plano Decenal de Educação, à luz da constituição de 1998, afirma a necessidade e a obrigação do Estado em sistematizar parâmetros, no campo curricular, para orientar o Ensino Fundamental, objetivando uma melhoria nas escolas brasileiras. A Lei Federal n 9.394, de 20/12/96 inclusa na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, determina como competência da União estabelecer, em colaboração com Estados, Distrito Federal e Municípios, diretrizes norteadoras dos currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar uma formação básica comum. O objetivo principal dos Parâmetros Curriculares é contribuir para a construção da unidade, garantido o respeito à diversidade cultural da nação. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998 p.50):

Assim é importante que haja parâmetros a partir dos quais o sistema educacional do país esteja organizado, a fim de garantir que, para além das diversidades

culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas que atravessam uma sociedade múltipla e complexa, estejam também garantidos os princípios democráticos que definem a cidadania.

Deste modo, estes referenciais além de normalizar o ensino no país, dar oportunidade aos Estados e Municípios de formularem seus próprios currículos, valorizando suas crenças, costumes, obedecendo apenas no que diz respeito às áreas comuns. Os Parâmetros Curriculares Nacionais apresentam Diretrizes Gerais para a organização dos currículos do Ensino Fundamental e Médio:

Devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da Língua Portuguesa e da Matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil; O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica [...]. A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola é componente curricular da educação básica, sendo facultativa nos cursos noturnos. O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia; Na parte diversificada do currículo será incluído obrigatoriamente, a partir das 5<sup>as</sup> séries, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar.

As áreas de conhecimento são importantes para o desenvolvimento psicossocial do educando, pois não abrangem apenas conteúdos, mas possibilitam aprender através de estudos sobre o cotidiano. A concepção de ensino e aprendizagem re-



presenta uma nova pedagogia, onde o conhecimento não é algo construído fora do contexto, e tampouco individualmente, e sim alicerçado por uma construção em grupo e dentro da realidade. A abordagem construtivista reafirma a importância do educador como facilitador e orientador da aprendizagem e o educando como construtor do seu conhecimento. A aprendizagem a ser construída nas escolas deve ser significativa, estabelecendo relações entre os conteúdos escolares e os conhecimentos construídos.

## **5 A INICIAÇÃO À PESQUISA CIENTÍFICA NO ENSINO FUNDAMENTAL E O CURRÍCULO**

Em relação à introdução da pesquisa científica no Ensino Fundamental, não tem nada explícito que possa normalizar esta prática a nível Nacional, Estadual ou Municipal. A escola Municipal Leôncio Pires Dourado é normalizada pelo Conselho Municipal de Educação, que segue as diretrizes do currículo nacional. O mesmo determina apenas os conteúdos, metodologia, avaliação a serem seguidas pelas escolas públicas municipais, dando ênfase ao construtivismo, dando autonomia às escolas, de organizarem seu Projeto Político Pedagógico – P.P.P., que norteia as ações em todos os campos (pedagógico, financeiro, administrativo) das instituições de ensino.

A proposta de trabalho com pesquisa científica no Ensino Fundamental está embasado nos princípios da educação divulgado pela UNESCO (1999), “Aprender a conhecer; Aprender a fazer; Aprender a viver com os outros; Aprender a ser”. Está também apoiada no artigo 32, incisos I a IV, da Lei de Diretrizes e Ba-

ses, que reforçam o direito constitucional do aluno em relação à sua formação básica, para que, como cidadão, possa desenvolver a capacidade de aprender; possa compreender o ambiente natural e social onde vive; possa desenvolver sua capacidade de aprendizagem e possa fortalecer os laços de solidariedade e de relações interpessoais. Esta nova metodologia de construção e reconstrução do conhecimento tem como suporte teórico às idéias de Hernández que detalha a organização de projetos como estratégias de aprendizagem, Demo 1993; 1998a, (1998b) e Bagno (1999). Pedro Demo (1998, p. 2) afirma, categoricamente:

A pesquisa na escola é uma maneira de educar e uma estratégia que facilita a educação (...) e a consideramos uma necessidade da cidadania moderna. {...} Educar pela pesquisa é um enfoque propedêutico, ligado ao desafio de construir a capacidade de reconstruir, na educação básica e superior... (...) É um desafio voltado para considerar a pesquisa como maneira de educar.

Ele considera a pesquisa indispensável para a formação do educando, pois a mesma é a fonte do conhecimento, é a forma de reconstruir o conhecimento, manter a inovação como um processo permanente, para ser a base do saber pensar. Para Perini (1996, p.31) “O estudante brasileiro é tipicamente diferente, submisso à autoridade acadêmica, convencido de que a verdade se encontra pronta e acabada, nos livros e na cabeça das autoridades”. O que deixa bem claro que os estudantes são resultados de um ensino sem pesquisa. Com esta metodologia o eixo principal do currículo escolar desde primórdios, pode ser contem-

plado, visto que ao trabalharmos com iniciação à pesquisa científica no Ensino Fundamental são formatadas as idéias embasadas no tripé observação, pesquisa e ação que são os alicerces na formação humana.

## **6 A INTRODUÇÃO DA PESQUISA CIENTÍFICA NO CURRÍCULO DE ENSINO DA ESCOLA MUNICIPAL LEÔNICIO PIRES DOURADO**

A idéia da implantação da Iniciação à pesquisa científica nesta Escola teve origem há dois anos, sendo que realizada a I Mostra de Ciências, com esta metodologia em novembro de 2007 onde foi apresentada à comunidade 28 projetos científicos desenvolvidos pelos alunos da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos envolvendo problemas inerentes à escola e à cidade de Imperatriz-MA. Porém, toda essa inovação neste fazer pedagógico, requer um detalhamento mais preciso dos caminhos trilhados pelos educadores para a Inserção da Iniciação à Pesquisa Científica no Currículo da Escola, a construção do Projeto Político Pedagógico, com a participação de todos os segmentos da escola, onde foi defendida a proposta de se trabalhar com a Pedagogia de Projetos.

Posteriormente foi realizada a sistematização do planejamento, partindo de um eixo temático e um tema gerador. Idéia esta apoiada nos Parâmetros Curriculares Nacionais, que propõem que as escolas construam “um currículo baseado no domínio de competência e não no acúmulo de informações”, enfatizando ainda que “o que se ensina deve ter vínculo com os diversos contextos da vida do alu-

no”. Deste modo então, a escola deve conectar o que se ensina a situações-problemas, fatos reais, permitindo ao educando, realizar-se como cidadão.

Em seguida buscou-se a capacitação dos docentes sobre pesquisa científica. Nas primeiras experiências com este trabalho, foi orientado aos educadores e educandos a realizar estudos relacionados como os temas transversais propostos pelos PCNs, como saúde, ética, cidadania, pluralidade cultural, sexualidade, relações interpessoais. Esta orientação deu-se pela experiência desta Escola em trabalhar com eixo temático que é ligado aos temas transversais e um tema gerador retirado de problemas ou datas importantes para a comunidade.

Esta ação pedagógica está moldada no projeto político pedagógico e na visão filosófica, que foram fomentados nos questionamentos como, que tipo de homem se quer formar, que tipo de sociedade se quer ajudar a construir. O ponto chave da implantação desta proposta partiu de um planejamento organizado e participativo, onde todas as disciplinas cruzam-se entre si, transformando unidades de ensino em pequenos projetos interdisciplinares, cujos temas ou assuntos serão escolhidos pelos educadores da realidade vivida pelos alunos ou de interesse deles, ou podem ser retirados de conteúdos previstos para o mês ou bimestre.

Segundo Turra (1975), “Planejamento é um conjunto de ações coordenadas entre si, que concorrem para a obtenção de certo resultado desejado”. Este conceito retrata de certa forma o ponto chave da implantação desta metodologia que revolucionou o espaço escolar. Martins (2007, p.49), reforça que qualquer escola que de-

seja implantar a proposta do trabalho com pesquisa científica no Ensino Fundamental deve objetivar fundamentalmente:

Desenvolver na escola o uso de um método de estudo cativante, extremamente útil e de fácil aplicação dentro da sala de aula; orientar os professores na organização e no desenvolvimento de miniprojetos de investigação que levem os alunos ao melhor conhecimento dos fatos da realidade perceptiva; propor situações problemas ou temas que funcionem como impulsionadores e de novos conhecimentos; transformar a sala em laboratório, onde tudo deve ser; questionado, analisado e avaliado; estimular professores dinamizar o ensino pelo aprofundamento da aprendizagem na quais os alunos sejam os principais agentes; oferecer oportunidades para que os alunos manifestem sua criatividade, possibilitando-lhes, assim, conhecer melhor, o mundo e formar seus próprios conceitos e juízos sobre as coisas assumir atitudes de responsabilidade; agir cooperativamente; interagir com os outros.

Não resta a menor dúvida que para se implantar esta nova proposta, é necessário uma conscientização do verdadeiro papel do educador, as condições oferecidas pela escola, que devem estar embasadas de suporte teórico e metodológico.

## **7 CONSIDERAÇÕES**

Para tanto, se torna mister a qualquer

escola, seja privada ou pública ao pretender trabalhar com essa proposta, observar os seguintes passos: Inserir esta proposta no seu Projeto Político Pedagógico. (fundamentação legal) Trabalhar anteriormente a implantação da proposta com a Pedagogia de Projetos (que facilitará um maior entendimento da mesma.). Qualificar professores que tenham disposição e vontade de trabalhar com métodos renovados, que estejam dispostos a quebrar paradigmas educacionais.

Promover estudos sistêmicos na escola, abordando sempre o objetivo da proposta. (Fundamentação teórica) Organizar horários para que os educadores possam orientar os educandos na estrutura metodológica do projeto científico (adequando a linguagem dos alunos de acordo com a faixa etária.). Acompanhamento das ações pelos educadores durante a realização do projeto (construção do pré-projeto, diários de bordo, sistematização do banner e da monografia).

Outro ponto fundamental é a divulgação dos projetos investigativos dos alunos (não estão somente em sala de aula, mas em mostra de ciências) que servirão como socialização de novos conhecimentos e incentivo aos futuros pesquisadores. No entanto esses são apenas alguns passos seguidos por esta Escola, que podem ser diversificados de acordo com cada realidade institucional.

## REFERÊNCIAS

- COOL, César. *Psicologia e currículo: uma apreciação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar*. São Paulo: Ática, 1996.
- BAGNO, Marcos. *Pesquisa na escola*. São Paulo: Loyola, 1999.
- DELORS, Jaques. *Educação: um tesouro a descobrir*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- GADOTTI, Moacir. *História das idéias pedagógicas*. 8 ed. São Paulo: Ática, 2002.
- PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais. v. 1. Brasília: MEC.
- GIMENO SACRISTÁN, Jose. *Currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise da prática?* In: Gimeno Sacristan, J. e Pérez Gomes, A. I. *Compreender e transformar o ensino*. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 119-148.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e Gestão da Escola: teoria e prática*. 5. ed. Goiânia: ed. Alternativa, 2004.
- MARTINS, Jorge Santos. *O trabalho com projetos de pesquisa*. São Paulo: Papirus, 2001.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres, *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- SEVERINO, Antonio Joaquim. *Filosofia*. São Paulo: Cortez, 1992.
- SOUZA, Elvira Lima. *Indagações sobre o currículo: currículo e desenvolvimento humano*. Organização de Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricelia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.
- TYLER, Ralph. *Princípios Básicos de Currículo e Ensino*. Porto Alegre: Globo, 1974.

# A RESSIGNIFICAÇÃO DO ENSINO DE ARTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Francisca Edvonéria Barbosa de Souza\*

## RESUMO

Como matéria integrante do currículo escolar desde a Educação Infantil, o ensino de Arte apresenta funções específicas junto ao processo de socialização do saber, com vistas ao desenvolvimento intelectual do educando, por meio de experiências que o tornam sensível aos signos artísticos. Assim, saber arte e saber ser professor de Arte são premissas deste trabalho, o qual, embora em grandes traços, apresenta como diretriz fundamental, as ações voltadas à ressignificação da Arte enquanto área do conhecimento, no currículo da Educação Básica. Como a Arte exige profissionais que saibam posicionar-se frente às questões teóricas, metodológicas, sociais e culturais, entre outras, aborda-se a urgência das ações voltadas para a qualificação do educador atuante na área.

## 1 INTRODUÇÃO

Inicialmente, coloca-se em foco um passado que porta em seu bojo a arte como fiel testemunha da história construída pelo homem.

Ainda no princípio da história da humanidade, antes mesmo de saber escrever, o homem expressou e interpretou o mundo em que vivia pela linguagem da arte, possuindo como ateliê, a caverna de umidade rochosa, onde pintou seus sentimentos e necessidades. Estava o homem pré-histórico educando-se esteticamente, muito antes da palavra.

Mudou o mundo, a arte, a educação. Portanto, na contemporaneidade, o termo

arte acha-se incorporado ao vocabulário educacional, respaldado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB de nº 9.394 /96, a qual determina em seu artigo 26, parágrafo 2º: “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. Logo, uma questão se coloca: como está o fazer do professor de Arte? Está indo ele em busca de uma aprendizagem significativa para o aluno?

Na atual conjuntura, no contexto da educação escolar, tem sido árdua a ação político-educativa de democratizar a “gramática da arte”. A postura emergencial

---

\* Graduada em Pedagogia (Habilitação em Supervisão Escolar) na Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Especialista em Didática Universitária pela Faculdade Atentas Maranhense (FAMA). Professora substituta na Universidade Federal do Maranhão – UFMA (Departamento de Educação II). Funcionária pública das redes estadual e municipal de ensino.

do professor, nessa área, aponta para a necessidade de garantir para si, informação e domínio acerca dessa “gramática”, já que é de sua competência tornar favorável ao aprendiz, o acesso aos códigos, símbolos e regras da linguagem, sem impor-se à idealizada responsabilidade de formar artistas.

Nessa medida, o presente trabalho estrutura-se de modo a promover uma reflexão focada na ação docente do professor de Arte, no saber arte e no estar habilitado para trabalhar como tal área do conhecimento na educação básica. Faz-se alusão aos desafios postos à frente destes que devem ser os animadores no processo educativo, os “artistas-educadores”.

## **2 SABER ARTE E SABER SER PROFESSOR DE ARTE: um compromisso**

Há um instante mágico na vida em que, nem mesmo sabendo porque, ficamos envolvidos num jogo. Num jogo de aprender e ensinar.

Fazemos parcerias. Não só com os outros, mas também parcerias internas, nos propondo desafios. Porém, só ficamos nesse estado de total cumplicidade com o saber se este tem sentido para nós. Caso contrário, somos apenas expectadores do saber do outro.

Em que o ensino de Arte faz sentido para você? (MARTINS, 1998, p. 127).

Tomando como referência essa sensível fala de Martins, a qual certamente traz a ressonância de quem vivenciou momentos mágicos do aprender e ensinar, questiona-se: será que aquilo que se tem ministrado nas aulas de Arte, é de fato arte? Pensar o ensino de Arte nessa perspectiva, é então, pensar na interação do edu-

cando com o campo da arte, o seu contato direto com ela. E, é sobre a relevância de levar a arte para as aulas de Arte que se tem a pretensão de discorrer, inicialmente, respondendo assim, a esta indagação.

Apesar de o mundo contemporâneo, com todos os seus avanços, achar-se de alguma forma evidenciado nas atividades artísticas, a ação pedagógica em Arte tem sido um desafio para o coletivo dos professores atuantes na área. Sob essa lógica, julga-se importante destacar que o ensino de Arte vem sendo descaracterizado, ao longo do tempo, tanto pela inconsistência na sua prática, quanto pela fragilidade de qualificação dos professores, existindo na sala de aula, basicamente como um mero aprendizado de técnicas. Como dizem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Arte:

No ensino de Arte no Brasil observa-se um enorme descompasso entre as práticas e a produção teórica na área. Tal descompasso é fruto de dificuldades de acesso a essa produção, tanto pela pequena quantidade de livros editados e divulgados sobre o assunto como pela carência de cursos de formação contínua na área. Nota-se ainda a manutenção de clichês ou práticas ultrapassadas em relação aos conhecimentos já desenvolvidos na área [...]. Em muitas escolas ainda se utiliza, por exemplo, modelos estereotipados para serem repetidos ou apreciados. [...] Em outras, ainda se trabalha apenas com a auto-expressão, sem introduzir outros saberes de arte. A polivalência ainda se mantém em muitas regiões [...] (1998, p. 29).

No que tange à questão, cumpre, pois, mencionar que na prática educativa escolar em Arte, o educador é o responsá-



vel em possibilitar aos aprendentes, o fazer artístico como marca e poética pessoal, tendo em vista que produções semelhantes não manifestam formas expressivas, mas tão-somente “fôrmas” que, por serem repetitivas tornam-se sem significado para quem as faz, não passando de cópias ou estereótipos.

O PCN de Arte propõe que se trabalhe por ano uma linguagem artística, escolhendo entre teatro, dança, música ou artes visuais, a fim de que se tenha profundidade e continuidade em cada área.

O conteúdo ministrado em cada linguagem, depende do conhecimento construído pelos educandos nas séries anteriores, a fim de que haja sequência no processo de aprendizagem. No entanto, a ação docente de desenvolver trabalhos espontâneos, por meio da ministração de aulas isentas de atitudes educativas diretivas junto aos discentes, bem como a restrição de tal trabalho pedagógico à organização de aulas fundamentadas em atividades de pintura de desenhos já impressos ou, quando muito, apresentações de “pecinhas”, canções e danças conhecidas, não estimula a criatividade dos educandos, mas inibe a capacidade criadora destes, lhes apontando um caminho fácil e pobre da criação: o da reprodução de fórmulas prontas.

Por outro lado, essa área do conhecimento humano, na época presente, não tem a pretensão de identificar-se com os princípios modernistas, cuja ênfase residia na auto-expressão e o papel do professor resumia-se à facilitação do contato espontâneo do aluno com materiais expressivos e com técnicas produtivas. Ensinar e aprender arte tornou-se uma atividade complexa, visto que pressupõe

um intenso diálogo na relação professor-aluno, com o objeto artístico. A esse respeito, embasada no PCN de Arte, explica Martins:

Só aprendemos aquilo que, na nossa experiência, se torna significativo para nós [...]. Uma aprendizagem em arte, só é significativa quando o objeto de conhecimento é a própria arte, levando o aprendiz a saber manejar e conhecer a gramática específica de cada linguagem que adquire corporalidade por meio de diferentes recursos, técnicas e instrumentos que são peculiares (1998, p. 128, 131).

Conquanto possam existir divergências nos encaminhamentos metodológicos acerca do ensino de Arte, ministrar tal disciplina exige domínio de conhecimentos específicos na área, bem como dos fundamentos do seu ensino; somente a intimidade com o fenômeno artístico e educacional poderá possibilitar ao educador o exercício da sua flexibilidade na articulação dos conteúdos, recursos e técnicas em sala de aula. No tocante ao ser professor de Arte, Fusari e Ferraz pontuam:

Mas, o que é esse conhecimento? O que é ser professor de arte? É atuar através de uma pedagogia mais realista e mais progressista, que aproxime os estudantes do legado cultural e artístico da humanidade, permitindo, assim, que tenham conhecimento dos aspectos mais significativos de nossa cultura, em suas diversas manifestações [...] (1993, p. 49).

No início de um curso de formação de professores, a consultora em projetos educacionais, doutora Weisz, faz uma colocação esclarecedora e adequada à questão em foco, quando diz: “Ao aprenden-

diz, como sujeito de sua aprendizagem, corresponde, necessariamente, um professor sujeito de sua prática docente” (2001, p. 23). Segundo esse ponto de vista, ressalta-se que o ensino de Arte, pela sua abrangência, exige um competente trabalho docente. Contudo, em se tratando da ação educativa nessa disciplina, o educador tem de procurar entrelaçar a sua práxis artística e estética a consistentes propostas pedagógicas. Em síntese, é preciso saber arte e saber ser professor de Arte junto aos alunos para que esses, ao fazerem e conhecerem-na, sejam protagonistas do próprio processo de aprendizagem, produzindo a transformação que converte a informação em conhecimento próprio. Nas palavras de Fusari e Ferraz:

O professor de Arte constrói e transforma seu trabalho na sua práxis cotidiana, na síntese entre a ação e reflexão. É neste sentido que precisa saber arte e saber ser professor de Arte; saber os conteúdos e os procedimentos para que os alunos deles se apropriem (1992, p. 41).

Dessa forma, é da alçada do professor, organizar a situação de aprendizagem de modo a oferecer informação adequada, pois, essa construção, pelo aprendente, não se dá por si mesma no vazio, mas a partir de situações nas quais ele possa agir sobre o que é objeto de seu conhecimento, pensar sobre ele, sendo desafiado à reflexão e à interação com o grupo. A intervenção problematizadora do professor é determinante nesse processo, seja nas propostas de atividades, seja encorajando seus alunos a lançarem-se na ousadia de aprender.

Compete também a esse pensador-executor, que é o professor de Arte, evi-

tar o caráter puramente recreativo das suas aulas, que por vezes, se instaura no espaço escolar. Aula de Arte não foi criada com o objetivo de distrair os educandos. Logo, é imprescindível a compreensão de que as experiências com os signos artísticos não visam a distração da “seriedade” das outras áreas, mas, representam uma produção específica. Assim, ancorando-se no PCN de Arte, se pode afirmar que a melhor forma de tornar a Arte uma disciplina tão consistente como qualquer outra, é por intermédio da indicação de como as manifestações artísticas estão presentes no cotidiano e, da compreensão, por parte dos alunos, do real sentido do fazer artístico.

Isso posto, conclui-se que no intuito de originar transformações positivas no sistema educativo brasileiro, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Arte são um norte à prática pedagógica dos docentes, contribuindo para a formação e atualização profissional dos mesmos. A definição oferecida pelos mesmos sobre os conteúdos de cada ciclo, não é uma definição rígida, ao contrário, orienta o professor a adequar sua prática ao repertório cultural que o educando traz à escola, ao seu conhecimento prévio, afinal, criar e conhecer são indissociáveis e a flexibilidade é condição fundamental para a construção e reconstrução do conhecimento por parte dos aprendizes.

A concepção de arte capaz de auxiliar na fundamentação de uma proposta de ensino e aprendizagem artístico-estética, favorável à sua mobilidade conceitual, é a que, conforme orientações apresentadas nos PCNs de Arte, sugere a cada tipo de conteúdo da área, que seja ministrado nos três eixos da experiência de aprendi-

zagem significativa do estudante de arte, quais sejam: a experiência do fazer, do apreciar e do contextualizar. Todavia, cada tipo de conteúdo demanda diversas maneiras de ensinar e aprender, isto é, modos distintos de construção e reconstrução do conhecimento por parte do discente.

Glosando um pouco mais a respeito das linguagens da arte, vale ressaltar que Fusari e Ferraz afirmam ser as vivências artísticas em artes visuais ou audiovisuais, teatro, dança, música, exercidas pelos alunos em ambiente extra-escolar, importantes pontos de referência para o ensino e a aprendizagem dessa área do currículo. À formação escolar é passível a contribuição dos aprendizes a partir de seus conhecimentos prévios, o que lhes possibilita gerar novas habilidades e saberes significativos e ampliadores de suas sensibilidades e cognições relativas a tais modalidades artísticas.

### **3 O DIREITO DO PROFESSOR APRENDER A ENSINAR ARTE**

Ao colocar em pauta a formação continuada do professor no exercício da docência em Arte, cabe ressaltar que, para os alunos terem assegurado o seu direito de aprender, é imprescindível aos professores, terem assegurado o seu direito de aprender a ensiná-los, pois como diz Demo: “[...] Somente o professor que aprende bem e continuamente pode fazer o aluno aprender” (1998, p. 48).

À luz da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº

9.394/96), no que tange à formação contínua do profissional da educação em serviço, o artigo 62, inciso III desponha para: “Programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis”. Essa perspectiva reforça-se ainda mais através do artigo 67, inciso V, quando a lei preconiza: “Período reservado a estudos, planejamentos, à avaliação, incluído na carga de trabalho”.

Nessas condições, em que se tem assegurado legalmente o que poderia se chamar de “direito de estudar” no âmbito da profissionalização continuada, é da alçada do professor de Arte instrumentalizar-se a fim de compreender quais tarefas e papéis lhe são pertinentes desempenhar no processo de ensino e aprendizagem nessa área do currículo.

Entretanto, Perrenoud<sup>1</sup> sustenta que nenhum educador torna-se competente profissionalmente apenas estudando, visto que competência profissional significa a capacidade de mobilizar múltiplos recursos – dentre eles a prática-teoria da vida profissional e pessoal – a fim de responder às distintas demandas colocadas pelo exercício da docência de modo eficaz.

Procurando seguir a mesma ordem de raciocínio, entende-se que a qualidade da formação contínua dos educadores de modo geral e, da área de Arte em particular, não garante por si só, a excelência em educação escolar, mas, é condição preponderante para que isso ocorra. Não obstante, existe um conjunto de variáveis que interferem na qualidade dos conhecimentos construídos e/ou reconstruídos pelos estudantes, isentando assim, os docentes, de acharem-se unicamente res-

---

<sup>1</sup> Philippe Perrenoud, sociólogo suíço.

ponsabilizados por resultados que apenas em parte lhes dizem respeito.

Evidentemente, os ensinantes de Arte, também têm sua parcela de responsabilidade pelo fracasso escolar na disciplina em que atuam, embora não sejam pessoalmente responsáveis. O que há por trás dessa afirmação, não é a ideia de que o professor não disponha de competência para desenvolver seu trabalho e sim, uma mudança na compreensão de seu papel: que a profissão de educador pressupõe uma prática de reflexo e atualização constantes. Fusari e Ferraz remetem o professor da área de Arte necessariamente, a uma revisão de seu trabalho pedagógico ao acrescentarem:

O trabalho com a arte na escola tem uma amplitude limitada, mas ainda assim há possibilidades dessa ação educativa ser quantitativa e qualitativamente bem-feita. Para isso, seu professor precisa encontrar condições de aperfeiçoar-se continuamente, tanto em saberes artísticos e sua história, quanto em saberes sobre a organização e o desenvolvimento do trabalho de educação escolar em arte (1999, p. 19-20).

Diante destas constatações, é perfeitamente compreensível a relevância atribuída às práticas de formação continuada, as quais proporcionam ao ensinante um domínio presente de sua disciplina, a capacidade de revelar os assuntos que realmente cooperem para a formação dos educandos.

Outra vertente é a maneira de aprender a ensinar. Diferentemente do procedimento de identidades isoladas, comumente desenvolvido pelos docentes, as

novas práticas surgem a partir de dimensões coletivas. O modo de trabalho individualizado, em que educadores exercem a ação docente sem compartilhá-la em equipe, nem relacioná-la aos acontecimentos intra e extra-escolares, tem mostrado-se cada vez mais inadequado. Antonio Nóvoa confirma ao manifestar<sup>2</sup>: “[...] Novas práticas de ensino só nascem com a recusa do individualismo [...]. Falta uma dimensão de grupo que rejeite o corporativismo e afirme a existência de um coletivo profissional [...]”.

A despeito de todos os esforços em manifestar a necessidade de o educador continuar aprendendo como cidadão responsável e participativo, integrado ao projeto de sociedade em que se vive e, ao mesmo tempo, crítico de suas mazelas, o ensino de Arte, através de Barbosa, indaga:

Se a arte é, de fato, este tesouro compartilhado através do exercício da cidadania, como se explica que a mesma sociedade que se estrutura para guardá-lo não se estrutura para, juntamente, repartir entre si a possibilidade igualitária de fruí-lo? Como entender que grandes somas sejam gastas na constituição de museus de arte por sociedades que não investem em educar para a fruição da arte? (2001, p. 3).

Frente a essa situação, manter-se professor de Arte é um ato de valentia. Se a sociedade demanda profissionais habilitados a prestarem um trabalho de qualidade à população, faz-se necessário que as instituições formadoras cumpram seu papel de habilitá-los adequadamente, lhes favorecendo constantes oportunidades de for-

---

<sup>2</sup> Em reportagem à revista *Nova Escola* n. 142, p. 13, 2001).

mação, encarando-a como uma construção contínua de pessoas, seus saberes e aptidões, sua capacidade de discernir e agir.

Parafraseando Nóvoa, pode-se afirmar que o ideal seria a implantação, por parte das políticas públicas para a educação, de um programa de formação continuada remunerado, no intuito de que os educadores fossem oportunizados a se dedicarem à formação, independentemente dos salários.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Considerando a relevância da arte na vida e, por conseqüência, em qualquer forma de institucionalização da vida, a bem dizer, a escola, a aventura de ensiná-la nas instituições de ensino, é sinônimo de saber operar com a construção dos sentidos para si e para o mundo, por intermédio de suas distintas e expressivas linguagens. Logo, muito mais une o ensino de técnicas, que não raro leva o professor a forçosamente querer moldar os aprendizes à própria imagem, o “artista-educador”, em primeira instância, necessita impor-se a missão de procurar compreender o profundo sentido do fazer artístico.

Na escola, a arte não tem por fim formar artistas, como a matemática não tem por fim formar matemáticos, embora artistas e matemáticos devam ser igualmente bem-vindos numa sociedade desenvolvida. O que a arte na escola prioritariamente anseia é formar o conhecedor, fruidor, decodificador da obra de arte.

Ao longo deste ensaio, buscou-se, por meio de um conjunto integrado, onde referências teórico-metodológicas se entrelaçam, dar mostras ao educador de Arte, que sua prática é resultado do saber, do fazer e, principalmente, do ser, significando compromisso consigo mesmo, com o aluno, com o conhecimento e com a sociedade e sua transformação.

Desta forma, quando colocados na condição de responsáveis pelo processo de ensino e aprendizagem de Arte dos estudantes, os “arte-educadores” na sua maioria, despreparados e inseguros, desprovidos até de uma formação inicial para o ingresso na área, passam a apoiar-se cada vez mais nos livros didáticos de Educação Artística. Assim, temas e técnicas ocupam o lugar de conteúdos e objetivos, reduzindo as atividades artísticas a uma sucessão de fazeres em que o aprendente é “deixado a fazer”, muitas vezes sem nenhuma orientação ou intervenção do professor, uma história contraproducente aos novos marcos curriculares que vêm orientando a prática educacional em Arte.

Nesse sentido, considerar que o aprendente, desde cedo interage com o conhecimento concernente às linguagens da Arte, concorre para que o educador atente para os reais interesses e necessidades destes, promovendo um ensino no qual figura e fundo se interpretem, onde um recorte cultural seguro preceda a colagem criadora e enriquecedora de experiências artísticas no campo das artes visuais, músicas, teatro e dança.

## REFERÊNCIAS

- ARANHA, Maria Lúcia Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. *Filosofando: introdução à filosofia*. São Paulo: Moderna, 1986.
- BARBOSA, Ana Mae. *John Dewey e o ensino da arte no Brasil*. 3. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2001.
- BARBOSA, Ana Maria. *A imagem no ensino da arte*. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001. [Coleção Estudos]
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de arte*. MEC/SEF, Brasília, 1998.
- COLI, Jorge. *O que é arte*. 15. ed. São Paulo: Brasiliense, 2000. [Coleção Primeiros Passos, v. 46]
- DEMO, Pedro. *A nova LDB: ranços e avanços*. 7. ed. Campinas: Papirus, 1997.
- FERRAZ, Maria Heloísa C. de T.; FUSARI, Maria F. de Rezende. *Metodologia do ensino de arte*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M. Terezinha Teiles. *Didática do ensino de arte: a língua do mundo, poetizar, fruir e conhecer a arte*. São Paulo: FTD, 1998.
- NÓVOA. Antônio. Professor se forma na escola. *Nova Escola*, São Paulo: Abril, n. 142, p. 13.
- OS NOVOS pensadores da educação. *Nova Escola*, São Paulo: Abril, n. 154, p. 19, 21, 23, ago. 2002.
- PARÂMETROS, Curriculares Nacionais fáceis de entender: arte. *Nova Escola*, São Paulo: Abril, n. 126, p. 33-35, out. 1999.
- SOUZA, Paulo Nathanael Pereira de; SILVA, Eurides Brito da. *Como entender e aplicar a nova LDB: Lei nº 9.394/96*. 4. ed. São Paulo: Pioneira Educação, 1998.
- WEISZ, Telma; SANCHEZ, Ana. *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. 2. ed. São Paulo: Ática, 2001. [Série Palavra de Professor]



# ÉTICA E CRISE: DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

Francisco Lima Soares<sup>1</sup>

## RESUMO

Levanta-se questionamento sobre a possibilidade de uma ética nas Ciências da Educação, nas Ciências Econômicas e no Direito. Verifica-se os entraves conjunturais que a estrutura dessas ciências impossibilitam um agir ético que leve em conta a pessoa humana. Indaga-se, à luz de teóricos, as contradições e as possibilidades que estas ciências possuem para chegar a um princípio ético que leve em conta a qualidade de vida e satisfação do ser humano.

## ABSTRACT

Questioning is arisen on the possibility of ethics in Sciences of the Education, Economic Sciences and the Law. One verifies the conjectural impediments that the structure of these sciences disable one to act ethical that it has taken in account the person human being. It is inquired, to the light of theoreticians, the contradictions and the possibilities that these sciences possess to arrive at an ethical principle that has taken in account the quality of life and satisfaction of the human being.

Palavras-chave: Ethic, Education, Economy, Law, Person Human.

## 1 INTRODUÇÃO

Objetivando levantar uma discussão acadêmica nas áreas do direito, da economia e da educação, centramos o objeto de nosso estudo sobre o Éthos, com o título *Ética e crise: desafios contemporâneos*. Mais que outras épocas da história, em decorrência das mudanças rápidas e pro-

fundas que ocorreram na sociedade depois dos anos 1970, a questão do procedimento humano, quanto à conduta, ao caráter, à personalidade e ao comportamento, tornou-se objeto discutível em todas as esferas das sociedades. O sociólogo Pierre Bourdieu, defende que a identificação de um fenômeno na sociedade se dá quando este provoca impacto ou

---

\* Doutorando em Ciência da Educação pela Universidad del Norte (Uninorte), Asunción, PY; Mestre em Ciências Sociais e Econômicas pela Universitas Catholica Parisiensis, Paris, França; Pós-Graduado em Filosofia e Modernidade pela Pontificia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG); Pós-Graduado em Mídia e Opinião pela Faculdade de Jornalismo Cásper Líbero (São Paulo, SP); Graduado em Filosofia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE).

incomoda algum segmento da mesma (BOURDIEU, 1984). Quando um fato se torna uma anomia social, de maneira manifesta, origina-se o fenômeno da presença do que não existia tornando-se manifesto, atuando regularmente, chegando a ser mesmo um fato social. Pois analogicamente entendemos que a noção de Ética, já presente no século IV a.C (ARISTÓTELES, 1973), tomou proporção sem precedente com o advento da modernidade.<sup>1</sup>

Antes de fazermos a utilização do termo Ética, seria importante definirmos o que nós o entendemos como tal. Recorrendo a etimologia, encontramos duas acepções gregas e uma latina para exprimir o que as línguas ocidentais dos nossos dias expressam: primeira, um adjetivo substantivado cuja origem etimológica repousa sobre o termo *éthtos*, que significa costume, uso, maneira de proceder; na segunda, também de um adjetivo substantivado *éthos*, morada habitual, maneira de ser, caráter (LOGOS, 1999). Na acepção latina, *mos* (ou no plural *mores*), que significa costume, derivou-se a palavra moral. Esta é definida como um conjunto de normas, princípios, preceitos, costumes, valores norteadores do comportamento do indivíduo no seu grupo social. Moral e ética não devem ser confundidos: enquanto a moral é *normativa* e a encontramos na cultura de um povo de modo coletivo, a ética é *teórica* e a encontramos na postura individual do próprio indivíduo, ou de um grupo buscando ajus-

tar-se ao parametro dos costumes de uma determinada sociedade. Pode ainda ser definida como a arte de dirigir a conduta (LALANDE, 1989)

O objeto de nosso estudo repousa sobre estas concepções, notadamente sobre a maneira de proceder e a arte de dirigir a conduta de uma parcela significativa de atores sociais, profissionais da educação, da economia e do direito. Partindo destes dois conceitos etimológicos, notadamente da noção de *éthos*, como costume e maneira de proceder do ser humano, lançamos uma análise sobre a condição do profissional diante dos desafios contemporâneos. Inicialmente, tomando como referência estes conceitos de ética, se podemos conceituá-la como tal, nos perguntamos: é possível uma ética na educação? É possível uma ética no direito? Ou ainda é possível uma ética na economia? Se existe uma ética no exercício destas ciências, podemos interrogar ainda, existe uma crise nas bases e na operacionalização prática das mesmas? Se o conceito civilizatório de homem se projetou na modernidade para se tornar a versão mais racional superando a selvageria e a barbárie, como poderia originar uma crise de conduta nesta versão do homem mais evoluído possível? A partir destas questões que estão na ordem do dia, nos propomos averiguar as condições especificamente da possibilidade desta tríplice dimensão ética bem como das condições antiéticas do ser humano a partir dessas três ciências acima mencionadas.

---

<sup>1</sup> A modernidade é entendida como um modo de reprodução da sociedade baseada na dimensão política e institucional de seus mecanismos de regulação em oposição à tradição na qual o modo de reprodução do conjunto e o sentido das ações realizadas, são regulados pelas dimensões culturais e simbólicas.

## 1.1 Uma tentativa epistemológica da Ética

Quando uma ciência é reconhecida por uma comunidade científica por ter assegurado, no seu conjunto de argumentos, em coesão e pertinência, quanto a seu status de inconquistabilidade, é porque esta ciência se submeteu a uma intervenção epistemológica que lhe autorizou o direito de ser referência para a construção das demais. Se a noção de ética é inicialmente uma noção subjetiva, temos ainda mais dificuldade de empreendê-la dentro de uma metodologia que apresenta como condição *sine qua non* para a objetividade. Rigorosamente poderíamos afirmar ser impossível comparar o incomparável. Gaston Bachelard diz que o espírito científico nos proíbe de emitirmos uma opinião sobre questões que nós não compreendemos, sobre questões que nós não sabemos formular claramente. (BACHELARD, 1969). A primeira aparente incompatibilidade epistemológica da ética é sua relação com as categorias universais. Esta advoga tacitamente que existe uma ética para todos. Mas este princípio nos coloca diante de um problema: a existência de uma ética universal negligencia as diferenças. Entendemos que esta ética universal só pode ser possível para certos conceitos. A própria referência epistemológica do termo que acabamos de citar na introdução deste estudo nos dá ciência de que a universalidade é uma referência segundo a qual, sem ela seria quase impossível provir as instâncias secundárias. De modo que a universalidade destes princípios forjou uma utopia, no sentido de Thomas More que nos oferece uma referência única,

sem pré-juízos para dirigir a conduta humana a mais complexa experiência de seus limites e desafios.

Uma tentativa de atualizar Platão e reafirmar uma ética universal versão racional, nos escritos de Immanuel Kant, o lugar do dever-ser, da razão-prática, é a esfera da faculdade ativa, do operar no campo dos fins e do valioso, posto que, pela ética, é possível ultrapassar o mundo dos fenômenos e chegar ao absoluto, à zona das idéias inteligíveis, das leis morais, marcadas pela racionalidade e pela universalidade. Kant chegou mesmo a lançar o seu imperativo categórico, o age de tal maneira que a máxima da tua vontade possa valer sempre, ao mesmo tempo, como princípio de legislação universal. O dever formal de realizar sempre o fim.

Com o aparecimento das ciências modernas no século XX, alicerçadas pelos métodos científicos puderam nos oferecer elementos substanciais para submeter a prática científica a uma exigência ainda maior. Thomas Kuhn designou este método de paradigma. Este força os cientistas a investigarem alguma parcela da natureza com uma profundidade e de uma maneira tão detalhada que de outro modo seriam inimagináveis. Para Kuhn “existem apenas três focos normais para a investigação científica dos fatos e eles não são nem sempre nem permanentemente distintos” (KUHN, 1983). A comunidade científica trabalha a partir de tipologias *enculturadas* através da educação ou da literatura a que são expostos posteriormente, muitas vezes sem conhecer ou precisar conhecer quais as características que proporcionam o status de paradigma comunitário a esses modelos.

O novo paradigma implica uma definição nova e mais rígida do campo de estudos. No seu uso estabelecido, um paradigma é um modelo ou padrão aceito. Para Kuhn a crise ao provocar uma propagação de versões do paradigma, enfraquece as regras de resolução de complexidade da ciência normal, de tal modo que acaba permitindo a emergência de um novo paradigma. Neste sentido somos tendidos a empreender uma nova visão sobre o mundo. Já não existe mais uma visão do mundo, mas de um mundo. Não existe somente uma ética universal e a noção de paradigma nos ajuda a fazer a pergunta se existe uma ética para todos.

## 2 UMA ÉTICA NA EDUCAÇÃO

Havíamos perguntado se é possível uma ética na educação e as condições de sua possibilidade. Se por um lado não podemos negligenciar o valor de uma ética universal com o viés racional postulado por Kant, por outro lado esta via seria reducionista e conseqüentemente incapaz de imergir na complexidade do debate atual. Parece-nos que a tendência mais predominante e válida para as três ciências do nosso estudo, é partir do princípio de que os paradigmas universais devam ser desconstruídos e nos embarcamos nas proposições de teóricos com novos horizontes.

Nietzsche na Genealogia da moral tece uma crítica à moral vigente a partir do estudo da origem dos princípios morais predominante no Ocidente desde Sócrates. Nietzsche se posiciona contra todo tipo de razão lógica e científica, e empreende uma gigantesca crítica à razão especulativa bem como toda a cultu-

ra ocidental em todas as suas manifestações: religião, moral, filosofia, ciência, arte, etc. Ele procura responder às perguntas: Em quais condições o homem inventou os juízos de valor expressos nas palavras bem e mal e que valor possuem tais juízos? Estimularam ou barraram o desenvolvimento até hoje? São signos de indigência, de empobrecimento, de degeneração da vida? (NIETZSCHE, 1998). Neste mesmo espírito, Max Weber diz que nenhuma ética no mundo pode nos dizer a qual momento e em que medida um fim moralmente bom justifique os meios e as conseqüências moralmente perigosas (MORIN, 2004). Das intervenções desses dois teóricos, nos parece pertinente analisarmos uma ética na educação que leve em conta a desconstrução dos paradigmas construídos historicamente que legitimaram a *Paidéia* (culturas, costumes, hábitos...) de um povo, sendo a consciência do mesmo, como a coruja de minerva, que só alça vôo ao entardecer.

A nosso ver, atualmente, o primeiro olhar ético na esfera da educação consiste no fato da mesma possuir um discurso libertador e, concomitantemente, uma prática opressora. Seu discurso lingüístico se propõe estar a serviço de inclusão de todos, posto que, não tem passado de um instrumento de legitimação das ideologias de exclusão em que uns detém o conhecimento e outros não. Deste modo, nos leva a outro questionamento: existe uma ética para todos? O embasamento moral do legado ocidental, especificamente Greco-romano que recebemos, tem nos colocado diante de um grande dilema: primeiramente, a partir de que parâmetro devemos eleger critérios de juízos de va-

lores que valham à nossos condescendentes? Diante da complexidade das diferentes formas de vida que levam em conta à economia, o status social, a posição política ou religiosa que seja a mais equável possível, qual a conduta educativa, que objetivamente, possa levar um grupo a assumir a postura mais ética possível?

*A priori*, nos parece que o alicerce de todas as estratificações éticas passa pela educação porque concretamente esta acompanha o ser humano desde sua origem. Quando a sociedade lança um olhar sobre si mesma e sente a necessidade de se refazer, ela toma consciência que os efeitos que foram produzidos numa realidade específica não produz os mesmos em outra realidade. Esta sociedade vai descobrindo que o meio em que seus membros foram *enculturados* é diferente um do outro. Descobre que certos elementos de uma cultura são vistos com tanta naturalidade, mas para outras pode chocar ou subverter. Pois é neste quadro de diferenças de maneira de ser, de fazer de cada grupo humano é que vai urgir a necessidade de uma nova ética. A primeira condição para que esta seja aceita pelo seu grupo de origem é sua coerência com os princípios e padrões estabelecidos por esta comunidade e compreendendo os conceitos de bom e ruim e certo e errado. Esse processo leva certo tempo, mesmo com as mudanças rápidas que ocorrem em nossa sociedade, mas o proceder ético de um indivíduo ou de um grupo só pode ser codificado com relação a moral vigente. E como só existe ética com relação à moral e como esta se inscreve na esfera da cultura, precisa que os indivíduos de uma comunidade internalizem primeiro a cultura, os hábi-

tos e costumes até ser aceitos por todos. Só assim poderá construir uma ética capaz de passar pelo crivo dessas críticas expressas por Weber ou Nietzsche.

### 3 UMA ÉTICA NA ECONOMIA

Tudo que seja economicamente possível pode não ser eticamente admissível. Considerando o propósito da economia de ter como finalidade a satisfação das necessidades humanas, em princípio, entendemos ser uma difícil tarefa de partir do pressuposto que exista uma ética na economia. Todavia, quando a ciência econômica se trata exclusivamente à produção, ao consumo, circulação de bens e serviços e à distribuição do resultado da produção entre os diversos fatores (terra, capital e trabalho) que nela intervém, a nosso ver, não nos permite concluir que não haja nenhuma possibilidade de ética na economia. Primeiramente, porque existe a formalidade da ciência, operacionalizando as teorias aceitas pela comunidade científica que postula esta ciência, depois, porque a ciência em si é sujeita ao procedimento, à conduta, ao controle de quem a operacionaliza. *A priori*, a ciência em si, nesse caso a economia, não pode ser responsabilizada por sua eventual postura ante ética no exercício de suas funções.

Quando Adam SMITH expôs a teoria econômica liberal que estabeleceu como princípio científico inquestionável que o motor da economia é o lucro, o desejo de obter o máximo de vantagem possível, já demarcou em sua origem a difícil tarefa conciliatória entre esta ciência e o que ela pode fazer pelo homem para que lhe seja um instrumento de bem

estar nas mais variadas dimensões de sua vida (FLOUZART, 1997). O crivo da ética que acentuamos na introdução de nosso estudo diz respeito à maneira de proceder desta ciência com relação ao ser humano. *A priori*, atualmente constatamos uma distância quilométrica entre pobres e ricos, bem como uma acentuada separação sócio-cultural entre ambos. No plano internacional, de maneira manifesta, vemos países riquíssimos na América do Norte e na Europa e países miseráveis na África, na Ásia e América Latina (BRUM, 1995). Ora, tomando o modelo clássico das pretensões da economia e compreendendo os keynesianos, mantendo o crescimento da demanda em paridade com o aumento da capacidade produtiva da economia, de forma suficiente para garantir o pleno emprego, mesmo com estas medidas, não garantiram nem mesmo uma economia justa e muito menos equável para os ditames da ética.

Vejam em outra perspectiva, quando Max Weber, em sua obra *Ética protestante e o espírito do capitalismo*, constata que a doutrina calvinista, da predestinação, estimulava o capitalismo em sua versão concentração de rendas, vai verificar um impasse ético. Nesta perspectiva, segundo ele, construiu-se uma legitimação ética da miséria. Em um recente artigo publicado em seu site o economista Ladislau Dowbor mostra, no “terceiro mandamento” uma preocupação com a legitimação ética do sofrimento humano produzido pela ação da formalidade da economia.

A ONU calcula que custariam 300 bilhões de dólares (no valor do ano 2000) tirar da miséria um bilhão de pessoas que vivem com menos de um dólar por dia. São custos ridículos quando se considera os trilhões transferidos para grupos econômicos financeiros no quadro da última crise financeira. O benefício ético é imenso, pois é inaceitável morrerem de causas ridículas 10 milhões de crianças por ano. (<http://dowbor.org/artigos.asp>)

Outro embaço ético que o legado da economia tem tido dificuldades para nor-tear princípios éticos equáveis, repousa na contradição do exercício da liberdade do agir econômico. Se o princípio ético defende a condição de igualdade para a aquisição de bens pelo trabalho, paradoxalmente este modelo econômico tem excluído o acesso das formas organizadas de produzir e gerar rendas. De maneira antagônica a esta realidade, o economista Dowbor, apresenta experiências positivas de realidades como a região de Maharastra, na Índia e mesmo algumas experiências brasileiras. Estas experiências remetem a um desenvolvimento sustentável.

Pelas premissas apresentadas até então, somos tendidos a postular que, enquanto ciência a economia em sua estrutura, pode ter compatibilidade com a ética ou com uma ética<sup>2</sup>. Aqui o cerne da ética repousa na condução do juízo de vares que fazem seus agentes econômicos decidirem se levam em conta a pessoa ou a lógica do mercado em detrimen-

---

<sup>2</sup> Encontramos incompatibilidade com a ética de da responsabilidade de Marx Weber, porque a economia preconiza que o lucro, a mais valia em detrimento de quem trabalha e produz. Também é adversa à ética da alteridade que é centrada na idéia de liberdade do homem opondo-se a toda e qualquer submissão. Se em nome da liberdade, o liberalismo econômico de mercado inclui alguns, mas inevitavelmente exclui a muitos.



to da pessoa. Mesmo que no plano da economia de mercado internacional haja uma tentativa mínima possível, através da criação da Organização Mundial do Comercio (OMC)<sup>3</sup>, ou do critério de discernimento do Fundo Monetário Internacional (FMI).

Parece-nos existir uma complexidade para encontrarmos uma ética na economia. Contudo, poderíamos averiguar uma possibilidade da existência de ética entre os profissionais da economia. O fato de certos profissionais da economia lançar um olhar crítico sobre esta ciência já nos justifica uma postura ética dos mesmos. A preocupação com os efeitos excludentes e perversos que a economia de mercado tem produzido sobre os indivíduos tem comprovado a sensibilidade ética destes profissionais.

#### 4 UMA ÉTICA NO DIREITO

O direito tem sua origem nos fatos sociais (CAVALHIERI, 2007). Desde o aparecimento da noção de Direito, até o século XIX, quando Herbert Spencer em sua obra princípios de sociologia, dedica um capítulo às leis e quando Émile Durkheim, estabelece definitivamente as relações entre o direito e a sociologia (DURKHEIM, 1997), notadamente em seus conceitos originais de: fato social, anomia e consciência coletiva, o direito deixou de ser ignorado pela sociologia e vice versa. O direito foi reconhecido como um fenômeno e um fato social porque está centrado nos acontecimen-

tos da vida da sociedade, nas práticas e condutas que refletem os seus costumes, valores e tradições elaborados numa sociedade. (SOUTO,2003).

O direito surge e se desenvolve numa imersão na conduta e da organização proveniente das relações entre os indivíduos. Obviamente, se o homem não vivesse em sociedade, jamais teria em sua consciência a idéia de direito. A sociologia entende que a estabilidade das normas de uma comunidade, de um povo ou de uma civilização corresponde à solidez dos fundamentos da educação de seus indivíduos (JAEGER, 2001). O direito vai ser reconhecido como regra de conduta para disciplinar o comportamento do individuo no grupo, nas relações sociais. Captar a mutabilidade das ações do homem numa dada sociedade é papel ético da sociologia do direito. Ela vai oferecer ao direito a conjuntura factual das condições da realização do ato do homem numa dada sociedade.

Quando se trata de uma possibilidade ética no direito, entendemos que como um conceito universal o direito é por natureza, ético. O problema que se coloca é em que condições esta natureza do ser ético torna-se um bem equável para o ser humano nas diferentes realidades de seu meio. Em situações de complexidade de juízos, o direito vai ter que tomar decisões por vias fragmentadas considerando uma ética para cada meio. A partir do direito positivo, temos menos dificuldade de uma afinidade deste com as categorias éticas. Primeiramente, o direito

<sup>3</sup> A OMC estabeleceu o princípio da não-discriminação: este princípio envolve duas considerações. O Art. I do GATT1994, concernente aos bens, estabelece o princípio da nação mais favorecida. Isto significa que se um país conceder a outro país um benefício terá obrigatoriamente que estender aos demais membros da OMC a mesma vantagem ou privilégio.

positivo tem proximidade com ética universal, depois porque este, analogicamente obedece a uma lógica da lei de causa e efeito. Quando o indivíduo transgredir a lei, para o direito, este deve ser punido pela lei. Nestes moldes, há uma ética normativa do direito, uma ética universal. Contudo, a complexidade ética na esfera do direito, passa pela a hermenêutica. Interpretar um ato de transgressão da lei não levando em conta a conjuntura social, político e econômica em que o transgressor cometeu o delito, pode colocar em causa o respaldo ético do ato jurídico. Porque o juízo do legislador, com a intenção de ser justo, pode não representar a realidade dos fatos.

Outro agravante para encontramos uma ética no direito consiste em partimos do princípio de que os homens não são iguais. A tentativa de conceber uma ética da igualdade tem chocado diametralmente com as novas tendências de construção social de cada realidade. Jean-Jacques Rousseau, em sua obra *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*, empreende uma crítica do falso mito da igualdade entre os homens. Ele acusa a própria sociedade desta dessemelhança “o selvagem vive em si mesmo; o homem sociável, sempre fora de si, só sabe viver baseando-se na opinião dos demais e chega ao sentimento de sua própria existência quase que somente pelo julgamento destes”. (ROUSSEAU, 1996), Este postulado identifica que na desigualdade tudo é permitido. A desigualdade conduz à subordinação, que ao seu tempo leva-nos a certa alienação. A nosso ver identificamos princípios de crise de ética quando o direito não encontra parâmetros para justi-

ficar o homem na sua integridade (DILTHEY, 1994). Quando a complexidade social se desenvolve em grande velocidade e em rede, desafia a normatização do direito e coloca em crise a tentativa de justificação do mesmo.

## 5 CONCLUSÃO

Como podemos perceber, não tivemos a intenção de apresentar soluções às indagações levantadas neste estudo, contudo, suscitamos chaves de leituras para nos levar a uma compreensão da complexidade ética que a sociedade, dita pós-moderna, tem nos oferecido. Se procurarmos uma tentativa epistemológica, identificamos que não podemos comparar a natureza da ética com a natureza das ciências que exijam o mínimo de quantificação. Todavia, nem por isso podemos imiscuí-la ou negligenciá-la, pois como as categorias da ética dizem respeito a valores, o filósofo Manoel Garcia Morente, diz que estes não são, mas valem (MORENTE, 1980). De modo que, em nível de metodologia, tacitamente, os critérios de mensurabilidade nas categorias éticas não correspondem aos que utilizamos nas ciências sociais.

Quando procuramos identificar uma categoria ética dentro dos ditames da educação, considerando a mesma como primeiro elemento “*enculturador*” do ser humano, capaz de influenciar o mesmo em seu meio e dele forjar sua personalidade e seu caráter, fomos tendidos a apontar que um dos mecanismos da construção da cultura antiética, passa inevitavelmente pela educação. Contudo, paradoxalmente, não vemos outra saída para construção de uma sociedade com

princípios éticos, que não seja pela educação.

Ao aplicarmos a indagação da categoria ética à ciência da economia e tivemos um embaraço em duas dimensões: quanto ao procedimento da ciência em si, com suas leis e doutrinas econômicas, bem como, o procedimento do profissional da economia no exercício do seu ofício. Nessas duas dimensões, em nossa análise, vimos uma ínfima probabilidade, de uma ética na economia, sobretudo quando a realidade que se impõe coloca o ser humano mergulhado numa economia de mercado cujo lucro o transcende valorativamente. A esse nível, a incompatibilidade ética consiste no fato dessa ciência exercitar, de maneira exacerbada a “sujeitificação” do capital, assegurando a “objetificação” do ser humano.

Numa terceira indagação, sobre a existência de categorias éticas na ciência do direito, focamos no reconhecimento desta ciência como regra de conduta para disciplinar o comportamento do indivíduo em grupo, nas relações sociais. Considerando que a complexidade da conduta humana numa experiência de anomia social com o viés contemporâneo marcado pela era da velocidade, das múltiplas violências, que oculta à ciência do direito os parâmetros de ajustes, identificamos que a sociedade atual, passa por uma crise de ética e esta constitui-se um grande desafio à ciência do direito. De modo que as três ciências de nosso estudo, manifestamente, estão imbricadas numa crise de ética sem precedente. Este é um desafio contemporâneo.

## REFERÊNCIAS

- ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. Col. *Os Pensadores*. São Paulo: Editora Abril Cultural, 1973.
- BRUM, J. Argemiro. *Desenvolvimento econômico brasileiro*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- BACHELARD, Gaston. *La formation de l'esprit scientifique*. Paris: J. VRIN, 1999.
- BOURDIEU, Pierre. *Questins de sociologie*. Paris: Minuit, 1984.
- CAVALIERI, Sergio Filho. *Programa de Sociologia Jurídica*. Rio de Janeiro: Forense, 2007.
- DILTHEY, Wilhem. *Sistema da Ética*. São Paulo: Ícone, 1994. [Col. Fundamentos de Direito.]
- FLOUZART, Denise. *Economie contemporaine: les fonctions économiques*. Paris: PUF, 1997.
- FREITAG, Michel. *L'oubli de la société: Pour une théorie critique de la postmodernité*. Québec, PUL et Rennes: PUR, 2002.
- KUHN, S. Thomas. *La structure des revolutions scientifiques*. Paris: Flammon, 1990.
- LALANDE, André. *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*. Paris: PUF, 1976.
- MORENTE, Manoel Garcia. *Fundamentos de Filosofia: Noções Preliminares*. São Paulo: Mestre Jou, 1980.
- MORIN, E. *La Méthode: Éthique*. Paris: Éditions du Seuil, 2004.
- NIETZSCHE, F. *Genealogia da moral: uma polêmica*. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Discurs sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes*. Paris: Le Livre de Poche, 1996.
- Site consultado:  
<<http://dowbor.org/artigos.asp>>

# EDUCAÇÃO INFANTIL: ATUAIS POLÍTICAS PÚBLICAS DE ATENDIMENTO

Luciane Heig Miranda Marques\*

## RESUMO

Pontua-se neste artigo, “Educação infantil: atuais políticas públicas de atendimento”, sua caracterização, concepção e historicidade da Educação Infantil. Aborda-se sobre a legislação atual no atendimento da infância com ênfase no processo de transição da assistência social ao educacional. E, no âmbito das atuais políticas públicas educacionais, destacam-se aquelas voltadas à educação infantil: creches e pré-escolas. Objetiva-se compreender a importância das políticas públicas da educação infantil para o desenvolvimento da criança.

**Palavras-chave:** Desenvolvimento. Caracterização. Historicidade. Educação Infantil. Políticas Públicas.

## ABSTRACT

This article reports, “Child education: current public policies of care”, its characterization, design and history. Addresses on the current legislation in the care of children with emphasis on the transition from welfare to education. And in the context of current educational policies, there are those dedicated to early childhood education: nursery and kindergarten schools. Aimed to understand the importance of public policies of education in child development of the child.

**Key-words:** Development. Characterization. History. Child Education. Public Policies.

## 1 INTRODUÇÃO

A organização da educação brasileira compreende atualmente dois níveis: a educação básica, dividida em educação infantil, ensino fundamental e ensino médio e a educação superior. Este trabalho está voltado para a Educação Infan-

til: atuais políticas públicas de atendimento, objetivando analisar as atuais políticas públicas de atendimento à criança no Brasil.

Para tanto buscou-se refletir sobre as concepções de infância percebidas no contexto histórico brasileiro, considerando a pedagogia tradicional na qual a na-

---

\* Professora especialista em Metodologia do Ensino Superior; mestranda em Ciências da Educação.

tureza da criança deveria ser moralizada e a pedagogia nova, nesta o natural infantil precisaria ser preservado.

Inicialmente, percebe-se a necessidade da caracterização da educação infantil relacionando a concepção da criança com o contexto histórico e o surgimento das políticas públicas, visto que a priori o atendimento à infância foi desenvolvido pela iniciativa privada.

Da mesma forma, ressalta-se a legislação existente tanto no âmbito educacional como social, pontuando o processo de transição de responsabilidades sobre a educação da criança de 0 a 6 anos do Ministério da Assistência Social para o da Educação, fundamentado em dados diagnosticados levantados a partir de pesquisas oficiais.

A partir da contextualização conceitual, histórica e legal, enfatizam-se as ações e programas desenvolvidos atualmente pelo Ministério da Educação – MEC.

Este trabalho está baseado fundamentalmente na análise dos documentos oficiais que tratam das políticas públicas voltadas à educação infantil, sendo: Constituição Federal (1988), Lei de Diretrizes e Bases Nº 9.394 (1996), Estatuto da Criança e do Adolescente, Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, Plano Nacional da Educação – PNE (2001), além das autoras: Kramer (2006), Corrêa (2001) e Goulart (2007), dentre outros.

Acredita-se que a proposta de análise das políticas públicas voltadas ao atendimento da criança pode contribuir na compreensão de como está organizada a educação infantil tanto administrativa como pedagogicamente.

## 2 CARACTERIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Neste tópico, abordam-se as concepções de infância percebidas no contexto histórico brasileiro, baseadas na pedagogia tradicional e nova, relacionando-as com o surgimento das políticas públicas de atendimento à criança.

### 2.1 Conceitos

Segundo Kramer (2006), comumente tem-se adotado uma concepção abstrata de infância como “natureza infantil”, baseada na faixa etária, distante das condições sócio-econômicas determinantes para sua compreensão.

A autora coloca que o sentimento sobre infância de “paparicação” ou “moralização” está presente na pedagogia. Na pedagogia “tradicional”, a natureza da criança é originalmente corrompida: a tarefa da educação é discipliná-la e inculcar-lhe regras, através da intervenção direta do adulto e da constante transmissão de modelos; na pedagogia “nova” ou “moderna”, ao contrário, concebe a natureza da criança como inocência original; a educação deve proteger o natural infantil, preservando a criança da corrupção da sociedade e salvaguardando sua pureza. Portanto, “ambas as perspectivas tratam a criança como um ser abstrato, e tal quadro pedagógico camufla ideologicamente a significação social da infância” (KRAMER, 2006, p. 22).

No entanto, Kramer enfatiza que a concepção de criança assume na abordagem da privação cultural a análise do aspecto da desigualdade social, e isto tem influenciado a origem de programas de educação



compensatória. Nesta abordagem, entende-se que as crianças das classes populares fracassam porque apresentam desvantagens sócio-culturais, numa comparação com as crianças das classes médias e os objetivos da educação são compensar as deficiências do desempenho, numa estreita relação entre desenvolvimento, linguagem e origem sócio-econômica, a partir da classe social a que pertence.

Neste sentido, a história de estruturação da educação infantil tem apresentado a dualidade: crianças da classe pobre, menos favorecidas e as da classe média e alta mais favorecidas. Entendendo-se que as primeiras enfrentam um cotidiano adverso, com precárias condições de sobrevivência, exploração e abuso, pelo adulto, tanto sexual como através do trabalho infantil, e as segundas recebem tanto da família como da sociedade os cuidados necessários ao seu desenvolvimento.

No Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI, tem-se a concepção de criança como sujeito social histórico, parte de uma organização familiar inserida em uma sociedade, numa cultura e momento histórico. Nas interações com as pessoas e o meio, as crianças buscam compreender o mundo, e no processo de construção do conhecimento utilizam diferentes linguagens, num intenso trabalho de imitação, criação, significação e ressignificação sobre a realidade.

É a partir destas concepções de criança que ao longo da história do país foram delineadas as políticas de atendimento à infância tanto públicas como privadas.

## 2.2 Historicidade

Kramer (2006) analisa a história do

atendimento à criança brasileira em duas partes: I – Fase pré-1930 e II – Fase 1930-1980.

Até 1874 não haviam instituições específicas voltadas à educação da criança, sendo que os menores abandonados eram atendidos na “Casa dos Expostos” ou “Roda” e os abandonados maiores de 12 anos eram acolhidos na “Escola de Aprendizes Marinheiros”, as crianças eram tratadas como delinquentes e a repressão era uma medida utilizada para solucionar os problemas destas.

A partir de 1874 até 1889, devido o grande índice de mortalidade infantil, algumas preocupações foram percebidas por parte de médicos principalmente quanto à higiene, alguns projetos foram idealizados, contudo não concretizados. Nesse contexto, percebia-se a iniciativa de grupos privados enquanto o Estado se omitia desta função. Foram criadas algumas instituições que eram insuficientes para sanar a situação caótica de saúde e educação das crianças, sendo: Asilo dos Meninos Desvalidos – RJ, 1875; três Institutos de Menores Artífices – MG, 1876; colégios e associações de amparo à infância como o 1º Jardim de Infância do Brasil, Menezes Vieira – 1875.

Em 1899 foi criado o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Brasil – RJ, com o objetivo de atender crianças de oito anos, crianças pobres, deficientes, elaborar leis, regulamentar serviços, criar maternidades, creches e jardins de infância, realização de encontros e publicações, no intuito de fomentar ações que deveriam ser protagonizadas pela esfera governamental através das políticas públicas. Em 1908 surgiu a primeira creche para filhos de operários de até dois anos, em

1909 foi inaugurado o Jardim de Infância Campos Sales – RJ.

As atribuições do instituto foram assumindo dimensões muito maiores, dentre estas a realização de cursos sobre vacinação, combate às epidemias, multiplicação pelos estados brasileiros de maternidades, creches, jardins de infância e participação em congressos sobre mortalidade infantil. Sendo que por iniciativa da equipe do instituto, foi criado o Departamento da Criança no Brasil sem receber qualquer auxílio do Estado. Em 1922, organiza o 1º Congresso Brasileiro de Proteção à Infância.

A partir da década de 20, o Estado passa por um processo de fortalecimento e com a articulação dos movimentos em prol de educação, principalmente da Escola Nova, a perspectiva para a elaboração de políticas públicas de assistência à infância começava a delinear-se. Até então, as ações e instituições existentes possuíam caráter predominantemente médico, exclusivamente privado, sendo que poucas eram iniciativas educacionais.

Nesse sentido, Kramer (2006, p.55) afirma que

A medicalização da assistência à criança até seis anos, por um lado, e a psicologização do trabalho educativo, por outro lado, imbuídos de uma concepção abstrata de infância, foram a ênfase da etapa pré-1930. Além disso, o surgimento de um Estado que se pretendia forte e autoritário acarretava uma maior preocupação com a massa de crianças brasileiras consideradas não-aproveitadas. O atendimento sistemático às crianças significava uma possível utilização e cooperação destas em benefício do Estado.

A partir da década de 30, o quadro

político, econômico e social do Brasil sofre mudanças significativas por influência inclusive do cenário internacional. Dentre estas, a substituição do modelo de importações pela monocultura latifundiária, a diversificação da produção, da política do coronelismo para a dos estados, crescimento da burguesia industrial, o surgimento do proletariado e, conseqüentemente, a intensificação da relação criança e trabalho oriunda da participação das mães e das próprias crianças nas fábricas e indústrias, gerando um agravamento dos problemas sociais e a necessidade de assistência em todos os aspectos à infância.

Em 1930 foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública que criou em 1940, o Departamento Nacional da Criança. Nesse sentido, o Estado dividia a responsabilidade com a iniciativa privada sobre as ações voltadas ao atendimento à infância. Segundo Kramer, diversos órgãos foram criados estando relacionados alguns ao Ministério da Saúde, outros ao da Justiça e Negócios Interiores, mais tarde ao da Previdência e Assistência Social, ao Ministério da Educação, além da iniciativa privada.

No que se refere aos órgãos governamentais, em 1941 é criado o Serviço de Assistência a Menores – SAM até 18 anos, com sua extinção assume a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor – FUNABEM, hoje, Projeto Casulo da Legião Brasileira de Assistência – LBA. Em 1972, criou-se o Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição – INAN. Em 1975, o Ministério da Educação e Cultura – MEC instituiu a Coordenação de Educação Pré-Escolar – COEPRE.

Quanto à iniciativa privada, o Comi-

tê - Brasil da Organização Mundial de Educação Pré-Escolar – OMEP começou a atuar em 1952, em 1968 em parceria com o Ministério da Saúde foram criados os Centros de Atendimento ao Pré-Escolar – CAPES – RJ. Além da OMEP ressalta-se a presença do Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF que tem desenvolvido várias atividades no país inclusive junto ao setor público, ambas permanecem atuando até hoje.

Analisa-se, portanto que a história do atendimento à infância no Brasil sempre esteve relacionada ao modo como a criança era percebida, sua importância no contexto social e econômico, o tipo de acompanhamento familiar, a que classe pertencia, aos interesses da iniciativa privada e posteriormente à elaboração de políticas públicas divididas entre a assistência, a saúde e a educação.

### **3 LEGISLAÇÃO ATUAL SOBRE O ATENDIMENTO EDUCACIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PROCESSO DE TRANSIÇÃO**

Sob o aspecto legal, deve-se pensar a educação infantil no âmbito educacional e social. E, nesse sentido, a legislação vigente está baseada na CF (1988), no ECA, na LDB (1996), nos RCNEI, no PNE, na Política Nacional de Assistência Social e na Norma Operacional Básica do Sistema Único de Assistência Social (NOB/SUAS).

A Constituição Federal (1988) possui em seu texto artigos que abordam aspectos sobre o atendimento à infância. No artigo 30, inciso VI, a mesma trata da competência dos municípios em manter, com a cooperação técnica e financeira da

União e do Estado, programas de educação pré-escolar e de ensino fundamental. No artigo 205, afirma que a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. No artigo 208, inciso IV, determina que o dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de: atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade. No artigo 211, ressalta mais uma vez o regime de colaboração entre as esferas governamentais, apesar de no parágrafo segundo atribui aos municípios a atuação prioritária no ensino fundamental e na educação infantil. Destaca-se, ainda, o caput do artigo 227, que prevê como dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, a garantia de seus direitos: à vida, saúde, alimentação, educação, lazer, profissionalização, cultura, dignidade, respeito, liberdade, convivência familiar e comunitária, além de colocá-la a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Na CF (1988) está implícito, portanto, o contexto de abandono pelo Estado da infância, a incerteza da responsabilidade administrativa pela educação infantil, a dependência histórica da iniciativa privada.

O ECA, Lei 8.069, de 13 de julho de 1990, no artigo 3º aborda que “a criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana...”. No artigo 4º que “é dever da

família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação...”. No artigo 53 que “a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho...”. E, em seu artigo 54, reafirma o dever do Estado em assegurar, no inciso IV, “o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade”.

A LDB, Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no artigo 4º, inciso IV coloca como dever do Estado para com a educação infantil garantir o “atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade”. Ao tratar da Organização da Educação Nacional, no artigo 11 determina-se que a educação infantil é atribuição do município, incumbido de autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino, no artigo 18 que os sistemas municipais de ensino compreendem as instituições de educação infantil mantidas pelo poder municipal, além daquelas criadas e mantidas pela iniciativa privada. No artigo 21, inciso I, afirma-se que a educação básica é formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio e ainda no artigo 29 define a educação infantil como a primeira etapa da educação básica, com a finalidade de desenvolver integralmente da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, em caráter complementar à ação da família e da comunidade. Assim, a LDB dá à educação infantil o mesmo tra-

tamento dispensado às demais etapas da educação básica (ensino fundamental e ensino médio). No artigo 30, a LDB prevê que a educação infantil deve ser oferecida em creches ou entidades equivalentes para crianças até três anos de idade e pré-escolas para crianças de 4 a 6 anos de idade. No artigo 31, a avaliação na educação infantil far-se-á mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento da criança, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental. O artigo 62 aborda a exigência de formação em nível superior para docentes que atuam na educação básica, admitindo, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

O RCNEI (1998), “constitui-se em um conjunto de referências e orientações pedagógicas que visam a contribuir com a implantação ou implementação de práticas educativas de qualidade que possam promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras” (BRASIL, 2001, p.13). Esse documento elaborado pelo MEC está baseado em princípios norteadores que entendem a criança em todos os seus aspectos físico, afetivo, cognitivo, social, oscilando entre o cuidar e o educar, a partir dos seguintes eixos: identidade e autonomia, movimento, artes visuais, música, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade e matemática.

O PNE (Lei 10.172 - 09/01/2001), também reafirma que a educação “é elemento constitutivo da pessoa e, portanto, deve estar presente desde o momento em que ela nasce, como meio e condição de formação, desenvolvimento, integra-

ção social e realização pessoal”. De acordo com o estabelecido no referido Plano, a meta para o atendimento é a de “ampliar a oferta de educação infantil de forma a atender, em 5 anos (2006) a 30% da população de até três anos de idade, 60% da população de quatro e seis anos e, até o final da década (2011), alcançar a meta de 50% das crianças de zero a três anos e 80% das de quatro e cinco anos”. As crianças de 6 anos até 2011 devem estar matriculadas no ensino fundamental devido a ampliação desse nível de ensino de oito para nove anos.

Da mesma forma é importante analisar a legislação no âmbito da assistência social, pois o país desde 2005 tem planejado e executado um processo de transição de competência ao atendimento à infância da assistência social para a educação. A princípio na Lei Orgânica da Assistência Social – LOAS (1993), no artigo 2º considerava-se “a criança como prioridade”, contudo somente a partir de 1999, através da Política Nacional de Assistência Social – PNAS, ficou estabelecida a atribuição da assistência social em desenvolver programas, projetos e serviços que projetassem a criança em situação de vulnerabilidade social e aquelas cujos direitos foram violados ou ameaçados, além da promoção de suas famílias. Através da LOAS ficou determinado o processo de descentralização e o governo federal deixou de efetuar repasses de recursos direto para as instituições, e em 1999, através do convênio com as prefeituras e governos estaduais passou a ocorrer o repasse do Fundo Nacional – FNAS aos Fundos Municipais e Estaduais de Assistência Social. Este apoio foi denominado “Rede SAC – Serviços de Ação

Continuada” que além da infância incluía assistência a idosos e deficientes.

Em 2000, com a Portaria SEAS nº 2.854, instituiu-se o Plano Plurianual - PPA de 2000 a 2003, que introduziu as Ações Sócio-Educativas de Apoio à Família – ASEF outra modalidade de apoio, considerando que até o referido ano havia apenas duas: a Jornada Integral – JOI e a Jornada Parcial – JOPA, o plano também autorizava a aplicação de recursos destinados exclusivamente a JOI e JOPA para outras ações como: brinquedoteca e creches domiciliares.

Em 2005, a Resolução nº 145 do Conselho Nacional de Assistência Social – CNAS buscava reformular esta área através de uma nova PNAS e a criação do Sistema Único de Assistência Social - SUAS. Em seguida, em julho de 2005 foi aprovada a Norma Operacional Básica do SUAS - NOB/SUAS que regulamenta a implementação de uma nova PNAS, estabelecendo que o co-financiamento federal de assistência social para o atendimento à infância ficaria situado no nível da Proteção Social Básica, no Piso Básico de Transição o que implica na manutenção de valores da Rede SAC financiada pelo FNAS para a JOI, JOPA e ASEF (Portaria nº 442/2005).

No PPA de 2004 a 2007, em contraposição ao PPA anterior, o apoio federal às creches e pré-escolas do PAC passou a integrar a ação “Serviços de Proteção Sócio-Assistencial à Infância, Adolescência e Juventude do “Programa de Proteção Social à Criança, ao Adolescente e à Juventude.

Em 2005 foi instituído o Grupo de Trabalho – GT, conforme Portaria Interministerial nº 3.219, de 21 de setembro,



formado por integrantes do Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome - MDS, do MEC, e do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Sua criação teve como objetivo apresentar proposta à transferência das ações de apoio financeiro ao atendimento às crianças de 0 a 6 anos em creches e pré-escolas desenvolvidas com recursos do FNAS, do âmbito do MDS para o MEC. A partir de dados do censo especial de 2004 e da SUAS-WEB de 2005, em seu relatório final propôs algumas ações à viabilização deste processo, dentre estas pode-se citar: que as instituições da Rede PAC ou PSB/Infância sejam registradas no Censo Escolar para identificar a dualidade cadastral e criar um banco de dados único, visto que o MEC vem consolidando a sistemática de repasse de recursos por meio do FNDE, com base em matrículas registradas no censo escolar; realização do aprimoramento do trabalho de comparação de dados e de cadastramento das instituições públicas e privadas sem fins lucrativos no censo escolar.

Portanto, é fundamental o fortalecimento da Política Nacional de Educação Infantil, especialmente no que diz respeito à formação integral das crianças de 0 a 6 anos, à qualidade e à equidade no atendimento educacional a esta faixa etária, o rompimento com uma educação compensatória e a redimensionamento dos papéis dos diferentes órgãos e entidades envolvidos com a educação infantil.

#### **4 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS ATUAIS VOLTADAS À EDUCAÇÃO INFANTIL**

As políticas públicas são elaboradas a

partir de dados levantados através dos diagnósticos realizados em pesquisas, dentre as quais cita-se: a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2007) esta apontou que 70,1% das crianças de 4 ou 5 anos frequentavam a escola, 74,1 % das crianças do pré-escolar estavam na rede pública e 25,9% na rede privada, a taxa de escolarização das crianças de 5 ou 6 anos era de 86,4%; o censo escolar de 2007, cujos dados indicaram que nesta data haviam na Educação Infantil 6.417.502 alunos, sendo: 1.569.619 em creches e 4.863.100 na pré-escola. No que se refere aos sistemas de ensino 2.141 matrículas estavam na rede federal, 177.645 na estadual, 4.768.604 na rede municipal, além de 1.561.478 na rede privada. Apesar de uma diminuição 7,2%, nos últimos dois anos, o número de matrícula na Educação Infantil houve um aumento de 10,6% nas matrículas em creches, na rede municipal esse aumento foi de 15,8%. É importante ressaltar que esse fenômeno se justifica pelo fluxo de matrículas de crianças com 06 anos no ensino fundamental. Quanto ao número de estabelecimentos de ensino há uma predominância de instituições municipais 82.305 escolas, entretanto, no que se refere às creches a concorrência com a iniciativa privada é significativa, 22.091 instituições públicas contra 16.495. A presença da União nesse contexto é mínima, correspondendo a 20 instituições em todo o país.

Em parceria com estados e municípios, o MEC elabora, propõe e apóia em nível nacional ações e programas tendo em vista o desenvolvimento da qualida-



de social da educação e o cumprimento de seu papel de estimulador de políticas junto aos sistemas de ensino.

Segundo pesquisa no site do MEC (2008):

Coordenação-Geral de Educação Infantil tem buscado subsidiar os sistemas de ensino na elaboração de normas e ações político-pedagógicas respeitando peculiaridades desta etapa da educação básica. Sua meta é a melhoria da qualidade da educação da criança de 0 a 6 anos.

Nesse sentido, além de um programa específico para esse nível de ensino, “Desenvolvimento da Educação Infantil”, o MEC apóia as creches e pré-escolas por meio de outros programas e ações voltados para esse mesmo público, enfatiza-se, aqui, a criação e disponibilização de alguns programas e materiais: a caracterização das Políticas e Serviços de Educação Infantil no País, que corresponde ao estudo sobre políticas propostas pelo Fundo das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO e pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico - OCDE ao governo brasileiro, objetivando a estas instituições revisar criticamente as políticas e sistemas para a primeira infância e identificar opções e estratégias concretas para melhorá-los; compilar e distribuir informações comparativas entre outros países sobre políticas, planejamento e implementação de educação infantil. Para tanto, o MEC propõe-se a ampliar e qualificar as informações sobre a situação da educação infantil no país, de forma a contribuir com a avaliação das políticas e programas desenvolvidos, além de medir seus impactos, sis-

tematizar os resultados e produzir um conhecimento real sobre a situação da criança de acordo com os diferentes contextos em que esta se desenvolve.

Contudo, percebe-se que o processo de ampliação e reestruturação da rede pública na Educação Infantil ainda necessita de ações e aplicação de recursos mais efetivos, sendo que o processo de transição desse nível de ensino da assistência social para a educação tem sido burocrático.

Além do resultado das pesquisas do PNAD e do censo escolar, ressalta-se a implementação do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica – FUNDEB, ampliando o direcionamento de recursos dos Fundos de Participações tanto Estaduais quanto Municipais do Ensino Fundamental para toda a Educação Básica, incluindo desta forma a Educação Infantil que como já foi dito anteriormente não era contemplada com recursos da educação.

Também é importante mencionar o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE que engloba algumas ações específicas da Educação Infantil e outras em conjunto com os demais níveis da educação básica. Dentre as ações e programas, analisa-se o Programa Nacional de Formação Inicial dos Professores em Exercício na Educação Infantil - PROINFANTIL, a nível médio, à distância, na modalidade normal, voltado para a qualificação de professores em exercício nas creches e pré-escolas das redes públicas – municipais e estaduais – e da rede privada sem fins lucrativos – comunitárias, filantrópicas ou confessionais – conveniadas ou não.

Além da valorização do magistério,

este programa objetiva oferecer condições de crescimento profissional e pessoal ao professor, contribuir para a qualidade social da educação das crianças de zero a seis anos; elevar o nível de conhecimento e da prática pedagógica dos docentes e auxiliar estados e municípios a cumprirem a legislação vigente habilitando em magistério para a Educação Infantil os professores no exercício da profissão.

Da mesma forma, o Programa Família Brasileira Fortalecida pela Educação Infantil – desenvolvido em parceria com o Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF, objetiva aprimorar a parceria entre a instituição de educação infantil e as famílias e/ou responsáveis pelas crianças, além de contribuir com as famílias na ampliação de seus conhecimentos sobre a criança e seus direitos, através de material didático com informações sobre saúde, higiene, alimentação, segurança, desenvolvimento e aprendizagem.

O Programa Valorização e Formação de Professores e Trabalhadores da Educação Básica que objetiva oferecer oportunidades de capacitação e formação continuada aos professores e trabalhadores da Educação Básica, apesar de não ser específico para a educação infantil, possui quatro ações que contribuem para elevar a qualidade da educação infantil com a profissionalização dos professores.

No Apoio à Alimentação Escolar na Educação Básica, do Programa Brasil Escolarizado, conhecido como Merenda Escolar, está sendo garantida a oferta da alimentação escolar aos alunos matriculados em estabelecimentos públicos e nas entidades filantrópicas, sendo que o valor *per capita* repassado pela União é de R\$ 0,18 por aluno/dia da educação infantil.

O MEC também instituiu o Comitê Nacional de Políticas da Educação Básica – CONPEB, composto por representantes governamentais e por entidades que atuam na área, com o objetivo de propor, debater e avaliar políticas para a educação básica. A Comissão de Educação Infantil do Comitê debate temas ligados à educação infantil, tais como: parâmetros de qualidade, credenciamento e a integração das instituições de educação infantil aos sistemas de ensino.

Percebe-se que a atual Política Nacional voltada ao atendimento neste nível está no início do processo de transição que envolve a distribuição de atribuições e responsabilidades tanto na área educacional quanto social.

A educação infantil requer um atendimento especializado e estreitamente relacionado com suas peculiaridades. Acredita-se que a partir de uma base bem estimulada, em todos os seus aspectos é possível proporcionar um desenvolvimento saudável e cidadão à infância deste país que desde a sua colonização a tem negligenciado e por que não dizer marginalizado.

## 5 CONCLUSÃO

A educação voltada à criança de 0 a 6 anos esteve fundamentalmente ao longo do contexto histórico brasileiro baseada na concepção natural da criança, enfatizando aspectos da saúde e higiene, principalmente da classe menos favorecida, numa tentativa de compensar as crianças pobres pelas dificuldades sócio-econômicas a que estavam submetidas.

Considerando que as primeiras ações registradas ao atendimento da in-

fância correspondem à iniciativa privada, permanecendo quase que exclusivamente nesta perspectiva por muitos anos, além de estarem baseadas no assistencialismo, e só muito recentemente o Estado passou a assumir responsabilidades na organização da educação infantil, percebe-se uma relação desarticulada e ineficiente entre as políticas públicas e a realidade sócio-econômica e cultural da criança de 0 a 6 anos.

Nesse sentido, o processo de transição da assistência social para a educação é fundamental para garantir a estruturação de uma proposta pedagógica que desenvolva a criança em todos os seus aspectos, não somente na área da saúde ou da vulnerabilidade aos problemas sociais. Contudo, este processo é burocrático e depende da eficiência e organização das Secretarias Municipais de Educação na promoção da educação infantil, pois envolve também o repasse e a aplicação de recursos financeiros.

Acredita-se que o crescimento percentual significativo apresentado nos últimos dois anos, 2006 e 2007, em relação à educação infantil na área do atendimento em creches que engloba as crianças de 0 a 3 anos de idade seja resultado das medidas tomadas pelo governo federal em apoio aos municípios e destes em relação à efetivação das medidas administrativas que lhe competem. Vale ressaltar que a ofer-

ta de educação pública para este nível não atende à demanda, por isso a presença considerável de instituições privadas tanto através de creches e bem menos de pré-escolas.

O Estado precisa planejar de maneira mais consistente a formação docente para este nível de ensino, considerando o fluxo de matrículas evidenciado e para que o educador responsável pelo atendimento da criança tenha condições estruturais e pedagógicas de colaborar com o desenvolvimento integral da mesma.

As ações e programas que têm sido desenvolvidos pelo Estado na promoção da educação infantil apresentam falhas na determinação das responsabilidades administrativas, na elaboração de propostas que atendam esta criança em todos os seus aspectos, pois é necessária uma educação voltada à realidade contextual da mesma, sem negligenciar as dificuldades sócio-econômicas e ao mesmo tempo valorizando sua cultura e evitando medidas compensatórias baseadas nas desigualdades sociais.

Entende-se que a percepção pelo Estado da importância em oferecer as condições necessárias ao desenvolvimento da criança é preponderante, mediante a compreensão da infância como a etapa determinante do tipo de cidadão que se quer formar e para qual sociedade.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. *Constituição (1988)*. 14. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990.
- BRASIL. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 2001. [v. 1]
- BRZEZINSKI, Iria (org). *LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares*. São Paulo: Cortez, 2008.
- CARNEIRO, Moacir Alves. *LDB fácil: leitura crítico-compreensiva: artigo a artigo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- Disponível em: [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br). Acesso em: 17/07/2008.
- HERMIDA, Jorge Fernando (org). *Educação Infantil: políticas e fundamentos*. João Pessoa, PB: Editora da UFPB, 2007.
- KRAMER, Sônia. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- OLIVEIRA, Zilma Ramos de. *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Theresa (org). *Organização do Ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB*. 2 ed. ver e amp. São Paulo: Xamã, 2007.

# CONTRIBUIÇÕES DA NEUROCIÊNCIA À APRENDIZAGEM DA CRIANÇA COM AUTISMO

Nádia Borges de Araujo Ferreira \*

## RESUMO

Aborda-se neste artigo assunto referente à contribuição da neurociência à aprendizagem da pessoa com autismo. Para isto, foi necessário enfatizar a visão anatômica da aprendizagem e focar o processo de aprendizagem na criança com autismo. Aponta-se que a pessoa com autismo apresenta funcionamento diferenciado do cérebro. Assim, a síndrome se manifesta de forma complexa com diversas etiologias, com repertório comportamental peculiar. Assim, objetiva-se neste estudo (re) afirmar que a aprendizagem da pessoa com autismo não acontece uniformemente em seu conteúdo.

**Palavras-chave:** Neurociência. Cérebro. Interação. Aprendizagem. Autismo.

## ABSTRAT

It is approached in this article subject regarding the contribution of the *Neurociência* to the person's learning with autism. For this, it was necessary to emphasize the anatomical vision of the learning and to address the learning process in the child with autism. It is appeared that the person with autism presents differentiated operation of the brain. Like this, to syndrome he/she shows in a complex way with several aetiologies, with repertoire of the peculiar behavior. Like this, it is aimed at in this study to reaffirm that the person's learning with autism doesn't happen evenly in your content.

**Word-key:** *Neurociência*. Brain. Interaction. Learning. Autism.

## 1 INTRODUÇÃO

O presente artigo discorre sobre a temática “As Contribuições da Neurociência à Aprendizagem da Pessoa com Autismo”, objetivando compreender quais os fatores neurológicos que prejudicam a

aprendizagem da pessoa com autismo, segundo a visão da Neurociência. Para tanto se buscou os teóricos como Riesgo (2006), Gadia (2006), Campos (2005), Leão & Aguiar (2005), Gauderer (1997), entre outros para argumentar com clareza o tema.

---

\* Mestranda em Ciência da Educação pela Universidade Americana – Assunção, Paraguai. Especialista em Educação Especial, Saúde Mental e Psicopedagogia. Graduada em Psicologia pela Universidade Católica de Goiás (UCG). Professora da Faculdade de Educação Santa Terezinha (FEST). Psicóloga do Centro de Atenção Psicossocial Infante Juvenil (CAPSij). Psicopedagoga do Centro de Reabilitação e Ensino Reviver (CRER) em Imperatriz - MA.

A Neurociência é o termo designado para referir-se às disciplinas biológicas que estudam o sistema nervoso, normal e patológico, especialmente a fisiologia e a anatomia do cérebro, interrelacionando-as com semiótica e linguística, dentre outras que buscam explicar o comportamento, o processo de aprendizagem e a cognição humana.

Nos últimos dez anos houve uma “explosão” de conhecimentos a respeito da Neurociência do cérebro e o relacionamento entre os primeiros anos de aprendizagem, comportamento e saúde da criança que se transforma em uma pessoa adulta.

O cérebro é um órgão responsável pelo raciocínio lógico da condição humana. Por meio de sua atuação pode-se realizar assimilação e processamento de informações. Novas técnicas revelam o cérebro como um sistema aberto que pode ser auto-organizável, podendo ser moldado por meio da interação com objetos e eventos que estão ocorrendo em torno da pessoa, buscando realizar conexões entre padrões novos com aqueles já existentes.

Inúmeras formações de circuitos neurológicos são criadas para o processamento das informações, de modo que posteriormente sejam convertidos em aprendizagem.

As crianças edificam os elementos principais do conhecimento lógico, desenvolvendo e envolvendo-se em um método constante de respostas entre o organismo e o meio ambiente, sendo jogos, música, pintura, história de vida, atividades em grupo, excelentes atividades para estimulação e ampliação das capacidades.

A aprendizagem acontece sempre na

vida do homem, porém existem alguns fatores que favorecem seu desenvolvimento saudável, como também pode ocorrer de determinados elementos afetarem consideravelmente a ampliação do processo de aprendizagem. Destacam-se os fatores físicos, psicológicos, ambientais e sociais.

Apesar de inúmeros avanços no estudo sobre autismo ocorrido nos últimos anos, os mecanismos neurofuncionais e neurocognitivos subjacentes ao quadro permanecem ainda em mistério. Todavia, a Neurociência possibilita aos educadores a compreensão a respeito do cérebro de uma pessoa com autismo e como ele se processa. Oferecendo, com isso subsídio para entender o que ocorre quando uma pessoa entra em contato com novas informações, como estão sendo assimiladas e de que forma o aprendizado pode se tornar conhecimento.

## **2 UMA VISÃO ANATÔMICA DA APRENDIZAGEM**

No que diz respeito à aprendizagem, indaga-se: como ela ocorre? Quais os elementos necessários para que ela se estabeleça?

Estudos ligados a Neurociência apontam que do ponto de vista neurológico o processo de aprendizagem acontece no sistema nervoso central (SNC). Uma estrutura complexa, porém indispensável para que a aprendizagem tenha êxito. Para compreendê-lo faz-se necessário, noções básicas acerca do funcionamento normal e patológico do SNC. Ele exige um domínio a respeito das estruturas anatômicas sobre as quais incidem os acontecimentos definidos como aprendizagem na criança.



Riesgo (2006, p.31) coloca que “Apesar de cada hemisfério cerebral ter suas particularidades, o cérebro funciona como um todo no que se refere à cognição e a conduta do indivíduo”.

Os estudiosos colocam que cada elemento cerebral contribui de forma inter-relacional para que a aprendizagem ocorra. Dependendo do tipo de aprendizado, algumas estruturas nervosas nos hemisférios cerebrais são mais exigidas. É bem verdade que nem todas as estruturas do SNC participam da mesma forma do processo de aprendizagem. Estudos recentes demonstram que diferentes aprendizados acontecem em locais diversos, sendo consolidados em diferentes épocas, configurando verdadeiras “janelas maturacionais”. Além disso, a aprendizagem não acontece de forma uniforme em seu conteúdo, tendo componentes de áreas distintas.

Para Riesgo (2006), inúmeras formações de circuitos neurológicos são criadas para o processamento das informações, para que posteriormente sejam convertidos em aprendizagem. Observa-se que os neurônios, sinapses e mesmo vias neurais, que não são estimulados sofrem “podamento”. Assim estruturas neurais são eliminadas quando deixam de serem usadas ou são ineficientes. É como se houvesse “suicídio” programado de neurônios, cujos mecanismos começam a ser desvendados.

As meninges são membranas do sistema nervoso, que tem como função dar forma, proteger e sustentar o SNC. O líquido faz a proteção mecânica e imunológica do sistema nervoso, circulando por todo SNC. Uns dos órgãos do SNC (sistema nervoso central), que menos sofrem

modificações durante o desenvolvimento é a medula. No nível medular a aprendizagem acontece basicamente de forma reflexa. A medula recebe diferentes informações oriundas de vários tipos de receptores, como o tato, temperatura, pressão, dor, entre outros. Porém, essas informações não são interpretadas no nível medular.

O tronco cerebral está localizado acima da medula. Ele é responsável pela regulação da temperatura corporal, frequência cardíaca e pressão sanguínea, sendo uma estrutura complexa constituída pelo bulbo, ponte e o mesencéfalo. Este último interage com o tronco cerebral nos estados de alerta, controle do sono e do apetite.

Algumas áreas vitais são encontradas na estrutura do tronco cerebral, destacando-se o centro respiratório e a regulação automática de diversas funções vitais e uma porção do sistema reticulares ativador ascendente (SRAA), que comanda o ciclo da atenção e do sono-vigília. Alteração nesta área, após doze meses de concepção, pode resultar em sérios prejuízos na atenção e concentração, podendo desencadear sintomas do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade - TDAH.

O diencéfalo situa-se logo acima do tronco cerebral, guardando o hipotálamo, que é responsável pela secreção da maioria dos hormônios. Já o telencéfalo encontra-se sobre as demais estruturas. Geralmente, é a última a amadurecer e compreendem os dois hemisférios cerebrais, tendo sua superfície toda irregular. Para Riesgo (2006) os maiores acontecimentos relacionados com a aprendizagem ocorrem no telencéfalo. Os hemisférios

cerebrais dividem-se em lobos, sendo que cada um recebe o nome conforme o osso o qual se relaciona. Assim, tem-se o lobo temporal, parietal, frontal, occipital e o lobo da ínsula, exercendo funções mais ou menos diferentes.

O cerebelo localiza-se na parte inferior do encéfalo, ocupando em torno de um quarto do volume craniano do homem. Essa estrutura é responsável pelo equilíbrio, tônus muscular, coordenação motora e pela marcha. Pesquisas na área constatarem a sua contribuição na manutenção e mudança do foco de atenção, como também no comportamento e na fala.

O cerebelo é praticamente “um pequeno cérebro”, como seu nome já anuncia, e evidentemente tem muita participação nos eventos neurobiológicos do aprendizado, tanto na recepção das informações, quando na modulação das respostas a elas, quer sejam de trânsito dentro do encéfalo, quer sejam motoras. (RIESGO, 2006, p.36)

Alguns estudiosos da área referem-se a ele como um cérebro em miniatura, por ter uma participação fundamental em diversos efeitos neurobiológicos da aprendizagem.

Estudos recentes apontam que o crescimento de novos neurônios ocorre no hipocampo, área intimamente ligada à memória e à aprendizagem. Por sua vez, o sistema límbico, situado no cérebro, regula as emoções. Acredita-se que ele é tão influente que pode entusiasmar os pensamentos racionais e as respostas vitais, chegando até mesmo a anulá-las. Destaca-se também a amígdala, centro do sistema límbico, responsável por qualquer resposta emocional. Por esses fatores, al-

guns estudiosos se referem ao cérebro como uma “caixa de emoções”.

Com o acelerado desenvolvimento da Neurociência, está decididamente constituído o papel importante que as emoções exercem na vida diária. A dicotomia entre a razão e a emoção de fato é errôneo alimentar, falta sustentação científica para isto ocorra. É impossível privilegiar a emoção em detrimento da razão e vice-versa. Percebe-se uma estreita ligação entre cérebro emocional e o cérebro racional.

Os dois hemisférios do cérebro humano – esquerdo e o direito, estão separados, porém unidos por estruturas de conexões. A mais relevante é o corpo caloso. Anteriormente, acreditava-se que as funções corticais não se comunicavam entre si e que elas eram estanques. Estas idéias foram contestadas, porém, acredita-se que para algumas funções mais remotas existe uma lateralidade bastante definida, a motricidade é um exemplo disto.

No entanto, as funções mais complexas exigem que os hemisférios trabalhem juntos, apesar de ainda haver dominância hemisférica, quando para determinado papel um dos hemisférios trabalha melhor, enquanto o outro desenvolve a sua ação mais significativo em outras funções. (RIESGO, 2006).

A divisão dos hemisférios cerebrais em lobos funciona mais de forma didática, pois na realidade entre eles ocorrem diversas conexões exigindo que trabalhem juntos em determinadas ações, mesmo que não seja de modo simétrico. Ao lobo occipital cabe a responsabilidade, junto com outras estruturas, de processar a visão. Assim, o aprendizado de conteúdos

decorrentes do visual precisa passar pelo lobo occipital, sendo um lobo eminentemente sensitivo.

Outro lobo que é considerado também sensitivo é o lobo temporal. Sua função está relacionada com o olfato, com a emoção e o comportamento, destacando também os fenômenos de memória. A vida de relação social está ligada a porção lateral do lobo temporal, visto que informações auditivas são captadas na área de Wernicke, possibilitando o reconhecimento dos rostos, como também a associação entre a audição e a visão. Portanto, diversos aprendizados acontecem no lobo temporal, principalmente aqueles que abrangem a audição, linguagem compreensiva, emoções, memória e comportamento.

Ainda pode-se citar o lobo frontal. Este tem variadas funções. No que diz respeito à aprendizagem, participa da construção da língua falada, do controle do humor, e dos impulsos, como também o aprendizado que exige o movimento do corpo. Ele gerencia as funções da vida de relação. Riesgo (2006) aponta que na criança, geralmente, o lobo frontal é o último a completar a maturação, fato que tende ocorrer com crianças de 5 e 7 anos de idade.

O lobo parietal é essencialmente sensitivo. A área próxima do lobo temporal está associada a questões auditivas, enquanto a parte ligada ao lobo occipital corresponde à associação visual.

O córtex cerebral é a área onde ocorre associação do pensamento racional, à consciência e a cognição. Ele é utilizado para se comunicar, formular teorias, planejar ações, compor músicas, escrever poemas, desenvolver a linguagem, formular projetos, planejar atividades, entre

outros. O córtex é considerado como Centro da Razão, onde as habilidades de pensamento superior ocorrem e se desenvolvem.

### **3 PROCESSO DE APRENDIZAGEM NA CRIANÇA COM AUTISMO**

A síndrome do autismo é caracterizada por falha na comunicação, tendência ao isolamento, comportamento estereotipado, e manipulação de objetos. A partir dos primeiros estudos realizados por Kanner em 1943, muitas pesquisas e estudos foram realizados e publicados no intuito de descrever e compreender tal doença. No entanto, a definição em termos da neurologia ainda não se encontra estabelecida completamente, permanecendo como Transtorno Invasivo do Desenvolvimento (TID) sendo associado a inúmeros fenômenos comportamentais, tendo uma diversidade de fatores biológico, genético e ambiental.

Na busca de instituir uma base neurológica para o autismo infantil condições variadas têm sido relacionadas, destacam-se as infecções viróticas e as congênitas, sofrimento fetal, as imunizações e as alterações hereditárias como os espasmos e a esclerose tuberosa.

Diversos fatores têm sido implicados na origem e manifestação do autismo. As causas ambientais que dizem respeito ao sofrimento fetal agudo ou crônico são as mais aceitas. Os fatores genéticos apresentam uma base mais consistente devido à alta taxa de casos de autismo em gêmeos monozigóticos, e de sexo masculino, como também a presença de fatores que se relacionam ao autismo com doenças geneticamente marcantes.

Entre pais e irmãos de autistas, foram encontradas altas taxas (15-20%) de dificuldades na comunicação e interação social, além de comportamentos estereotipados mais leves do que o esperado para enquadrá-los nos diagnósticos de TID, mas que têm sido considerados como constituintes do denominado “fenótipo ampliado do autismo”, que parece ser geneticamente determinado, reforçando a idéia de herança multigênica. (LEÃO & AGUIAR, 2005, p. 24)

Estudos com as famílias apontam indicativos relevantes para considerar os elementos genéticos e hereditários no quadro de autismo. Em relação aos aspectos neuroquímicos envolvidos no quadro de autismo, as conclusões recentes apontam aumento do nível de serotonina nas plaquetas das pessoas com essa doença.

Segundo Campos (2005, p.21) “a prevalência do autismo é aproximadamente de 1.2000 e quando associado à síndrome de Asperger a prevalência praticamente dobra, com o predomínio no sexo masculino na proporção de 3 a 4:1”, de modo que na pesquisa ora realizada verificou-se também predominância do sexo masculino na população estudada

Gauderer (1997) aponta que o autismo comete três vezes mais crianças do sexo masculino do que do sexo feminino e pode encontrar casos, em todo mundo, atingindo famílias de todas as etnias e classes sociais, apesar de alguns estudos indicarem maior prevalência na classe socioeconômica mais remediada. Atualmente, o autismo é considerado uma síndrome comportamental de causas múltiplas e um distúrbio de desenvolvimento, normalmente associado com déficit de linguagem e alterações de comportamen-

to. Segundo Gauderer ( 1997, p. 8) a National Society for autistic Children e a Organização Mundial da Saúde – OMS, aceita a seguinte definição:

Autismo é uma síndrome presente desde o nascimento e se manifesta invariavelmente antes dos 30 meses de idade. Caracteriza-se por respostas anormais a estímulos auditivos ou visuais, e por problemas graves quanto à compreensão da linguagem falada. A fala custa aparecer, e, quando isto acontece, nota-se ecolalia, uso inadequados pronomes, estruturas gramaticais imaturas, instabilidade em usar termos abstratos. Há também, em geral, uma incapacidade na utilização social, tanto da linguagem verbal como da corpórea. Ocorrem problemas muito graves de relacionamento social antes dos cinco anos de idade, como incapacidade de desenvolver contato olho a olho, ligação social e de jogos em grupos. O comportamento é usualmente ritualístico e pode incluir rotinas de vida anormais, resistência a mudanças, ligação a objetos estranhos, e um padrão de brincar estereotipado.

Neste sentido, ao buscar definir o autismo, autores diversos procuram caracterizar o transtorno, pois assim a compreensão acerca do quadro tende a ficar facilitada. Dessa maneira, este conceito acima redimensiona um entendimento com visão mais ampla e de certa forma completa do que se tem estudado sobre o assunto.

Percebe-se em diversos casos de autismo a deficiência na integração sensoriomotor, caracterizando-se por uma modulação inadequada e defeituosa das entradas sensoriais e saída motoras, com lesão ou diminuição no ritmo do desenvolvimento psiconeurológico, lingüístico e social.

A pessoa com autismo pode apresentar comportamentos e atitudes diferenciadas e intrigantes com o corpo e objetos inanimados. Demonstra apego exagerado à rotina, com ausência ou anêmicas respostas para com as outras pessoas. Dentre os inúmeros sintomas que são manifestados destaca-se: contato visual vulgar; ecolalia; se comporta como se fosse surda; emite risos e gargalhadas impróprias; fala com ritmo inadequado, com limitação na compreensão de idéia; respostas anormais dos sentidos, podendo estar afetada uma ou mais associações com o tato, visão, olfato, paladar, audição, equilíbrio e postura; ausência de medo de perigos reais; crises de choro e angústia exagerada por razões desconhecidas; hiperatividade física marcante ou extrema passividade, indiferença afetiva ou demonstração inapropriada de afeto, entre outros.

É reconhecida universalmente a grande dificuldade que as pessoas com autismo demonstram em relação à expressão das emoções. Elas geralmente apresentam uma incapacidade de distinguir a emoção no rosto dos outros, uma falha fundamental que envolve os afetos.

Realizar o diagnóstico de autismo é uma tarefa complexa, já que a síndrome encontra-se desconhecida por uma boa parte dos profissionais da área da saúde, inclusive os médicos. Além disso, não existem exames específicos para detectá-lo. O diagnóstico é feito por meio de exame clínico, quando se observa os sintomas da criança e realiza-se a anamnese, a partir dos relatos dos pais e/ou responsáveis.

Atualmente, alguns estudos genéticos, cromossômicos e bioquímicos, eletroencefalográficos, de imagens cerebrais ana-

tômicas e funcionais e entre outros são realizados para o esclarecimento do quadro. Porém, o diagnóstico de autismo não pode ser fundamentado nos resultados desses exames e em escalas de avaliação, sendo mais seguro e determinante as observações clínicas.

Na Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde – CID-10, o autismo encontra-se incluído dentro dos transtornos invasivos do desenvolvimento – F84. Essa categoria é caracterizada por quadro de anormalidades de cunhos qualitativos, relacionados às interações sociais recíprocas, padrões de comunicação, com um repertório de interesses e atividades restritos, com comportamento estereotipado e repetitivo.

As pessoas com autismo, quando desenvolvem a linguagem, geralmente apresentam dificuldades acentuadas em iniciar e/ou sustentar diálogos e apesar de se utilizarem da fala, não visam comunicação. Quando a linguagem é utilizada, ela tem a função restrita e estereotipada.

A inteligência apresenta variação de subnormal, normal e acima do normal. As pessoas com autismo sobressaem melhor em tarefas que requerem memória simples ou habilidades viso-espaciais, as que exigem maior capacidade simbólica ou lingüística apresentam de forma deficitária. Assim, o sintoma mais significativo é a dificuldade de estabelecer relações produtivas com o mundo e com os outros, especialmente devido à dificuldade de comunicação que são manifestadas por estas pessoas.

Estudos anátomo-patológicos evidenciaram alterações microscópicas na orga-



nização e proliferação celular localizadas nos circuitos dos sistema límbico, cerebelar, hipocampo, lobo temporal e lobo frontal. Foram vistos redução no tamanho das células neuronais do complexo hipocampal, amígdala e corpo mamilar, além de alterações da árvore dentrítica do hipocampo. Estas anormalidades são encontradas em menor número nos pacientes com síndrome de Asperger. (CAMPOS, 2005, p. 21)

Estudos recentes apontam que o autismo infantil tem como fundamento alterações na região límbico hipotalâmico e nas vias córtico diencefálicas, que alteram e bloqueiam os sentimentos de afeto e comunicação. Esta anomalia tende a ser decorrente de uma predisposição hereditária, convergente com fatores ambientais ocorridos nos primeiros meses de vida. Para ser efetivada uma ação terapêutica necessita-se de uma ativação global na região límbico hipotalâmico, instigar respostas de comunicação afetiva, cinestésica e eróticas.

Na pessoa com autismo o cerebelo pode apresentar hipoplasia global ou seletiva, com outras más formações no sistema nervoso central, podendo resultar no nível de atenção mais lenta aos estímulos visuais. O cerebelo tem uma importante função nos aspectos cognitivos mais elevados.

A alta incidência de aumento do perímetro cefálico nos pacientes com autismo (25-30%) parece estar ligada ao fenômeno da morte celular programada nas fases iniciais do processo de neurogênese, que não ocorrendo provocaria um aumento da população neuronal e conseqüentemente megalencefalia. (CAMPOS, 2005, p. 21)

O autismo é considerado uma doença do contato e da comunicação. Caracteriza como um significativo exemplo da relação neurológica que ocorre entre o contato corporal, comunicação e afetividade. Esta função tolhida na pessoa com autismo, não decorre de um córtex com anomalia, como acontece com a pessoa com deficiência intelectual. O que ocorre é uma disfunção nas estruturas límbica hipotalâmicas, onde está concentrada a fonte biológica das emoções.

#### 4 CONSIDERAÇÕES

A compreensão a respeito do funcionamento do cérebro humano está em contínua evolução. A educação tem como meta a aprendizagem. Sendo esta basicamente um mecanismo de memória, assim os achados da pesquisa do cérebro para a aprendizagem contribuem para a evolução e melhoramento da prática educativa, com o objetivo de trabalhar as estruturas cerebrais envolvidas no processo de aprendizagem.

A pesquisa sobre o cérebro não pode oferecer aos educadores receitas de como devem orientar a aprendizagem dos educandos. Estes não devem abandonar seus próprios “insights” de como trabalhar a educação. Poderá utilizar na sua prática, estratégias e conteúdos baseados em suas experiências e estudos, fazendo uma complementação com os avanços que estão surgindo da pesquisa sobre o funcionamento do cérebro e especialmente da neurociência cognitiva.

Evidências fortes no que diz respeito às alterações estrutural, química e funcional do cérebro de uma pessoa com au-



tismo exigem um repensar das intervenções para o desenvolvimento das potencialidades desse grupo de pessoas. Não se pode desconsiderar a importância de compreender o funcionamento cerebral de uma criança com autismo, pois só assim poderá ter condições de buscar intervenções adequadas e a ampliação das capacidades cognitivas, enriquecendo com experiências que oportunizem de fato uma aprendizagem significativa e, conseqüentemente, alcançar melhor qualidade de vida.

A Neurociência possibilita aos educadores a compreensão a respeito do cérebro de uma criança e como ele se processa. Entender o que ocorre quando uma pessoa entra em contato com novas informações, como elas estão sendo assimiladas e de que forma o aprendizado

pode se tornar conhecimento para a vida. Esses estudos apontam o cérebro como um sistema aberto que se auto-organiza, sendo modelado por meio de intercâmbio com os objetos e acontecimentos que ocorrem ao seu redor, buscando fazer vinculações entre os exemplos que já existem com os novos.

O educador que dispõe de uma reflexão teórica de sua prática nas mãos, pode com maior segurança, determinar e aplicar os conhecimentos adquiridos, beneficiando a pessoa com autismo que apresenta características tão peculiares para aprender. Portanto, ao analisar os conhecimentos obtidos a respeito do autismo a partir do estudo à luz da Neurociência, conclui-se sem sombra de dúvida que tais conhecimentos poderão melhorar a prática pedagógica no cotidiano escolar.

## REFERÊNCIAS

- AJURIAGUERRA, J. de. *Manual de Psiquiatria Infantil*. Rio de Janeiro: Kasson do Brasil, 1980.
- AUTISMO. Disponível em: <<http://www.neurociencias.org.br/Textos&Texto=Autismo>>. Acesso em: 20 abr. 2008.
- BAPTISTA, R. C. & BOSA, C. et. al. *Autismo e Educação: reflexões e propostas de intervenção*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- CAMPOS, Rodrigo Carneiro de. Aspectos neurológicos do autismo infantil. In: CAMARGOS Jr., Walter ( org.) *Transtornos invasivos do desenvolvimento: 3º Milênio*. Brasília: CORDE, 2005. p.21-23.
- CAMARGOS Jr., Walter ( org.) *Transtornos invasivos do desenvolvimento: 3º Milênio*. Brasília: CORDE, 2005
- GADIA, Carlos. Aprendizagem e Autismo. In: ROTTA, Newra Tellechea... (et al.). *Transtornos da Aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar*. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 423-433.
- GAUDERER, E. Christian. *Autismo e Outros Atrasos do Desenvolvimento: guia prático para pais e profissionais*. Rio de Janeiro: Revinter, 1997.
- \_\_\_\_\_. *Autismo e outros atrasos do desenvolvimento: uma atualização para os que atuam na área: do especialista aos pais*. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. CORDE,1992. 348p.
- LEÃO, Leticia L. AGUIAR, Marcos José B. Aspectos genéticos dos portadores de transtornos invasivos do desenvolvimento. In: CAMARGOS Jr., Walter ( org.) *Transtornos invasivos do desenvolvimento: 3º Milênio*. Brasília: CORDE, 2005. p. 23-25.
- REVISTA VIVER PSICOLOGIA. *Artigo-Autismo Infantil: enigma da esfinge*, VALENTIM, Mônica Oliveira. São Paulo: Duetto, nº 129, ano XII, outubro de 2003.
- RIESGO, Rudimar dos Santos. Anatomia da Aprendizagem. In: ROTTA, Newra Tellechea et al. *Transtornos da Aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar*. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 21-42.
- ROTTA, Newra Tellechea... (et al.). *Transtornos da Aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar*. Porto Alegre: Artmed, 2006

# O PODER-DEVER DO AGENTE DE TRÂNSITO

Rayrton Carneiro Santos\*

## RESUMO

A atividade de fiscalização de trânsito, bem como a de policiamento ostensivo de trânsito, devem ser executadas no âmbito municipal, estadual e federal, conforme competência fixada pelo Código de Trânsito Brasileiro. No exercício dessas atividades está o Agente de Trânsito, pessoa dotada do dever de cumprir a legislação pertinente. No entanto, a obrigação de cumprir, em alguns casos é relevado em prol de razões pessoais, deixando de lado o interesse da administração pública. Nessa esteira, trataremos ao longo deste artigo, da obrigação do Agente de Trânsito em autuar o infrator de trânsito, seja qual for a infração constatada.

**Palavras-chave:** agente de trânsito – código de trânsito brasileiro - infração de trânsito – poder vinculado – crime contra a administração pública.

## ABSTRACT

The occupation of inspection of transit, as well as the of ostensible policiamento of transit, must be carried out in the sphere of municipal, state & federal, as per ability fix at Code of Transit Brazilian. Into the exercise of that activities is the Agent of Transit, person present of the shall of abide by the legislation pertinente. However, the obligation of abide by, in some respects, is relevant on behalf of reasons people, while leaving sideways the interest of the board of directors public. In that conveyor belt trataremos up you gave product, from obligation of the Agent of Transit to gather the lawbreaker of transit, whichever the infraction certify.

## 1 INTRODUÇÃO

Desde o início da década de 90, quando o país adquiriu moeda estável e considerável melhoria no poder de compra da população, vem ocorrendo um gradativo aumento de veículos em circulação e maior complexidade do trânsito.

Em 1997, a Lei nº 9.503 de 23 de setembro - que institui o Código de Trânsito Brasileiro (CTB) - foi aprovada e sancionada com o intuito de controlar e regular a utilização das vias por pessoas, veículos e animais, definindo também os crimes de trânsito. O CTB possui um rol de condutas caracterizadas como infra-

---

\* Rayrton Carneiro Santos, Policial Militar – PMMA. Acadêmico do 9º Período de Direito da Faculdade de Educação Santa Terezinha (FEST).

ções de trânsito e que, junto à tipificação de cada conduta, atribui penalidades e medidas administrativas a serem aplicadas ao infrator.

Entretanto, no que tange à aplicação de tais penalidades, duas figuras distintas são necessárias para a efetiva aplicação: o agente da autoridade de trânsito ou apenas agente de trânsito, e a autoridade de trânsito. À primeira cabe a lavratura do auto de infração, ou seja, é ele quem vê, flagra o infrator na sua conduta. A segunda, a autoridade de trânsito, é quem aplica a penalidade, com base no auto lavrado pelo agente.

Faremos, no decorrer deste trabalho, algumas considerações jurídicas acerca do dever no exercício da atividade de fiscalização de trânsito atribuída ao agente de trânsito.

## 2 CONCEITOS BÁSICOS

Para melhor abordarmos a questão é preciso, pois, esclarecermos alguns conceitos fundamentais sobre a matéria.

### 2.1 Autoridade de Trânsito

Autoridade de Trânsito é o dirigente máximo de órgão ou entidade executivo integrante do Sistema Nacional de Trânsito ou pessoa por ele credenciada.

No âmbito estadual a Autoridade de Trânsito é o chefe do DETRAN – Departamento Estadual de Trânsito, enquanto que na esfera municipal a referida autoridade é o Secretário ou Superintendente Municipal de Trânsito, p.e. SMT – Secretaria Municipal de Trânsito ou SU-TRAN – Superintendência Municipal de Trânsito.

### 2.2 Agente da Autoridade de Trânsito

O Agente da Autoridade de Trânsito ou simplesmente Agente de Trânsito, conforme o CTB, é a pessoa, civil ou policial militar, credenciada pela autoridade de trânsito para o exercício das atividades de fiscalização, operação, policiamento ostensivo de trânsito ou patrulhamento.

Observemos na Lei a distinção entre agente da autoridade de trânsito e autoridade de trânsito:

CTB

“Art. 280. (...)

§ 4º O agente da autoridade de trânsito competente para lavrar o auto de infração poderá ser servidor civil, estatutário ou celetista ou, ainda, policial militar designado pela autoridade de trânsito com jurisdição sobre a via no âmbito de sua competência.

Art. 281. A autoridade de trânsito, na esfera da competência estabelecida neste Código e dentro de sua circunscrição, julgará a consistência do auto de infração e aplicará a penalidade cabível.”

O agente de trânsito, ao contrário do que muitos pensam, não é a autoridade capaz de aplicar a multa ao infrator, mas aquele que flagra o infrator em sua conduta, lavrando o auto de infração e encaminhando-o à autoridade competente para julgar e aplicar a penalidade.

### 2.3. Infração de Trânsito

Infração é a inobservância a qualquer preceito da legislação de trânsito, às normas emanadas do Código de Trânsito, do Conselho Nacional de Trânsito e a regu-

lamentação estabelecida pelo órgão ou entidade executiva do trânsito.

## 2.4 Auto de Infração

O agente de trânsito, ao flagrar uma conduta infracional, deverá preencher um documento que identifique o veículo usado no cometimento da infração, o infrator, e relatar a conduta, que deverá ser uma conduta previamente tipificada na legislação de trânsito como infração.

CTB

“Art. 280. Ocorrendo infração prevista na legislação de trânsito, lavrar-se-á auto de infração, do qual constará:

I – tipificação da infração;

II – local, data e hora do cometimento da infração;

III – caracteres a placa de identificação do veículo, sua marca e espécie, e outros elementos julgados necessários à sua identificação;

IV – o prontuário do condutor sempre que possível;

V – identificação do infrator sempre que possível, valendo esta como notificação do cometimento da infração.”

Tal documento subsidiará a autoridade de trânsito no julgamento e possível aplicação da penalidade.

## 3 PODERES DA ADMINISTRAÇÃO E O PODER DO AGENTE DE TRÂNSITO

O poder administrativo é atribuído à autoridade pública para assegurar a supremacia do interesse público sobre o particular que, eventualmente, pretende contrapô-lo. Nessas condições, o poder de agir se converte em dever de agir.

No tocante à nossa matéria, conside-

raremos dois poderes administrativos que serão suficientes para entendermos a atuação do agente de trânsito: o poder discricionário e o poder vinculado.

O poder discricionário, segundo Meilrelles “É a prerrogativa legal conferida à administração pública, de modo explícito ou implícito, para a prática de atos administrativos com liberdade na escolha de sua conveniência, oportunidade e conteúdo” (2001. p. 110). A discricionariedade, portanto, é a “liberdade” de ação administrativa dentro dos limites estabelecidos pela lei.

O poder discricionário é o poder atribuído à autoridade de trânsito, capaz de julgar e aplicar a penalidade, observando os limites da lei.

Já o poder vinculado é aquele que decorre da lei, trazendo consigo a idéia de restrição. Quando a administração executa determinado ato vinculado, ela deve observar, rigidamente, o que determina a lei, não cabendo, nesse caso, nenhum tipo de liberdade ao agente público para a avaliação da conveniência e a oportunidade do ato.

O agente de trânsito, aquele que aborda o infrator nas ruas, possui no exercício de sua atividade um poder vinculado, totalmente restrito à lei, não comportando nenhum tipo de análise subjetiva, cabendo-lhe apenas o dever de executar o ato de acordo com o determinado em lei.

O agente de trânsito, portanto, é o executor da lei de trânsito, naquilo que lhe compete (fiscalização), devendo para tanto, seguir a lei nos termos do artigo 280 do CTB, lavrando auto de infração sempre que ocorrer infração, não cabendo a ele analisar as circunstâncias em que a infração foi cometida.

## 4 CRIMES CONTRA A ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA

O Código Penal Brasileiro possui um setor especial que trata dos crimes contra a administração pública (Título XI) que, por sua vez, se subdivide em: a) crimes praticados por funcionário público contra a administração pública (artigos 312 a 327); b) crimes praticados por particulares contra a administração pública (artigos 328 a 337-A); c) crimes praticados por particulares contra a administração pública estrangeira (artigos 337-B a 337-D); d) crimes contra a administração da justiça (artigos 338 a 358); e) crimes contra as finanças públicas (artigos 359-A a 359-H).

Em nosso trabalho importa tecermos comentários ao Capítulo I, dos crimes praticados por funcionários públicos e de forma residual sobre um crime tipificado no Capítulo II, dos crimes praticados por particular contra a administração em geral.

### 4.1 Funcionário Público

De acordo com o art. 327 do Código Penal: “Considera-se funcionário público, para os efeitos penais, quem, embora transitoriamente ou sem remuneração, exerce cargo, emprego ou função pública”.

O parágrafo primeiro dispõe quem são os funcionários públicos, por equiparação. São eles: quem exerce cargo, emprego ou função em entidade paraestatal e quem trabalha para empresa, prestadora de serviço, contratada ou conveniada para a execução de atividade típica da administração pública.

Desse modo, o agente de trânsito, seja

ele policial militar, policial rodoviário federal ou pessoa civil, que mesmo transitoriamente esteja no exercício de fiscalização atribuída pelo CTB, é considerado funcionário público para efeitos penais.

### 4.2 Dos Crimes Praticados por Funcionário Público Contra a Administração em Geral

#### 4.2.1 Crime de Concussão

No crime de concussão, o legislador procurou tutelar o normal funcionamento e o prestígio da administração pública, objetivando resguardar a obediência ao dever de probidade.

O tipo objetivo consiste no ato de o funcionário exigir, para si ou para outrem, em razão da função, vantagem indevida.

CPB

“Art. 316. Exigir, para si ou para outrem, direta ou indiretamente, ainda que fora da função ou antes de assumi-la, mas em razão dela, vantagem indevida:

Pena – reclusão, de 2 (dois) a 8 (oito) anos, e multa.”

A concussão tem por conduta exigir; é um “querer imperativo”, que traz consigo uma ameaça, ainda que implícita. A concussão é uma extorsão praticada por funcionário público em razão da função.

#### 4.2.2 Crime de Corrupção Passiva

No crime de corrupção passiva o bem jurídico tutelado é o normal funcionamento, transparência e prestígio da Administração Pública, objetivando também resguardar a obediência ao dever de probidade.



CPB

“Art. 317. Solicitar ou receber, para si ou para outrem, direta ou indiretamente, ainda que fora da função ou antes de assumi-la, mas em razão dela, vantagem indevida, ou aceitar promessa de tal vantagem:

Pena – reclusão de 1 (um) a 8 (oito) anos, e multa.”

Na corrupção passiva não há ameaça, nem constrangimento. A conduta típica consiste em solicitar (pedir) ou receber vantagem indevida ou aceitar tal promessa de vantagem, para si ou para outrem, em razão da função pública.

#### 4.2.3 Crime de Prevaricação

O bem jurídico tutelado é o normal funcionamento da administração pública, no que tange à consecução dos seus fins.

A conduta típica consiste em retardar ou deixar de praticar ato de ofício indevidamente ou praticá-lo contra a expressa disposição legal.

CPB

“Art. 319. Retardar ou deixar de praticar, indevidamente, ato de ofício, ou praticá-lo contra disposição expressa de lei, para satisfazer interesse ou sentimento pessoal:

Pena – detenção, de 3 (três) meses a 1 (um) ano, e multa.”

A satisfação do interesse ou sentimento pessoal é o que diferencia a prevaricação da concussão e da corrupção.

Se for caso de vantagem indevida, o crime é o de concussão ou corrupção passiva. Se for caso de sentimento pessoal, o crime é o de prevaricação.

Devemos entender aqui, sentimento

pessoal como sentimentos de amor, ódio, raiva, vingança, amizade, inimizade.

#### 4.3 Dos crimes praticados por particular contra a administração em geral

Como mencionado anteriormente e devido à efetiva relação existente entre o agente de trânsito e o particular (em regra o infrator de trânsito), trataremos de um crime contra a administração pública praticado não pelo funcionário público, mas pelo particular.

##### 4.3.1 Crime de Corrupção Ativa

Objetiva-se proteger o prestígio da administração pública e seu normal funcionamento.

A conduta típica consiste em oferecer (apresentar, propor alguma coisa para ser aceita.) ou prometer (obrigar-se a fazer ou não fazer alguma coisa) vantagem indevida (pode ser qualquer uma, econômica, sexual etc.) ao funcionário público, visando à prática de ato de ofício, seu retardamento ou omissão.

CPB

“Art. 333. Oferecer ou prometer vantagem indevida a funcionário público, para determiná-lo a praticar, omitir ou retardar ato de ofício:

Pena – reclusão, de 2 (dois) a 12 (doze) anos, e multa.

Parágrafo único - A pena é aumentada de um terço, se, em razão da vantagem ou promessa, o funcionário retarda ou omite ato de ofício, ou o pratica infringindo dever funcional.”

No crime de corrupção ativa o particular tem a iniciativa de corromper o funcionário público. Para que ocorra o cri-

me basta que o particular ofereça ou prometa a vantagem indevida ao funcionário público, não sendo necessário que este receba ou aceite a promessa.

Nos casos de o particular oferecer e o funcionário receber ou o particular prometer e o funcionário aceitar promessa, há corrupção ativa e corrupção passiva.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O exercício da atividade de fiscalização de trânsito é atribuição específica do agente da autoridade de trânsito, seja ele policial militar ou pessoa civil devidamente credenciada pela autoridade de trânsito, conforme estabelecido na legislação pertinente.

Tal agente goza de poder administrativo, um poder-dever, poder esse vinculado, totalmente restrito à lei, não cabendo a utilização de critérios de conveniência e oportunidade para aplicação da Lei de Trânsito, apenas o dever de aplicá-la.

A não aplicação da Lei quando o deveria fazê-lo, transporta a ação ou omissão administrativa para a seara penal, configurando crimes devidamente tipifi-

cados num setor especial do Código Penal que trata dos crimes contra a administração pública.

Concluimos que o agente de trânsito, quando deixa de autuar o infrator de trânsito comete crime. Se o deixa de fazê-lo almejando vantagem indevida comete o crime de concussão ou corrupção passiva, se o deixa de fazê-lo movido “apenas” por sentimento pessoal (amor, ódio, raiva, vingança, amizade, inimizade) comete o crime de prevaricação. E o particular, geralmente o infrator de trânsito, que ao preferir negociar e/ou pagar diretamente ao agente para não ser punido pela infração cometida, também realiza conduta ilícita, devidamente tipificada no Código Penal, estando sujeito aos rigores da Lei.

Diante da legislação apresentada, temos que no dia-a-dia do trânsito de nossas cidades, agentes de trânsito por vezes cometem crimes contra a administração pública ao deixarem de exercer seu ato de ofício. Particulares, por sua vez, de simples infratores de trânsito passam a criminosos por considerarem menor o custo de burlar a lei que a de segui-la.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Congresso Nacional. *Constituição da República Federativa do Brasil*. 1988.
- DELMANTO, Celso. *Código Penal Comentado*. 7. ed. São Paulo: Renovar, 2007.
- DI PIETRO, Maria Sylvia Zanella. *Direito administrativo*. 22. ed. São Paulo: Atlas, 2009.
- MEIRELLES, Hely Lopes. *Direito administrativo brasileiro*. 26. ed. São Paulo: Malheiros, 2004.
- MIRABETE, Julio Fabbrini. *Manual de Direito Penal*. v. 3. 22. ed. São Paulo: Atlas, 2007.
- MORAES, Alexandre de. *Direito Constitucional*. 11. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- RIZZARDO, Arnaldo. *Comentários ao Código de Trânsito Brasileiro*. 7. ed. São Paulo: RT, 2008.

# O EXERCÍCIO DA ATIVIDADE EMPRESARIAL PELO INCAPAZ NOS TERMOS NO CÓDIGO CIVIL DE 2002

Vanessa Diniz Mendonça Miranda\*

## RESUMO

O presente trabalho visa demonstrar de que forma a legislação permite o exercício da atividade empresarial pelo incapaz. Assim sendo, parte-se a desvendar o conceito de capacidade em busca da definição do relativa ou absolutamente incapaz, permeando pelas considerações quanto aos atos civis e empresariais, a fim de descobrir o sujeito da atividade empresarial e as restrições quanto ao exercício desta. E por fim, demonstram-se as limitações e procedimentos para o exercício da atividade empresarial pelo incapaz, de acordo com o Código Civil de 2002, demonstrando a importância da preservação da empresa através de estatística publicada pelo Departamento Nacional de Registro de Comércio-DNRC.

**Palavras-chaves:** Incapaz; Empresa; Empresário; Atividade; Limitações.

## ABSTRACT

This paper has as objective to demonstrate in a way to allow the business work activity by the incapable. Considering this paper starts to uncover the concept of capacity into the search of relative or absolute incapable, throughout by considerations by the civil and business acts, with the objective to find the subject of the business activities and also the restrictions related to its expertise. Finally, it is being demonstrated the limitations and procedures for the business activity exercise by the incapable, according to the Código Civil de 2002 (Civil Law), demonstrating the importance of the company preservations through statistics published by the Departamento Nacional de Registro do Comércio – DNRC (National Department of Commercial Registry).

**Palavras-chaves:** Un capable; Work Activity; Business Activity; Limitations.

---

\* Advogada, graduada em Direito pela Universidade de Fortaleza (UNIFOR). Pós-graduada em Direito Empresarial pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professora de Direito Comercial da Faculdade de Educação Santa Terezinha (FEST). Coordenadora do Escritório Modelo de Assistência Jurídica da FEST e membro do Conselho Editorial da Revista *Transversalidades*.

## 1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho propõe um estudo bibliográfico, e interpretativo da legislação vigente sobre a introdução da figura do incapaz no exercício da atividade empresarial individual apresentando um breve comparativo com a legislação anterior e demonstrando tal inserção como necessária à preservação da empresa.

Assinala, então, que a possibilidade do incapaz exercer a atividade empresarial individualmente, conforme previsão expressa no Código Civil de 2002, sofre, contudo, limitações legais a fim de oferecer segurança jurídico-social e econômica aos entes relacionados direta ou indiretamente à empresa.

Para isso, a pesquisa inicia-se com o estudo da capacidade, demonstrando e comparando o ato civil do ato empresarial, apontando possibilidades e restrições ao exercício da empresa pelo incapaz e indicando o procedimento legal a ser adotado para regularizar tal exercício.

Traz ainda, como fonte de pesquisa, estatística oriunda do Departamento Nacional de Registro de Comércio – DNRC, bem como entendimento doutrinário a cerca do tema, a fim de elucidar a matéria e demonstrar elementos fáticos e jurídicos sobre a importância do dispositivo legal, que permite o exercício da empresa pelo incapaz, como um dos fatores determinantes para preservação da empresa.

## 2 CAPACIDADE

Conceito — Para definir o conceito de incapaz, torna-se necessário traçar considerações sobre a acerca da capacidade

conforme preceitua o Código Civil vigente, que em seu art. 1º diz:

Art.1º Toda pessoa é capaz de direitos e deveres na ordem civil.

Já o art. 2º do Código Civil revela quando se inicia a personalidade civil da pessoa, senão vejamos:

Art.2º A personalidade civil da pessoa começa com o nascimento com vida, mas a lei põe a salvo, desde a concepção, os direitos do nascituro.

Diante dos preceitos legais acima mencionados, podemos interpretar que toda pessoa ao nascer com vida adquire a personalidade civil, e consequentemente capacidade de direito, para aquisição dos direitos inerentes à pessoa, neste caso pessoa natural.

Sendo assim, toda pessoa possui capacidade de direito desde o nascimento, no entanto nem todos possuem a capacidade de fato, ou seja, a qualidade para exercer os atos da vida civil.

Nesse sentido leciona (BARROS e AGUIRRE, 2008, p. 31):

[...] faz-se necessário perquirir se a pessoa é capaz de adquirir direitos e para exercê-los. Surge então o conceito de capacidade, que é a medida da personalidade.

Ainda sobre o assunto ensina (FIUZA, 2007, p. 130):

Capacidade de Direito é, portanto, o potencial inerente a toda pessoa para o exercício dos atos da vida civil. Capacidade de fato é o poder efetivo que nos capacita para a prática plena de atos da vida civil.

Diante dessas considerações, definimos como capacidade de direito a qualidade que a pessoa natural adquire ao nascer com vida, e capacidade de fato a qualidade ou aptidão adquirida para exercer direitos e obrigações. Esta capacidade sofre limitações, tornando-se incapazes de exercer pessoalmente atos da vida civil, absoluta ou relativamente nos termos dos artigos 3º e 4º, respectivamente, do Código Civil, as seguintes pessoas:

Art. 3º - São absolutamente incapazes de exercer pessoalmente os atos da vida civil:

- I – os menores de dezesseis anos
- II – os que, por enfermidade ou deficiência mental, não tiverem o necessário discernimento para a prática desses atos;
- III – os que, mesmo por causa transitória, não puderem exprimir sua vontade;

Art. 4º- São incapazes, relativamente a certos atos, ou à maneira de os exercer:

- I – os maiores de dezesseis anos e menores de dezoito anos;
- II – os ébrios habituais, os viciados em tóxicos, e os que, por deficiência mental, tenham o discernimento reduzido;
- III – os excepcionais sem o desenvolvimento mental completo;
- IV – os pródigos;

A incapacidade absoluta diz respeito a limitação plena em exercer os atos da vida civil, desta forma, a pessoa possui apenas a capacidade de direito, devendo ser representado em todos os atos, uma vez que a prática de ato da vida civil por este incapaz é considerado nulo de pleno direito.

Já a incapacidade relativa permite que o incapaz exerça atos da vida civil, desde que assistido, podendo em alguns casos exercer os atos sem assistência, tais

como, ser testemunha, aceitar mandato, ser eleitor. Desta forma o incapaz tem capacidade de fato, desde que esteja assistido, ou em determinados casos sem assistência, desde que previsto em lei, sob pena de anulabilidade do ato.

Preleciona sobre o tema (FIÚZA, 2007, p. 130-132)

A incapacidade absoluta tem como consequência o simples fato de a pessoa não ter vontade levada em consideração. É como se não tivesse vontade própria. Tem, assim, que ser representada por responsável legal em tudo o que for fazer. É a vontade do representante que conta. As consequências da incapacidade relativa são diferentes da absoluta. Os relativamente incapazes têm sua vontade levada em conta. Em outras palavras, os relativamente incapazes já tem direito de expressar sua vontade, necessitando apenas de quem lhes assista.

Desse modo, importante demonstrar o que são atos da vida civil e se estes são considerados ou equiparados aos atos empresariais, de acordo com a legislação civilista vigente.

### 3 ATO CIVIL

Para se definir ato civil, os doutrinadores elegeram a teoria dos fatos jurídicos que classifica os Fatos como Jurídicos e Não-Jurídicos.

Os Fatos Não-Jurídicos são acontecimentos físicos ou sociais que não refletem no mundo do direito, ou seja, não há relevância jurídica. Já os Fatos Jurídicos são aqueles que repercute no mundo do direito. Respectivamente, exemplifica-se, calor emitido pelo sol e inundações numa cidade. O primeiro exemplo trata-se de

um fato natural sem importância para o Direito, ou seja, não gera direitos e nem obrigações. Já o segundo fato, igualmente natural, por não haver vontade humana, gera implicações jurídicas, uma vez que surgirão direitos e obrigações aos entes relacionados.

Desta forma os Fatos podem ser Naturais ou Humanos. Os Fatos Naturais são aqueles que independem da vontade do homem e repercutem no mundo do direito, também denominados Fato *Strictu Sensu*. Já os Fatos Humanos, melhor chamado de Ato jurígeno, ou Ato humano são aqueles que dependem da vontade humana para criar, extinguir, modificar, transferir ou conservar direitos e obrigações, tendo repercussão no mundo do Direito.

Os Fatos humanos ou Atos Jurídicos (*Lato sensu*) podem ser classificados em lícitos ou ilícitos. Estes são os atos praticados pelo homem em desacordo com o ordenamento jurídico vigente, tendo repercussão no mundo do direito em virtude do dever ou obrigação que gera ao sujeito.

Já os Atos Lícitos são aqueles praticados pelo homem de acordo com o ordenamento jurídico vigente, que geram efeitos positivos ao agente praticante.

E por fim, os Atos Lícitos classificam-se em ou Atos Jurídicos *Strictu*, Negócio Jurídico e Ato-fato jurídico. Os primeiros se realizam mediante a vontade do homem cuja repercussão está definida e delimitada pela lei. Não há acordo entre partes, existe apenas um sujeito e este ao realizar um ato resulta o direito ou obrigação. Ex: Pagamento, Reconhecimento do filho. O Negócio Jurídico por sua vez é o ato praticado pela vontade de

uma pessoa que gera uma relação entre duas ou mais pessoas, cujo objetivo está tutelado pelo ordenamento jurídico. Ex: Contrato. Por fim o Ato-Fato Jurídico é o ato praticado pela vontade humana, no entanto independentemente da intenção de praticar ou não, gera conseqüências jurídicas. Gonçalves (2007, p. 121) exemplifica: Descoberta de um tesouro por um louco. (art. 1.264, CC).

Desta forma, podemos destacar que os Atos Cíveis são todos os atos lícitos praticados pela vontade do homem, que criam, extinguem, modificam, transferem e conservam direitos, tendo repercussão jurídica.

Fiúza (2007, p. 130), questiona “Mas o que seria exercer atos da vida civil?” Respondendo: “Seria celebrar contratos, casar-se, agir em juízo”. Estes exemplos constituem respectivamente negócio jurídico (oneroso), negócio jurídico (gratuito) e ato jurídico *strictu sensu*.

#### 4 ATO EMPRESARIAL

A legislação rege a capacidade para exercer a atividade empresarial da seguinte maneira:

Art. 972, CC – Podem exercer a atividade de empresário os que estiverem em pleno gozo da capacidade civil e não forem legalmente impedidos.

Desta forma, o legislador civil unificou a capacidade no que diz respeito ao exercício dos atos da vida civil e os atos empresariais, colocando a salvo apenas os casos de impedimento legal.

No entanto, trataremos no item 3, possibilidades trazidas pelo Código Civil de 2002 quanto ao exercício da atividade



de empresarial pelo incapaz. Valendo ressaltar que, as possibilidades trazidas não emancipam ou tornam os mesmos capazes de exercer sozinho atos da vida civil.

Diante disso, passamos a traçar considerações sobre ato empresarial, buscando para isso Coelho (FÁBIO, 2008, p. 18) apud Asquini (1943) revela a dificuldade do fenômeno poliédrico adentrar no direito por um esquema unitário tal como ocorre na ciência econômica. Desta forma Asquini divisa a empresa, em quatro perfis conceituando-a numa visão poliédrica, quais sejam, subjetivo, objetivo, corporativo e funcional.

No sentido subjetivo, empresa seria sinônimo de empresário, no perfil objetivo empresa seria o estabelecimento empresarial, no sentido corporativo, empresa seria um complexo de bens e pessoas que se relacionam e se organizam em uma hierarquia. Por fim, no sentido funcional, empresa teria o mesmo significado de atividade.

O Código Civil de 2002, em seu artigo 966, dispõe sobre o conceito de empresário destaques-se:

Art. 966, CC – Empresário é quem exerce profissionalmente atividade econômica organizada para a produção e circulação de bens ou de serviços.

Nesse sentido, a legislação civilista brasileira adotou o conceito funcional de empresa, ou seja, esta é a atividade econômica organizada exercida pelo empresário.

Para Coelho (2008) a empresa pode ser explorada por uma pessoa física ou jurídica. No primeiro caso, o exercente da atividade econômica se chama empresário individual; no segundo, sociedade empresária.

Apesar de cotidianamente, a expressão empresa seja utilizada com os mais diversos significados, tecnicamente, de acordo com a legislação vigente e a doutrina, ela é considerada a atividade econômica organizada, conforme preceitua Coelho (2008, p. 19), senão vejamos:

Empresa é a atividade econômica organizada para a produção ou circulação de bens ou serviços. Sendo uma atividade, a empresa não tem a natureza jurídica de sujeito de direito nem de coisa. Em outros termos, não se confunde com empresário(sujeito) nem com estabelecimento empresarial(coisa).

Diante da diferenciação entre empresa, como atividade econômica organizada e empresário sujeito de direito exercente dessa atividade, retomamos ao significado de ato empresarial, que é todo e qualquer ato praticado pelo sujeito (empresário) no exercício da atividade econômica organizada (empresa).

O empresário é aquele que exerce profissionalmente (habitual) a atividade empresarial, sendo esta a atividade geradora de lucros (econômica), como meio ou fim e possua mão de obra, tecnologia, capital e matéria-prima, como fatores de organização para a produção (fabricação) ou circulação (intermediação) de bens (matérias ou imateriais) ou serviços (prestação de serviço).

Nos ensina com propriedade Borba apud Túlio Ascarelli (2004, p. 14) que:

A condição básica para a caracterização do empresário repousa na organização. É a organização que distingue o empresário do profissional autônomo. O autônomo opera pessoalmente, ou, quando muito, com a colaboração de familiares

ou de poucos auxiliares subalternos. O empresário apóia-se em uma organização, que poderá ser de pequena monta ou de grande expressão, mas que, em qualquer dos casos, compreenderá a articulação do trabalho alheio e de meios materiais.

Importante mencionar que, de acordo com o parágrafo único do art. 966, CC, não são considerados empresários aqueles que exercerem atividade intelectual de natureza científica, artística, literária, ainda que com ajuda de auxiliares e colaboradores, salvo se a atividade constituir elemento de empresa. Sobre o tema:

E. nº 194 do CJF: “Os profissionais liberais não são considerados empresários, salvo a organização dos fatores de produção for mais importante que a atividade pessoal desenvolvida”.

Desta forma, o ato empresarial é aquele praticado de forma voluntária e profissional pelo sujeito chamado empresário, podendo ser individual quando for exercido por pessoa natural ou sociedade quando exercido por pessoa jurídica no exercício da atividade econômica organizada para a produção e circulação de bens e serviços.

E por fim, para que os atos empresariais sejam considerados válidos é necessário que o empresário possua capacidade de fato, nos moldes do art. 1º e 2º do CC, já subscritos, salvo as exceções, objeto de estudo deste trabalho.

## **5 INCAPAZ NO EXERCÍCIO DA ATIVIDADE EMPRESARIAL**

Após o deslinde sobre a capacidade de fato como qualidade para o exercício da

atividade empresarial, passamos a destacar a possibilidade do incapaz exercer a atividade empresarial, conforme preceitua o art. 974, do Código Civil:

Art. 974, CC – Poderá o incapaz, por meio de representante ou devidamente assistido, continuar a empresa, antes exercida por ele enquanto capaz, por seus pais ou pelo autor da herança.

O Código Civil de 2002 traz a solução da discussão antes polêmica sobre a idade mínima para o exercício da atividade comercial, trazida pelo Código Comercial de 1850 e posteriormente pelo Código Civil de 1916, de onde se extraíam as mais diversas dúvidas e divergências a respeito do tema e objeto deste estudo.

Segundo Rodrigues (2004), os pioneiros nos debates sobre o presente assunto estão os ilustres Waldemar Ferreira e João Eunápio Borges que foram os precursores de entendimentos doutrinários e jurisprudenciais, contudo diante da falta de convergência, reclamava-se por uma legislação específica para sanar dúvidas e preencher lacunas, papel desempenhado pelo Código Civil de 2002, que atualmente permite o exercício da atividade empresarial pelo menor incapaz.

Vale registrar, que em sentido contrário entende REQUIÃO (2008, p. 99), quando revela:

O interdito seja por loucura ou prodigalidade, não pode ser comerciante. Na interdição superveniente a solução é a mesma: proceder-se-á à liquidação do estabelecimento. Assim também nos parece. O exercício do comércio envolve responsabilidades que devem ser assumidas diretamente pelo empresário.

Seria extremamente perigoso e inconveniente aos interesses do interdito permitir-se que outrem, mesmo no desempenho do encargo de curador, praticasse o comércio em nome dele.

Em nota explicativa o REQUIÃO (2008), escreve em nota explicativa a prevalência da opinião de J. X. Carvalho de Mendonça, e a conclusão deste autor, na companhia de Waldemar Ferreira e de Eunápio Borges, ficou vencida.

Superada esta etapa, ressalte-se a localização legislativa do dispositivo que trata sobre a capacidade de exercer a atividade empresarial pelo incapaz está localizado no Livro II – Do Direito de Empresa, Título I- Do Empresário, o que permite o seguinte entendimento: o incapaz, como pessoa natural, não pode exercer atividade empresarial individual, salvo para dar continuidade à empresa, de acordo com o art. 974, CC.

Assim sendo, é importante destacar que não é permitido ao incapaz, como pessoa natural, **iniciar** o exercício individual da atividade empresarial, mesmo que representado ou devidamente assistido. No entanto, de acordo com a exceção prevista no art. 974, CC, o incapaz poderá, a critério judicial, **dar continuidade** a empresa antes exercida por ele enquanto capaz, pelos seus pais, ou pelo autor da herança, desde que representado ou devidamente assistido.

RIZZARDO (2007, p. 65) explica de forma minuciosa três hipóteses em que o incapaz pode continuar a empresa, transcreve-se:

Pela primeira hipótese, o empresário encontrava-se no exercício da empresa. No entanto, veio a perder a capacidade

total ou parcialmente. Daí a necessidade de nomeação de um representante ou assistente, de acordo com o grau total ou parcial da incapacidade. Impede-se, destarte, a interrupção do funcionamento. Quanto à segunda hipótese, a empresa encontrava-se no exercício dos pais do empresário menor, ou de um deles. Operara-se uma transmissão na direção e administração da empresa geralmente em razão na menoridade. Sendo incapaz, ou vindo a tornar-se incapaz o empresário, nomeia-se um assistente ou representante, que, por coerência, será um dos progenitores. Na terceira hipótese, a sucessão se dá por morte, já que transmitida a empresa pelo autor da herança, ou seja, pelo de cujos. O sucessor é incapaz, seja em face da menoridade seja por outros fatores, como doença mental. Pode ele continuar com a empresa, nomeando-se assistente ou representante.

O legislador civilista ao prescrever o dispositivo acima explicado buscou princípios que norteiam as atividades empresariais, em especial o da preservação da empresa, preocupando-se em regulamentar um fato cuja consequência seria mais desastrosa para a coletividade do que para o incapaz, conforme será demonstrado no item seguinte.

Mesmo assim, encarregou ao magistrado, a decisão sobre a autorização ao incapaz para o exercício da empresa, após observar três elementos, quais sejam, circunstâncias, riscos e conveniência. Estes elementos demonstram que o juiz não está obrigado a autorizar o exercício da atividade empresarial ao incapaz, uma vez que somente após a avaliação das condições da empresa, e dos elementos ora transcritos é que se examinará a possibilidade ou não em dar continuidade à atividade empresarial. Podendo o

juiz, inclusive, revogar tal autorização a qualquer tempo, ouvido os pais, tutores ou representantes legais, conforme art. 974, § 1º do Código Civil:

Art. 974, § 1º, CC – Nos casos desde artigo, precederá autorização judicial, após exame das circunstâncias e dos riscos da empresa, bem como da conveniência em continuá-la, podendo a autorização ser revogada pelo juiz, ouvidos os pais, tutores ou representantes legais do menor ou interdito, sem prejuízo dos direitos adquiridos por terceiros.

Vale enfatizar que, a análise da empresa pelo juiz é de suma importância, uma vez que não é qualquer atividade empresarial viável ao mundo dos negócios e capaz de gerar empregos, renda, sendo benéfica à sociedade onde está inserida. Daí, a avaliação, pelo juiz, da possibilidade em continuar a empresa que de fato venha a acrescentar ou conservar a cadeia produtiva reflexa nos mais diversos ângulos, social, econômico, político, financeiro, tributário e trabalhista.

## 6 DO PROCEDIMENTO

Diante da possibilidade legal, ainda que com restrições, do incapaz exercer atividade empresarial, vale mencionar o procedimento a ser adotado, tendo em vista que, apenas por meio de autorização judicial o menor poderá dar continuidade à empresa.

Neste caso cabe o Alvará Judicial, ação de procedimento especial de Jurisdição voluntária, na qual o representante ou assistente do incapaz, o representará no pedido de autorização judicial para dar continuidade à atividade econômica or-

ganizada antes exercida por ele enquanto capaz, pelos seus pais ou pelo autor da herança.

Importante mencionar ser imprescindível que conste no Alvará Judicial, pedido no sentido de blindar os bens particulares do incapaz (expectador do ser empresário), alheios ao patrimônio da empresa, conforme art. 974, § 2º, do CC, para que estes não fiquem sujeitos ao resultado da empresa.

Art. 974, § 2º - Não ficam sujeitos ao resultado da empresa os bens que o incapaz já possuía, ao tempo da sucessão ou interdição, desde que estranhos ao acervo daquela, devendo tais fatos constar do alvará que conceder a autorização.

Por fim, após decisão judicial no sentido de autorizar ou não a continuidade da empresa, a prova de uma destas deverá ser inscrita ou averbada no Registro Público de Empresas Mercantis, conhecido como Junta Comercial, conforme art. 976, CC, transcreve-se:

Art. 976, CC – A prova da emancipação e da autorização do incapaz, nos casos do art. 974, e a eventual revogação desta, serão inscritas ou averbadas no Registro Público de Empresas Mercantis.

A legislação civilista traz ainda a hipótese do representante ou assistente do menor ser impedido de exercer atividade empresarial. Ressalte-se que, só é permitido exercer atividade empresarial aqueles que estiverem em pleno gozo de sua capacidade, pondo a salvo o objeto deste estudo, bem como aqueles que tiverem algum tipo de impedimento, não trazido pelo Código Civil, mas por leis esparsas, tais como, Magistrados, mem-

bros do Ministério Público Federal, leiloeiros, empresários falidos, enquanto não forem reabilitados, dentre outros.

No entanto, o legislador aponta como solução para o impedimento do representante ou assistente a nomeação de um ou mais gerente, com a aprovação do juiz, acrescentando ainda que este poderá ser nomeado gerentes nos casos em que àquele considerar conveniente.

Merece distinção a figura do gerente tratado no art. 975, CC, em relação ao gerente já existente no cotidiano das empresas. O primeiro refere-se a uma figura nova trazida pelo Código Civil que tem como finalidade substituir o representante ou assistente do menor quando um desses forem impedidos de exercer a empresa. Já a segunda figura acima mencionada refere-se ao gerente departamental, ou seja, função exercida por uma pessoa dentro do organograma interno da “empresa”, tratado dentro do curso de Administração de Empresas.

Vale acrescentar ainda que, os representantes e assistentes do menor continuam responsáveis pelos atos praticados pelos gerentes nomeados.

Por fim, o uso nova da firma, ou seja, o nome empresarial, caberá ao incapaz quando for autorizado, ao representante ou gerente, conforme o caso.

## 6 PRESERVAÇÃO DA EMPRESA

O princípio da preservação da empresa norteia o objeto deste estudo, uma vez que a introdução do dispositivo que permite o exercício da atividade empresarial individual ao incapaz, a fim de dar continuidade à empresa, repercute em toda a sociedade, pois diversas pessoas estão relacionadas interna ou externamente, direta ou indiretamente à atividade econômica organizada, tais como: empregados, clientes, fornecedores e fisco.

LOPES (2006, p.69), aponta que:

O princípio da preservação da empresa tem relevância econômica e social, eis que se trata em relação à empresa de uma célula produtiva da sociedade. A empresa tem o poder de influenciar toda uma comunidade onde está situada.

Logo, percebe-se a importância em se preservar a empresa, seja através de mecanismos previstos na lei de falência (Lei nº 11.101/2005), quais sejam recuperação judicial e extrajudicial de créditos, seja por meio do artigo 974, CC que permite a continuidade da empresa pelo menor incapaz, ainda que com restrições e, diga-se de passagem, imprescindíveis para a segurança dos negócios e das pessoas interligadas nessa relação sócio-econômica.

O Departamento Nacional de Registro de Comércio-DNRC apresenta os seguintes dados:



Período:janeiro/2007 a Dezembro/2007

Ordem	Constituição			Alteração			Extinção			Movimento Total		
	Junta Comercial	Qte.	%	Junta Comercial	Qte.	%	Junta Comercial	Qte.	%	Junta Comercial	Qte.	%
01	São Paulo	161.409	30,49	São Paulo	454.489	42,67	São Paulo	52.275	30,72	São Paulo	666.173	37,86
02	Minas Gerais	50.236	09,49	Minas Gerais	141.240	13,26	Rio Grande do Sul	23.997	14,10	Minas Gerais	210.578	11,93
03	Rio Grande do Sul	45.417	08,58	Paraná	65.656	06,16	Minas Gerais	19.102	11,22	Paraná	120.776	06,84
04	Paraná	39.456	07,45	Rio de Janeiro	61.417	05,77	Paraná	15.664	09,20	Rio Grande do Sul	129.376	07,33
05	Bahia	31.304	05,93	Rio Grande do Sul	59.962	05,63	Rio de Janeiro	7.882	04,63	Rio de Janeiro	98.563	05,58
06	Santa Catarina	27.365	05,17	Santa Catarina	45.182	04,24	Santa Catarina	9.087	05,34	Santa Catarina	81.637	04,63
07	Rio de Janeiro	29.264	05,53	Bahia	37.710	03,54	Ceará	6.651	03,91	Bahia	74.917	04,24
08	Goiás	18.920	03,57	Goiás	24.861	02,33	Distrito Federal	3.209	01,89	Goiás	48.233	02,73
09	Pernambuco	17.597	03,32	Distrito Federal	19.168	01,80	Bahia	5.903	03,47	Ceará	44.496	02,52
10	Ceará	16.087	03,04	Ceará	21.758	02,04	Espírito Santo	3.152	01,85	Distrito Federal	32.474	01,84
11	Espírito Santo	10.812	02,04	Pernambuco	18.736	01,76	Goiás	4.452	02,62	Pernambuco	39.964	02,26
12	Mato Grosso	9.317	01,76	Espírito Santo	17.105	01,61	Piauí	1.178	00,69	Espírito Santo	31.069	01,76
13	Pará	9.091	01,72	Mato Grosso	11.679	01,10	Pernambuco	3.631	02,13	Mato Grosso	22.697	01,29
14	Distrito Federal	10.097	01,93	Pará	11.212	01,05	Mato Grosso	1.701	01,00	Pará	21.544	01,22
15	Maranhão	8.433	01,59	Amazonas	9.587	00,90	Maranhão	1.638	00,96	Maranhão	18.803	01,07
16	Mato Grosso do Sul	6.543	01,24	Maranhão	8.732	00,82	Mato Grosso do Sul	1.381	00,81	Mato Grosso do Sul	16.366	00,93
17	Rio Grande do Norte	5.507	01,04	Mato Grosso do Sul	8.442	00,79	Paraíba	1.184	00,70	Amazonas	16.012	00,91
18	Paraíba	5.699	01,08	Rio Grande do Norte	7.026	00,66	Pará	1.241	00,73	Rio Grande do Norte	13.448	00,76
19	Rondônia	3.319	00,63	Rondônia	5.234	00,49	Rondônia	938	00,55	Rondônia	4.869	00,61
20	Alagoas	4.267	00,81	Alagoas	5.974	00,56	Alagoas	1.133	00,67	Alagoas	11.374	00,64
21	Tocantins	3.473	00,66	Paraíba	4.814	00,45	Amazonas	1.212	00,71	Paraíba	11.697	00,66
22	Amazonas	2.513	01,02	Sergipe	5.350	00,50	Sergipe	1.150	00,68	Piauí	8.310	00,47
23	Piauí	3.288	00,62	Piauí	3.844	00,36	Rio Grande do Norte	915	00,54	Sergipe	9.712	00,55
24	Sergipe	3.212	00,61	Tocantins	4.027	00,38	Roraima	431	00,25	Tocantins	7.920	00,45
25	Acre	1.591	00,30	Acre	1.860	00,17	Tocantins	420	00,25	Acre	3.794	00,21
26	Amapá	1.617	00,31	Roraima	8.369	00,79	Amapá	302	00,18	Amapá	3.722	00,21
27	Roraima	885	00,17	Amapá	1.803	00,17	Acre	343	00,20	Roraima	9.491	00,54
	Total	529.419	100,00	Total	1.065.237	100,00	Total	170.172	100,00	Total	1.764.831	100,00

Fonte: Juntas Comerciais



Lopes *apud* Comparato (2006, p. 69), reconhece que:

A quebra de uma empresa não só afetará seus credores, mas toda a coletividade, já que o Fisco também não receberá os valores dos tributos e os seus trabalhadores deixarão de perceber salários, sendo, ainda, que, muitas vezes, tal fato poderá afetar o equilíbrio econômico de toda uma região ou até mesmo de um país.

Assim sendo, percebe-se que a empresa está localizada no seio da sociedade, tendo como mola propulsora a relação econômica e social, conforme dados oriundos do DNRC, na qual os mais diversos interesses devem ser protegidos.

Ribeiro (2006, p. 171) identifica o conceito de empresa como instituição social, demonstrando o papel que a mesma exerce na sociedade contemporânea, conforme transcrito:

Não há como ignorar o papel fundamental desempenhado pela empresa na sociedade contemporânea, seja por que é nela que se aloca a maior parte da mão-de-obra produtiva do país, seja como fornecedora de bens e serviços necessários à sociedade, seja pelos tributos gerados que vêm a compor o patrimônio estatal.

Diante do exposto, faz-se necessário observar a inserção do incapaz como sujeito em potencial para dar continuidade à atividade empresarial, como forma de reconhecer o papel da empresa como núcleo gerador de empregos, renda, pro-

dução e circulação de bens e serviços, numa relação múltipla com terceiros.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Conforme proposto, o estudo apresentou que toda pessoa possui capacidade de direito, ao nascer com vida, mas apenas aqueles que possuem capacidade de fato podem exercer plenamente todos os atos da vida civil.

Revelou que podem praticar as atividades empresariais aqueles que estiverem em pleno gozo da vida civil, neste caso o incapaz estaria impossibilitado. No entanto, o art. 974, CC, inovador, permitiu o exercício da atividade empresarial pelo menor incapaz a fim e tão somente que este desse continuidade à empresa antes exercida por ele enquanto capaz, por seus pais ou pelo autor da herança.

Para isso, o estudo apresentou a atuação judiciária como forma de decidir sobre a autorização ou não do exercício da atividade empresarial pelo incapaz, após análise sobre circunstâncias, riscos e conveniência em dar continuidade à empresa.

Por fim, após demonstrar o procedimento a ser adotado para adquirir a autorização judicial, a pesquisa teve como desfecho a revelação do princípio da preservação da empresa como norteador da inserção do dispositivo legal que permite o exercício da atividade empresarial pelo incapaz, para dar continuidade à empresa anteriormente existente.

## REFERÊNCIAS

- BARROS, André Borges de Carvalho; AGUIRRE, João Ricardo Brandão. *Elementos do Direito: Direito Civil*. 2. ed. São Paulo: Premier Máxima, 2008.
- BERTOLDI, Marcelo M. *Curso Avançado de Direito Comercial*. v. 1: Teoria Geral do Direito Comercial, Direito Societário. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2001.
- BERTOLO, José Gilmar. *Prática Processual Civil Anotada*. 2. ed. Leme: Mizuno, 2007.
- BORBA, José Edwaldo Tavares. *Direito Societário*. 9. ed. Rio de Janeiro: Renovar, 2004.
- COELHO, Fábio Ulhoa. *Curso de Direito Comercial*. v. 1: Direito de Empresa. 12. ed. ver. e atual. São Paulo: Saraiva, 2008.
- CAMPINHO, Sérgio. *Falência e recuperação de empresa*. 3. ed. Rio de Janeiro: Renovar, 2008.
- DINIZ, Maria Helena. *Curso de Direito Civil Brasileiro: Teoria Geral do Direito Civil*. 25. ed. São Paulo: Saraiva, 2008.
- FABRETTI, Láudio Camargo. *Direito de Empresa no Código Civil*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2004.
- FAZZIO Júnior, Waldo. *Fundamentos de Direito Comercial: empresário, sociedade empresária, títulos de créditos*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2004.
- FIUZA, César. *Direito Civil: curso completo*. 10. ed. Belo Horizonte: Del Rey, 2007.
- FRANCO, Vera Helena de Mello. *Manual de Direito Comercial*. v. 1: o comerciante e seus auxiliares, o estabelecimento comercial, as sociedades comerciais. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2001.
- GONÇALVES, Carlos Roberto. *Direito Civil: Parte Geral*. 15. ed. São Paulo: Saraiva, 2007.
- GUSMÃO, Mônica. *Direito Empresarial*. 5. ed. Rio de Janeiro: Lúmen Júris, 2007.
- \_\_\_\_\_. *Legislação de Direito Empresarial*. Rio de Janeiro: Lúmen Júris, 2006.
- LOPES, Idelvan César Rauen. *Empresa & Exclusão do Sócio: De acordo com o Novo Código Civil*. Curitiba: Juruá, 2006.
- MAMEDE, Gladston. *Manual de Direito Empresarial*. São Paulo: Atlas, 2005.
- MARTINS, Fran. *Curso de Direito Comercial*. 31. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2008.
- NEGRÃO, Ricardo; *Manual de Direito Comercial e de Empresa*. v. 14. ed. São Paulo: Saraiva, 2005.
- REQUIÃO, Rubens. *Curso de Direito Comercial*. v. 1. 27. ed. ver. e atual. por Rubens Edmundo Requião. São Paulo: Saraiva, 2007.

- RIBEIRO, Márcia Carla Pereira. *Sociedade de Economia Mista & Empresa Privada: Estrutura e função*. Curitiba: Juruá, 2004.
- RIZZARDO, Arnaldo. *Direito de Empresa: Lei nº 10.406, de 10.01.2002*. Rio de Janeiro: Forense, 2007.
- RODRIGUES, Frederico Viana. *Direito de Empresa no Novo Código Civil*. Rio de Janeiro: Forense, 2004.
- RUSSO, Francisco; OLIVEIRA, Nelson de. *Manual Prático de Constituição de Empresas*. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2001.
- VADE MECUM. Editora Saraiva. Colaboração de Antonio Luiz de Toledo Pinto, Márcia Cristina Vaz dos Santos, Windt e Livia Céspedes. 4. ed. atual. e ampl. São Paulo: Saraiva, 2007.

Impressa no sistema digital da  
Ética Editora. No miolo foi utilizado  
papel Offset 75g/m<sup>2</sup>; na capa,  
Cartão Offset 240g/m<sup>2</sup>.

Imperatriz, MA, abril de 2009