



Revista Humanas Et Al., Paço do Lumiar, v. 2, n. 4, p. 1-184, dez. 2015.

EDUCAÇÃO

- A AÇÃO FORMATIVA COMPETENTE NA CONSTRUÇÃO DO PERFIL DO DOCENTE:** a função das Instituições de Ensino Superior (IES)..... 1-18
 Autores: Jackellyne da Costa Rêgos; Márcia Melina Trovão Santos; Josemar Nogueira Silva.
- AS PRÁTICAS DO NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO E SEU SLOGAM “UNIVERSIDADE QUE CRESCE COM INOVAÇÃO TECNOLÓGICA E INCLUSÃO SOCIAL”**..... 19-30
 Autores: Richard Oliveira Jardim; Irezer Portela Figueirêdo dos Santos.
- AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:** um olhar sensível e reflexivo sobre a prática do professor..... 31-60
 Autoras: Patricia Pereira Araújo; Ana Luiza Ferreira Pinheiro Soares.
- PEDAGOGIA DA COMUNICAÇÃO:** os reflexos na relação professor/aluno. O caso dos alunos do 1º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Santa Terezinha..... 61-91
 Autores: Tânia Nascimento Oliveira; Melchor Huamán Cosí.
- PRÁTICAS DIDÁTICO-METODOLÓGICAS PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NAS TURMAS REGULARES:** uma reflexão.... 92-102
 Autoras: Laís Lailane Sousa Cardoso; Leide Daiane dos Anjos Martins; Alcione Batista da Silva; Joelina Maria da Silva Santos.
- PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO:** instrumento norteador das ações educativas na Escola Municipal Santo Antonio..... 103-117
 Autores: Ana Lúcia Pereira Silva; Maria Eula Cruz da Silva; Maykon Lima de Siqueira; Natanael Santos Damacena; Vera Lúcia Lopes de Barros.

GESTÃO AMBIENTAL

- A PROBLEMÁTICA HÍDRICA:** um desafio para as escolas..... 118-134
 Autora: Eliane do Nascimento Mendonça.

GESTÃO DA QUALIDADE

- SISTEMA DE GESTÃO DA QUALIDADE:** um modelo de produtividade..... 135-155
 Autor: Francisco de Paula Melo Junior.

LINGUÍSTICA

- PRECONCEITO LINGUÍSTICO:** a pedagogia do professor no ensino de língua materna..... 156-184
 Autor: Ruy Pontes Ribeiro de Moraes.

A AÇÃO FORMATIVA COMPETENTE NA CONSTRUÇÃO DO PERFIL DO DOCENTE: a função das Instituições de Ensino Superior (IES)

Jackellyne da Costa Rêgos*

Márcia Melina Trovão Santos*

Josemar Nogueira Silva**

RESUMO

O estudo busca compreender a construção do perfil do docente no andamento da ação formativa, em face aos objetivos pretendidos pelas IES, apreendendo este perfil dentro da missão pretendida em uma instituição de Ensino Superior. No seu percurso explicativo, o trabalho percorre a trajetória vivenciada pelo docente na ação formativa em que está imerso, para atingir o perfil de um docente competente, com uma preparação adequada para administrar os desafios da nova ordem mundial. Estabelece ainda pressupostos para o perfil pretendido, inscritos como balizadores na missão pretendida. Esta investigação está ancorada em uma pesquisa de campo e sua realização delinea-se nas perguntas temporárias para uma possível ação formativa competente, onde os ingressantes, a partir da leitura da Instituição pesquisada, possam, de fato, exercer suas funções na missão pretendida. Na metodologia do trabalho, foram utilizadas fontes bibliográficas tendo Gil (2005), Libâneo (2013), Luck (2011a; 2011b) e Veiga (2012), como autores de mais destaque, além do tratamento e análise das informações coletadas, procurando identificar como a Instituição utiliza suas ferramentas para garantir a eficácia do processo de construção, capazes de definir que características no perfil docente possibilitam uma ação formativa de saberes notáveis, na direção de uma prática competente.

Palavras-chave: Perfil do docente. Ação formativa. Missão de ensino. Formação competente.

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, muito se tem falado a respeito da formação do docente, procurando apreender os conhecimentos e práticas necessários para o exercício profissional e sobre as diferentes formas de medir as competências exigentes a este especialista. Com base nesse fato, percebe-se a importância de melhor conhecer o perfil do docente que atua no ensino superior, pois a ele cabe a dominação do modelo a ser seguido, ótimo desempenho profissional, e total domínio das competências necessárias para a prática do ensino.

Assim, parte-se da concepção de que o docente, além de mestre de disciplinas específicas, deve ser um profissional pesquisador capaz de fazer o elo entre o saber sistematizado e a história de vida a qual está inserido. Portanto, o educador é aquele que, por meio dos conhecimentos sistematizados, possibilita ao aluno compreender como e onde achar a saída para os acontecimentos

* Graduada em Pedagogia pelo Instituto de Educação São Francisco. Trabalha na Conecta Escola Técnica como Auxiliar Administrativo.

* Graduada em Pedagogia pelo Instituto de Educação São Francisco. Trabalha na Escola Poeta Gonçalves Dias como Auxiliar Administrativa de apoio pedagógico.

** Graduado em Agronomia pela Universidade Estadual do Maranhão (1978), mestra em Educação pela Universidade Federal do Maranhão (2005). Supervisor das Secretarias Municipais de Educação (SEMED/MA), com atuação na Docência Superior, em Graduação e Pós-graduação, na Faculdade Atenas Maranhense e Instituto de Educação São Francisco.

que necessitem de estudo em maior amplitude, além de permitir aos alunos entendimentos necessários para construir, modificar e alimentar seus saberes, tornando-se sujeitos de sua aprendizagem.

Neste escopo, o presente estudo pretende averiguar as intenções propostas, estabelecendo ainda pressupostos para o perfil intencionalmente delineado na missão institucional, cujos marcos referenciais encaminham-se pelas bases legais para o curso de pedagogia, o currículo integrador como componente organizativo, a contribuição da prática gestora no desenvolvimento curricular, a prática pedagógica na direção construtiva, além da concretização da formação docente, de forma a cotejar a ação formativa da instituição, proposta no Projeto Pedagógico do Curso, relacionando, assim, o perfil do docente da IES com as ideais práticas de ensino.

2 PRESSUPOSTOS DO PERFIL PROFISSIONAL COMPETENTE

2.1 As bases legais para o curso de pedagogia

Ao longo das décadas foram discutidas muitas reformas que organizassem da melhor maneira possível os cursos de graduação e a formação dos profissionais da educação no país. Devido a estes acontecimentos, percebeu-se a necessidade de uma legislação que amparasse as reais necessidades dos cursos e, em especial, o de Pedagogia, o que foi sendo proclamado nas diferentes Leis de Diretrizes e Resoluções seguintes.

Assim, foram criados órgãos com funções, missões e atribuições bem definidas, como sendo um componente importante à gestão educacional brasileira. Nessa esteira, decidiu-se pela criação do Conselho Nacional de Educação (CNE), um órgão colegiado integrante da estrutura administrativa direta do Ministério da Educação. Assim o CNE tem como missão a alternativa democrática de ações educativas que propiciem uma garantia de atuação de toda a sociedade no desenvolvimento na aprimoração e na concretização de uma educação de qualidade. Desta maneira, o CNE começa a definir as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de pedagogia. Tais Diretrizes (DCN's) apresentam-se como orientações normativas com o intuito de expor princípios e estratégias a serem vistas na organização institucional e curricular do curso. Em seguida, as diretrizes foram destinadas à formação inicial para atividade da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino fundamental.

Na esteira da base legal, como exigência para o curso de pedagogia, o parecer CNE/CP nº03 vem retificar o art.14 para sugerir que a formação de profissionais de educação deveriam ser feitas em curso de pós-graduação, deixando de lado todas as possibilidades do curso de pedagogia de formar profissionais que não fosse apenas para docência. O parecer CNE/CP Nº 03 discorre sobre

Art.14. A licenciatura em Pedagogia nos termos da parecer CNE/CP nº5/2005 e desta Resolução assegura a formação de profissionais da educação prevista no art.64, em conformidade com o inciso VIII do art.3º da Lei nº9394/96.

§1º Esta formação profissional também poderá ser realizada em cursos de pós-graduação, especialmente estruturado para este fim e abertos a todos os licenciados.
§2º Os cursos de pós-graduação indicados no §1º deste artigo poderão ser complementarmente disciplinados pelos respectivos sistemas de ensino, nos termos do parágrafo único do art.67 da Lei nº 9.394/96. (BRASIL, 2006).

A partir das novas definições das diretrizes curriculares para o curso de pedagogia, estabelecidas pelo CNE em sua Resolução nº 1 de 15 de novembro de 2006, trouxe consigo mais uma vez, as discussões sobre este curso, já apontada na LDB/96 onde esta já pressupunha a criação de escola normal superior. Desta forma, em sua nova definição o curso de pedagogia atribuiu-se em licenciatura para a formação de professor da educação infantil as séries iniciais de ensino fundamental, cabendo também atuar na Supervisão e Gestão Educacional.

2.2 O currículo integrador como componente importante do perfil do docente competente

A ideia de aproximar as disciplinas nasce a partir do currículo integrador em que os conhecimentos deveriam (e devem) estar inter-ligados uns aos outros de forma sistematizada. Desta forma, os alunos poderão apropriar-se dos conhecimentos dentre os diversos ramos adquiridos passando em todas as áreas dos saberes, devendo o docente estar a todo tempo preparado para lidar com os diversos conteúdos e suas ramificações. Assim surgiu a interdisciplinaridade que busca a junção de disciplinas fazendo com que um conteúdo seja baseado entre ambas. Como conceitua Santomé (1998, p. 45):

[...] a interdisciplinariedade tem sua razão de ser na busca de uma grande teoria, uma nova etapa do desenvolvimento da ciência caracterizado por uma reunificação do saber em um modelo que possa ser aplicado a todos os âmbitos atuais do conhecimento.

Nesse sentido, a interdisciplinaridade deve ser vista como forma de integração das disciplinas e essas devem partir de problemas e temas comuns, além de ser pensada também a partir das ideias vindas das experiências e interesses dos discentes. Interesses esses que surgem na sociedade para uma transformação social, a fim de buscar um profissional capacitado a atender as tais exigências provenientes desta sociedade. Nas inspirações dos parâmetros,

A integração dos diferentes conhecimentos pode criar as condições necessárias para uma aprendizagem motivadora, na medida em que ofereça maior liberdade aos professores e alunos para a seleção de conteúdos mais diretamente relacionados aos assuntos ou problemas que dizem respeito à vida da comunidade. Todo conhecimento é socialmente comprometido e não há conhecimento que possa ser aprendido e recriado se não se parte das preocupações que as pessoas detêm. O distanciamento entre os conteúdos programáticos e a experiência dos alunos certamente responde pelo desinteresse e até mesmo pela deserção que constatamos em nossas escolas. (BRASIL, 2015, p. 22).

Logo, esta integração faz parte de uma elaboração na sistematização do processo ensino e aprendizagem, que tem como propósito oferecer uma educação que favoreça todas as diferentes maneiras de saberes gerados pela atividade humana. Desta maneira, não se pode separar o

conhecimento adquirido no decorrer da sua trajetória de vida (“conhecimento empírico”) do conhecimento adquirido dentre das instituições de ensino (“conhecimento científico”). Por esta razão, tais conhecimentos vêm contribuir para a construção, reconstrução, modificação e ampliação do saber, direcionando assim uma aprendizagem significativa.

Portanto, a interdisciplinaridade apresenta-se com um caminho de transformação da educação visando à emancipação dos saberes por parte de toda a sociedade, buscando, assim, a homogeneidade entre os conteúdos e as metodologias aplicadas dentro das salas de aula.

2.3 A contribuição da prática gestora no desenvolvimento curricular

A gestão é dada como fator indispensável dentro das instituições de ensino, pois contribui de forma significativa para o desenvolvimento delas. A gestão educacional é responsável por direcionar o trabalho pedagógico na escola para proporcionar a qualidade em todo o processo educacional. Para Luck (2011a, p. 21) trata-se de “[...] um processo de mobilização da competência e da energia de pessoas coletivamente organizadas para que, por sua participação ativa e competente, promovam a realização, o mais plenamente possível [...]”.

Assim, a gestão educacional é vista de uma forma diferenciada de gerir as instituições de ensino e para tanto o objetivo da gestão educacional é a interação social. Destaque-se, na atualidade, a gestão democrática que abomina qualquer aspecto vindo do positivismo, procurando superar o individualismo e adotar o coletivismo para um melhor funcionamento das instituições. Significa, então, ser relevante o conhecimento sobre gestão democrática participativa que possibilita um trabalho coletivo dentro da escola. Assim, a gestão deve ser aberta ao diálogo, firme, capaz de solucionar todos os problemas com competência e atitudes que visem um melhoramento em um ambiente propício a transformações.

A prática de uma gestão participativa não será um papel fácil, mas também não será impossível, visto que esta gestão precisa ser praticada com liderança, devendo combinar estilos como: participativo, que é uma liderança relacional que se caracteriza por uma dinâmica e relações recíprocas; perceptivo/flexível, que é uma liderança situacional que se caracteriza por responder á situação específica, isto é, á visão de futuro. Do ponto de vista de Libâneo (2013, p. 89):

O conceito da participação se fundamenta no de autonomia, que significa a capacidade das pessoas e dos grupos de livre determinação de si próprio, isto é, de conduzirem sua própria vida. Como a autonomia opõe-se às formas autoritárias de tomadas de decisão, sua realização concreta nas instituições é a participação. Portanto, um modelo de gestão democrático-participativa tem na autonomia um dos seus mais importantes princípios, implicando a livre escolha de objetivos e processos de trabalho e a construção conjunta do ambiente de trabalho.

Nota-se que atualmente as instituições necessitam de uma gestão capaz de trabalhar e facilitar a resolução de problemas em grupo, que exerça um trabalho de equipe com professores e colegas, ajudando-os a identificar suas necessidades de capacitação para que possam adquirir as

habilidades necessárias para uma formação de qualidade. Cabe a esta gestão, ajudar na construção da conscientização necessária da luta para educação emancipadora, pois nesta, os componentes da equipe levam suas ideias, seus desejos e suas intencionalidades, para soluções compartilhadas, o que exige um ambiente aberto ao diálogo, firme, capaz de solucionar todos os problemas com competência.

2.4 Prática pedagógica na direção construtiva

Devido às constantes transformações que a sociedade brasileira vivenciou, muitas modificações passaram a interferir, cada vez, mais no âmbito educacional. Desse modo, a realidade contextual passou a exigir que os profissionais do ensino estivessem qualificados e preparados para exercer suas funções, desafiados por um processo de construção democrática, atrelados a um movimento diversificado, com práticas construtivas, focadas em um pluralismo de ideias.

A partir deste novo século, começou-se a pensar uma prática pedagógica voltada para atender às necessidades políticas, socioeconômico. Como esclarece Silva e Ramos (2015):

[...] a prática pedagógica é uma prática social específica, de caráter histórico e cultural que vai além da prática docente, relacionando às atividades didáticas dentro da sala de aula, abrangendo os diferentes aspectos do projeto pedagógico da escola e as relações desta com a comunidade e a sociedade.

A prática se processa a partir da vontade de participar e cooperar com o outro, tendo como um dos objetivos não simplesmente a transmissão de conteúdos, mas sim o efeito destes conteúdos no cotidiano. Portanto, não consiste em um conceito pronto, nem neutro, mas interligado diretamente com a realidade social.

Essa prática não pode ser delimitada, pois o docente ao longo da sua trajetória profissional constrói conhecimento para responder as demandas vigentes da realidade social, ou também por meio da vivência de situações problemáticas que exija o desenvolvimento de uma prática reflexiva, competente, crítica e inovadora. A docência tem como objetivo refletir sobre a própria prática a fim de adquirir uma nova perspectiva na sua formação sendo capaz de destacar a importância de manter sua formação sempre atualizada, para que desta forma, a prática de ensino torne-se inovadora e assim objetivando o desenvolvimento de uma prática reflexiva.

Para Veiga (2011), existem dois tipos de prática pedagógica: A prática pedagógica repetitiva e a prática pedagógica reflexiva. A primeira é vista como uma dicotomia entre a realidade social e a prática sem interesse em ampliar o que já foi criado e está ligada apenas a repetitividade do produto. Para Veiga (2011, p. 19) “[...] o professor não se reconhece na atividade pedagógica, pois coloca-se à margem da atividade que executa, estabelecendo relações apenas entre as operações que realiza e não entre as pessoas envolvidas”.

De outro modo, a segunda, como prática pedagógica da contemporaneidade, surge de inquietações em sala de aula, pois perpassam pelos conteúdos abordados no cotidiano, não aceitando

modelos prontos, pois, como se acredita nas diferenças de realidades, os professores são incentivados a fazer uso do contexto social. Como descrito por Zabala (2010, p. 17):

[...] esta prática, se deve ser entendida como reflexiva, não pode se reduzir ao momento em que se produzem os processos educacionais na aula. A intervenção pedagógica tem um antes e um depois que constituem as peças substanciais em toda prática educacional.

A prática reflexiva possibilita aos docentes e discentes estarem a todo instante refletindo sobre o contexto social em que estão inseridos, aliando a todo o momento a teoria e a prática de forma a promover uma mudança de qualidade educativa, para produzir uma transformação necessária para que todos estejam providos de conhecimento críticos e aprofundados da realidade.

2.5 Concretização da formação docente

A ação formativa surge da necessidade de mudanças nas práticas educativas, transformando suas próprias práticas como objeto de pesquisa, para, ao longo desse processo, obter uma didática inovadora, pois o docente deve estar a todo tempo à procura de novas formas de conhecimento que proporcione novos saberes, para novos fazeres.

No processo de ensino, o docente deverá dar sentido ao que está sendo ensinado para o aluno fazendo com que o discente construa seu próprio conhecimento. Logo, o docente deverá desenvolver em suas características enquanto profissional, conhecimentos, habilidades e atitudes, na intenção de ancorar seus verdadeiros saberes.

Nesse sentido, cabe ao profissional do ensino o incentivo à pesquisa, cujas práticas impõem ao docente a virtude de formar não apenas profissionais técnicos e sim ajudar na busca para construção de cidadãos críticos, pesquisadores, desejosos de exercer sua profissão com êxito; cabe ainda a dinamização do processo de ensino e aprendizagem, pois sem esta troca não se chegará ao aprendizado desejado pelo docente e sem aprendizes não se chega ao conhecimento pretendido. Cabe também destacar os olhares construtivos do perfil docente, cujo profissional deve ser definido não mais como mero transmissor de conhecimento e sim um mediador, já que o professor não é mais aquele que apenas diz o caminho a ser percorrido, ele caminha junto ao aluno na busca pelo direcionamento dos conhecimentos, indispensáveis ao perfil do profissional competente.

Nos últimos anos, em meio a todos os avanços tecnológicos, a sociedade passa a exigir, não apenas de um homem coletivo, mas, também, de um profissional que se adeque e faça uso das novas ferramentas, especificamente, no seu campo dos conhecimentos cibernéticos. Assim, o cenário educacional vem se pondo em um processo de crescente transformação para atender às novas formas de organização social e econômica que antes dependiam apenas de trabalhos manuais e atualmente necessitam de conhecimentos mais sofisticados e que façam uso da tecnologia.

[...] as novas tecnologias de informação e comunicação, as TIC's. Cada vez mais presentes nas diversas áreas de informação e atualização profissional indicam-nos que a educação já não pode mais funcionar sem se articular com dinâmicas mais amplas que extrapolam a sala de aula entre quatro paredes. O computador, a internet e as novas tecnologias em geral permitem acelerar e conectar informações, atividades e pessoas. (LINHARES, 2012, p. 57).

Portanto, o docente necessita manter-se atualizado buscando sempre novas referências e novos paradigmas que possam vir a sustentar sua prática pedagógica, visto que se encontram em permanente transformação especialmente com o desenvolvimento das novas tecnologias. Conforme Castro e Lauande (2009, p. 150) “[...] o novo profissional deve ter habilidade conceituais, lógicas e instrumentais que o conduza ao aprendizado contínuo. Nessa lógica o trabalhador precisa ‘aprender a aprender’ para acompanhar o intensivo avanço tecnológico [...]”.

Na opinião de Almeida (2003, p. 134-135),

A dificuldade de lidar com o excesso de informações, a falta de infraestrutura adequada nas escolas, a falta de recursos aplicados na educação pública, o baixo nível de capacitação dos professores [...]. A falta de informações geradas e registradas pelos professores e, após a consolidação, acessíveis a eles não possibilita a criação de um ambiente atualizado para atender às necessidades de cada aluno [...]

Assim, para fazer parte desta nova sociedade, os educadores necessitam sempre estar preocupados quanto a sua formação e qualificação profissional, porém as instituições também têm seu papel na construção deste novo profissional dando-lhe possibilidade e acesso ao uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's). Sobre a formação dos professores, Castro e Lauande (2009, p. 151) ressaltam que:

[...] as instituições de ensino superior constituíram-se em espaços privilegiados para tal fim, por serem lugares de construção e de acessos ao conhecimento avançado, transformando-se, assim, em instrumentos importantes de promoção da cultura, de geração de novos conhecimentos e de atualização permanente.

Deste modo, compreende-se que esta parceria entre docente e a instituição vem a agregar de forma positiva o uso de tais tecnologias para propiciar uma qualidade no processo de ensino e aprendizagem. Neste contexto, percebe-se que todas essas demandas advindas das reformas do sistema educacional focam na configuração escolar, proporcionando uma qualidade na educação oferecida pelas IES, como caminho para o crescimento cultural e econômico, na direção de uma transformação social.

3 O PERFIL PROFISSIONAL DA INSTITUIÇÃO

3.1 O pensamento dos Gestores

A proposta metodológica deste estudo iniciou-se com a aplicação dos questionários com os três gestores da instituição. Inicialmente, foram trabalhadas as questões do segmento dos gestores sobre o perfil almejado pela instituição, cujas respostas e comentários possibilitaram a apreensão e

preocupação da Instituição com o docente, para que este esteja “habilitado com competências e habilidades para desenvolver o trabalho de formação profissional comprometido com a ética e o social”. Nota-se que os gestores da instituição prezam por profissionais comprometidos com a formação dos alunos, pois todos acreditam que “capacitados, os docentes criam a possibilidade de um melhor ensino”.

Em relação à ação formativa pretendida em seu PPC houve unanimidade nas assertivas, apostando um processo com “compreensão de saberes complexos, assim como numa dinâmica contextualizada e interdisciplinar para transpor conhecimentos críticos e reflexivos, tendo uma ação ética e respeitando as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, afetivas, promovendo o cooperativismo entre a instituição educativa, a família e a comunidade”. Observa-se assim, que os gestores prezam pela objetivação da ação formativa como qualidade e excelência do ensino que consta em seu projeto pedagógico do curso.

Na prática democrática e coletiva, a presença dos diferentes segmentos é distinguida nos diferentes órgãos colegiados, principalmente os docentes que têm representações no Conselho Superior (CONSUP) órgão deliberativo e normativo, no Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE), no Núcleo Docente Estruturante (NDE), onde se percebe que “sim, esta participação é feita conforme o regimento interno e por representação e através de convocações”. Verifica-se assim que a participação dos discentes neste órgão é vital para melhoramento da vida acadêmica dos mesmos, ficando evidente que a participação dos mesmos deve ser contínua e permanente.

Logo depois, foi feita a indagação de “como a instituição avalia a Comissão Própria de Avaliação (CPA) cujo objetivo é identificar as necessidades e agir para o melhoramento e o fortalecimento da instituição por meio de sua autoavaliação”. Assim com as respostas obtidas observa-se que a instituição busca sempre melhorar sua qualidade através de um órgão específico para isso “este é um órgão vital da IES”; “análise dos dados obtidos permite desenvolver estratégias com o objetivo de melhorar o processo de ensino-aprendizagem”; “a CPA resolve os problemas”. Pelos comentários dos gestores, observa-se a importância que esta comissão tem para o aprimoramento tanto do ensino quanto da instituição, notando-se, desta forma, que a instituição faz a verificação desta avaliação de forma, para então fazer as mudanças necessárias, na direção de atender aos alunos de forma satisfatória.

Quando perguntados sobre se as diretrizes proporcionam aos docentes o perfil pretendido, ao que todos os gestores foram unânimes em responder “sim”, constando-se assim que a instituição preza pelo perfil almejado em sua missão, priorizando com isso profissionais qualificados, a luz de um ensino de qualidade, para que deste modo possam formar profissionais competentes e capacitados para uma prática profissional competente. Ainda falando sobre os docentes, foi questionado como a instituição avalia o docente na sua missão pretendida, que “é feita a avaliação pela CPA e também pela coordenação e Direção e Núcleo de Acompanhamento e Avaliação Pedagógica (NAAP)”, inferindo-

se, assim, que a instituição utiliza de todos os recursos necessários para alcançar a sua missão e assim avaliar os docentes buscando, deste modo, as competências que ela prioriza.

Perguntados sobre como a instituição possibilita a formação continuada dos docentes dessa instituição, “é realizado encontros semestrais e incentivando a participação em eventos externos”, “a formação continuada dos profissionais do IES são desenvolvidas nos encontros pedagógicos antes do início das aulas” e ainda que “a instituição favorece cursos, palestras, viagens de estudo, dentre outros”. Verifica-se que os gestores prezam sempre pela busca de novos conhecimentos para os docentes, sendo o incentivo pela busca de novos saberes propicia à instituição, um aperfeiçoamento tanto no âmbito estrutural quanto no âmbito do processo de ensino e aprendizagem.

Com relação às práticas pedagógicas, foram questionados como é feita esta avaliação dos docentes. Relatando da seguinte maneira, “em visitas (in loco), por meio das lideranças e dos relatórios da CPA”, “através do NAAP é delegado uma equipe pedagógica que vai avaliar as estratégias utilizadas e também através do questionário de avaliação (CPA), “as práticas são examinadas através de uma comissão de avaliação”, é notório que há sempre uma busca pela qualificação e melhoria das práticas pedagógicas dos docentes, porém essas avaliações devem ser contínuas para a procura constante do aprimoramento do ensino oferecido.

Quando perguntados sobre os critérios que a instituição utiliza para o ingresso de novos docentes se obteve os seguintes relatos: “formação, Titulação compatível com a disciplina, prática e entrevista”; “a admissão de novos professores é efetivado através de seletivo, o edital é posto no site eletrônico e nos murais das dependências”; “seletivo que consta de uma prova didática e avaliação do curriculum”. Observa-se que há uma transparência nesse ingresso dando oportunidades a todos que buscam ingressar na instituição, assim, a instituição deve sempre manter seus canais de informações atualizados, demonstrando com isso a clareza que ela oferece, bem como manter o rigor seletivo, no ingresso docente, para fortalecer e garantir a qualidade na missão pretendida.

Indagados sobre quais titulações a instituição almeja, todos foram indiscutíveis em dizer que “Mestrado” é o desejado pela instituição, porém, ressaltaram que também primam pelo “Doutorado e Pós-Doutorado”. Assim, ainda que, legalmente, sejam encontrados especialistas, verifica-se que há uma busca por profissionais com um amplo conhecimento, o que acaba por favorecer a qualidade no ensino que a instituição procura. Quando inquiridos sobre a valorização que a instituição disponibiliza aos docentes conseguimos as seguintes falas: “são variados de acordo com as especificidades, vai desde incentivo financeiro até liberação do trabalho”, “os professores tem a possibilidade de fortalecer sua formação e a instituição viabiliza ajuda de custo”, “através de planos de cargo e salários”. Assim há claramente uma valorização para os profissionais que buscam um aperfeiçoamento contínuo e continuado, cujo reconhecimento deve trazer consigo novas expectativas por parte tanto dos docentes quanto por parte da instituição proporcionando uma qualidade ao ensino oferecido.

Quando indagados sobre se há autonomia dos docentes em sala de aula, responderam que “sim”. Fica claro, então, que a instituição preconiza sempre a autonomia dos docentes e esta autonomia deve fortalecer o vínculo docente/instituição, docente/discente. Por fim, indagados sobre a efetivação do PPC para os discentes, “é feita através de links disponíveis em site”, “através de reuniões, na coordenação do curso”. A instituição pretende sempre manter um canal aberto e disponível a todo tempo para com os discentes, proporcionando assim uma integração de todos. Desta maneira, percebe-se que há uma preocupação da instituição em deixar os alunos mais esclarecidos sobre o curso, numa prática democrático-participativa.

3.1 A representação do docente

Quando questionados sobre quais os desafios enfrentados na sua trajetória, os docentes responderam que colocar o aluno no trilho com fundamentos e raciocínio lógico, é, hoje, “um dos maiores desafios”, pois se trata de “preparar alunos para um futuro profissional”. Apontam, entre outros, a “avaliação da aprendizagem”, “qualificação e produtividade científica”, fortalecidos em uma prática dialógica e dialética de “leituras e produções”. Por meio destas respostas, percebe-se que os professores se preocupam em garantir conhecimentos aos discentes, com incentivos de cidadania e qualificação para o mercado de trabalho, dando ênfase à missão da instituição.

De outro modo, em relação ao processo avaliativo, procuram apresentar procedimentos compartilhadores, à medida que “procuram facilitar o entendimento do aluno”, encaminhando “produções de trabalhos acadêmicos e de técnicas de estudo”, a partir de seminários temáticos, com o “uso de recursos didáticos, atrelados às tecnologias e conhecimentos concretamente subjetivados”, de forma a garantir aprendizagem eficiente e significativa. É nítido perceber que o docente não avalia o aluno somente no formato quantitativo-classificatório, com aplicação das provas e com os resultados numéricos, mas também por meio de uma avaliação contínua e progressiva, em todo o processo de ensino-aprendizagem, numa lógica qualitativo-diagnóstica.

Os docentes foram questionados ainda quanto a sua formação continuada, ao que mostraram grande preocupação quanto a sua formação profissional, respondendo sobre participações em diferentes núcleos formativos, incentivados interna e externamente nas suas efetivações. Quando perguntados sobre a utilização dos conhecimentos adquiridos durante a formação continuada os professores responderam, em unanimidade, que utilizam os conhecimentos adquiridos nessas formações, relatando em suas falas que “na maioria das vezes as atividades de formação continuada estão diretamente ligadas ao trabalho em sala de aula”, sugerindo propostas para melhorar o curso”, a partir de trocas coletivas e compartilhadas de informações entre discente e docente”, cujo conteúdo pode advir dos conhecimentos adquiridos nesses eventos.

Em continuidade focou-se na organização curricular, com destaque para a flexibilização dos conteúdos, para o que foi destacado: “no cumprimento da ementa, o professor tem autonomia para

desenvolver seus trabalhos”, utilizando de flexibilidades em todos os aspectos”, além da assertiva: “na medida em que o docente tem autonomia na sua metodologia e processo avaliativo, é notório que essa flexibilização é importante para se chegar aos objetivos pretendidos”.

Quando questionados sobre as diretrizes do curso de pedagogia e se elas proporcionam uma excelência no ensino, nota-se que a instituição trabalha seguindo as instruções superiores e, em unanimidade, os docentes responderam que sim, afirmando “estar condizente ao conteúdo ministrado em todas as disciplinas do curso de pedagogia”, porque “são diretrizes baseadas nos preceitos legais estabelecidos pelo MEC”.

Perguntados também sobre a contribuição que o NDE tem para seu perfil e/ou formação, os professores relataram que “sim”, “todos os aspectos relevantes são discutidos pelo NDE”, o que é importante nos aconselhamento entre professores e alunos, pois o fazer universidade prescinde de coletividade, cooperação e compartilhamentos. Sobre sua participação nos diferentes Conselhos e Colegiados, em suas falas, obtivemos os seguintes comentários: “as discussões desse conselho só vem a agregar valores ao trabalho da faculdade”, “todos do conselho têm contribuído no desenvolvimento da instituição”. Desta maneira, fica claro que os docentes procuram sempre aconselhamentos sobre sua prática nos órgãos que lhe competem e que a participação nos colegiados é extremamente relevante para o melhoramento da instituição.

Já quando perguntados sobre suas opiniões referentes às informações da CPA, suas respostas foram: “penso que essas informações precisam ser avaliadas com cuidado e os alunos mais preparados para o processo”. Percebe-se, a partir das falas dos professores, que a CPA precisa ser aperfeiçoada, e, com isso, os resultados obtidos dessa comissão sejam analisados minuciosamente, o que trará a instituição benefícios para o desenvolvimento prospero dela.

Do lado pedagógico, foram inqueridos também sobre se as suas práticas estão de acordo com o perfil da instituição, ao que eles responderam focados na missão institucional: “trabalhamos para formar o perfil estabelecido no PPC”, seguindo às necessidades institucionais e nacionais, direcionados pelo Projeto Político Pedagógico. Ainda questionados sobre os aspectos que consideram relevantes no desenvolvimento de sua prática os professores destacaram a informação e formação profissional, cujos saberes se concretizam na construção de trabalhos acadêmicos, com avaliação processual do aluno. Tais assertivas demonstram que há uma preocupação constante com o ensino transmitido e que procuram construir o objetivo pretendido na missão da instituição com seus futuros profissionais.

3.1 A realidade nos discentes

Do ponto de vista dos discentes, constata-se que a instituição prima pela valorização dos seus docentes por meio do incentivo profissional, na intenção de fortalecer a prática de ensino do docente e com isso ampliar o conhecimento significativo dos alunos. Para eles, a instituição e os

docentes incentivam a busca de novos saberes, manifestando-se com as seguintes narrativas: “qualquer tema, texto ou obra abordados deve-se buscar conhecer mais seus autores”, “pois quanto mais informação melhor”, “frequentemente, na indicação dos livros e fontes que devemos pesquisar além do material trabalhado em sala de aula”, “sempre nos incentiva a pesquisar ou na biblioteca ou na internet, passando nomes de livros para que fortaleçam nosso intelecto”, “através de pesquisa e trabalhos a ser apresentados”.

Assim, fica perceptível que os discente na instituição são incentivados a uma busca constante de novos saberes, pois esta procura deve ser feita durante toda a vida acadêmica, agregando com isso os pretendidos saberes notáveis. Logo depois, foi perguntado aos alunos sobre a comunicação entre professor/aluno, gestor/coordenação/aluno, os quais apontaram as seguintes observações: “há atendimento direto ao aluno, podendo procurar a qualquer momento o professor”; “as portas da coordenação e da sala dos professores e gestores estão sempre abertas, para que sempre esse contato aconteça com facilidade”. Com tais respostas dadas, ficam evidentes que há um canal direto de comunicação entre ambas às partes, e que esta comunicabilidade deve ser um fator essencial para a melhoria do ensino.

Quando perguntados se a instituição preza pela qualidade de ensino, os alunos responderam conforme o exposto: “esforço por parte dos professores para o entendimento total do aluno”, “com explicações claras sobre as disciplinas”, “estando sempre encaminhando procedimentos para fiscalizar o nosso aprendizado”. Afirmam também: “tudo que é proposto pela instituição como palestras, cursos e outros, são devidamente direcionados pela qualidade, incentivados por profissionais qualificados”. “Há uma biblioteca com ótimos livros”, e “os professores são competentes”, “usam métodos eficazes que estimulam a aprendizagem”, sempre primando “pela qualidade e não pela quantidade”. Assim, fica visível que, para a grande maioria, esse ensino está sendo oferecido com excelência e os docentes estão cumprindo suas funções enquanto profissionais competentes.

A próxima indagação foi a respeito das missões pretendidas no PPC de Pedagogia que preza pela formação de profissionais competentes, notáveis de saberes. Os alunos responderam da seguinte maneira: “estão sempre nos acompanhando”, “pois a todo momento somos incentivados em ser profissional crítico e sempre buscar qualificação o que servirá durante toda vida educacional”. “Os professores seguem o PPC, e os alunos podem acompanhar esse processo”. Para a maioria dos alunos é possível visualizar a efetivação da missão, no decorrer de sua vida acadêmica, no entanto verifica-se que ainda tem alguns alunos que não conseguem perceber essa missão, algo que se torna preocupante, pois, como exposto em sua missão, o objetivo é formar profissionais competentes notáveis de saber para o exercício pleno de sua função.

Os alunos foram questionados sobre sua participação no Colegiado que, em suas atribuições gerais, apresentam-se como vínculo fortalecedor em caráter acadêmico e como essa participação pode agregar valores a sua formação. A partir das respostas obtidas, percebe-se que um número expressivo de alunos visualiza a importância desses órgãos no aprimoramento acadêmico.

Contudo, percebe-se que esta importância ainda não é compreendida por todos os alunos e, desta forma, a instituição deve ficar atenta a essas questões, intensificando conversas e monitoramentos.

Quanto ao questionamento sobre a didática utilizada pelo professor e se ela é significativa para aprendizagem, os alunos responderam da seguinte maneira: “eles preparam a aula para nossa melhor compreensão”, “conhecem as disciplinas e depois definem estratégias através de trabalhos e seminários apresentados, como uma forma favorável”. Observa-se que “professores em sua maioria estão preparados e usam uma linguagem inclusive fácil”, “prezando pelo nosso aprendizado”. “Eles dispõem de vários recursos e formas de ensino, trazendo slides, vídeos e outros meios, sempre debatendo e dando exemplo”, “pode-se dizer que a maioria transmite o ensino muito bem”. É notório que há uma aprendizagem devido à didática utilizada pelo docente, o que evidencia a competência na prática pedagógica da instituição.

Sobre a questão se alunos observam o domínio dos conteúdos lecionados pelos professores, os mesmos responderam que sim “trazendo para sala de aula temas, exemplos e aprofundamentos do conteúdo para que o aluno aprenda e torne-se capaz de representá-los”. É notória a satisfação da maioria dos alunos “pois, eles dão variados exemplos onde notamos a segurança dos assuntos”, “os professores possuem domínio no quesito do conhecimento mais algumas vezes não repassam esse conhecimento”, além de “percebo a facilidade que os mesmos tem em expor o que está sendo tratado em sala de aula indo à fundo no assunto”, embora seja necessário um certo cuidado com expressões: “domínio tem só deve saber como transmitir”. Assim, é perceptível que os professores demonstram para os alunos ter bastante domínio sobre o conteúdo lecionado, porém ainda há alguma insatisfação por parte de poucos alunos, pois não conseguem constatar tal domínio dos docentes.

Ainda sobre a aprendizagem, os alunos responderam se os meios utilizados pelos professores são significativos. Responderam que sim: “pois utilizam meios que trazem entendimentos e aprendizagens”; “data-show, quadro, interação aluno-professor”, “pois não são professores só de apostilas”, “no momento acredito que sim, só não aprende quem realmente não esteja comprometido”, “esses meios facilitam nossa compreensão, por que o conteúdo é mostrado de maneira mais eficaz para os alunos”. Nota-se que os recursos utilizados pelos docentes favorecem uma compreensão satisfatória da aprendizagem, numa configuração significativa.

Quando perguntados se os alunos conhecem o PPC de Pedagogia e como a instituição disponibiliza o acesso a ele, obtivemos as afirmativas: “biblioteca e internet”, “já vi no site e também alguns professores repassam”; “tive acesso no ato da matrícula, creio que seja o momento adequado”, “mas seria bom se durante o período educacional fosse mais comentado”, “através do e-mail e redes”.

Questionados como eles fazem a avaliação dos Órgãos Colegiados que, em suas atribuições gerais, apresentam-se como vínculo fortalecedor em caráter acadêmico, disseram que avaliam como “Bom”, outros responderam que Regular com as justificativas de que “talvez, deveria ser mais incentivado pelos professores, por que às vezes nem ouvimos falar dos mesmos”; “deveria ser mais divulgado e incentivado para uma maior participação”. Apesar de equívocos e desinteresses seria

alvissareiro que estes órgãos tivessem maior destaques e esclarecimentos dentro pela instituição, para que haja uma participação efetiva e uma procura maior por parte dos alunos.

Com relação à CPA que tem como objetivo identificar as necessidades e agir para o melhoramento e o fortalecimento da instituição por meio de sua auto-avaliação, foi perguntado aos alunos se eles achavam válida a forma como os resultados são divulgados. Eles responderam da seguinte forma: “com este tipo de método o aluno tem privacidade as suas notas, sem que os outros tenham acesso a mesma”, “pois é acessível pela entrega na sala ou quanto na internet”, “isso incentiva muito outros a participarem”, “praticidade”, os professores corrigem as provas e dão as respostas”. À vista dos comentários, ocorre uma aceitação dos resultados que propiciam uma qualidade para todos do meio acadêmico, porém observa-se que o objetivo desta comissão ainda não é bem entendido pelos alunos.

Na questão como esta Comissão ajuda a estruturar o ambiente acadêmico, os discentes relataram com os seguintes comentários: “para o crescimento da vida acadêmica”, “nos dando liberdade e nos deixando a vontade”, “valorizando o aprendizado no momento que é dado a oportunidade, com isso ganha aluno e instituição”, “na avaliação dos seus alunos”, “identificando as necessidades e agindo na melhoria do ambiente institucional e de sala de aula por meio da auto avaliação”, “para ter uma noção da aprendizagem dos docentes”, “através de informações cabíveis”, “de maneira interessante acolhedor e favorável”, “a partir da filtragem das opiniões convenientes dadas pela clientela da instituição”, “se realmente funcionasse”, “através das informações recolhidas, são feitas as devidas mudanças, sempre para garantir um serviço de qualidade”, “informando e fazendo o acompanhamento dos alunos em contexto mais amplo”. Ao analisar os resultados demonstrou-se que alguns alunos não têm o conhecimento adequado desta Comissão, porém ainda há muitos alunos que tentam se manter informados para assim avaliar e melhorar os preceitos institucionais, na sua missão de formar profissionais competentes.

5 CONCLUSÃO

Assim, com base em todas as análises feitas neste estudo, torna-se relevante o entendimento sobre o tema. Com isso, verificou-se que o cenário educacional vem vivenciando momentos marcantes para a formação e construção do perfil do docente que atua no ensino superior.

A partir da pesquisa realizada, analisou-se que a Instituição prima por profissionais comprometidos com a formação dos alunos, bem como pela participação ativa dos docentes buscando sempre a qualidade e a excelência que estão nos dispositivos em seu PPC, utilizando sempre o órgão liberativo e consultivo para se chegar ao alvo proposto.

Identificou-se que os Órgãos Colegiados só vêm a aprimorar o ensino oferecido a comunidade acadêmica, o que fortalece o esforço que a Instituição tem para buscar o perfil pretendido em sua missão, ancorados em instrumentos avaliativos para aperfeiçoamento na sua intencionalidade.

Assim, como estratégias para chegar ao atendimento satisfatório de sua clientela, a Instituição, em suas diretrizes, deixa claro as competências que prioriza, com destaque para a valorização e qualificação profissional.

Desta maneira, fica claro que os docentes utilizam-se dos Colegiados que a Instituição disponibiliza para que haja sempre aconselhamentos sobre sua prática e melhoras a partir dos procedimentos encaminhados. Com isso, os docentes devem sempre participar de todo o trabalho coletivo, pois sua efetiva participação pode contribuir para modificações relevantes na organização e funcionamento da Instituição, somando na qualidade de sua formação e no aprimoramento da aprendizagem dos alunos.

A busca constante dos docentes por mais conhecimento deixa claro o desejo de alcançar o perfil que a instituição almeja, procurando sempre manter-se atualizado a todo instante. Com isso, nota-se que os docentes da Instituição buscam sempre estar aperfeiçoando suas qualificações, verticalizando seus conhecimentos, em especializações stricto sensu em Mestrados e Doutorados, o que cumpre as exigências do MEC e fortalece o quadro de profissionais da Instituição.

Percebe-se desta maneira que, qualificados, os professores se mobilizam em incentivar os alunos para o mercado de trabalho, dando ênfase à missão da Instituição. Para estes docentes, a formação profissional é algo imprescindível, pois há um esforço contínuo deles para esta formação, e esta busca pelo conhecimento só vem a aperfeiçoar as práticas do dia a dia.

Portanto, os docentes tornam suas práticas significativas, ampliando o conhecimento dos alunos, incentivando sempre a busca por novos saberes, o que evidencia o foco do docente voltado para uma aprendizagem significativa, tornando desta forma o ensino oferecido com excelência, cumprindo assim suas funções enquanto profissional competente. É perceptível que os professores demonstram para os alunos ter bastante domínio sobre o conteúdo lecionado por ele e a que, à luz de tecnologias inovadoras, utilizam recursos que favorecem uma compreensão satisfatória do material encaminhado e discutido.

Assim, percebe-se que o docente da instituição está preparado para exercer sua função atuando com competência, responsabilidade, comprometido com a qualidade de ensino que ele disponibiliza para os discentes, ancorados sempre em práticas pedagógicas que fortaleçam o processo de ensino e aprendizagem. Na sua plataforma formativa preocupam-se com as bases legais que concretizem o ensino, com conteúdos flexibilizados, no PPP do curso de pedagogia, pois estes fatores possibilitam uma aprendizagem mais significativa, por meio de práticas pedagógicas e de integração dos conhecimentos que contribuem para ação mais condizente na construção do perfil do docente competente. Logo, a formação competente oportuniza aos docentes conhecimentos mais complexos, reflexivos e críticos, conhecimento estes que é dado por meio da otimização das diretrizes curriculares do curso de pedagogia, o que acabam por fortalecer o aproveitamento aceitável para a instituição.

Pode-se perceber que a missão da Instituição está sendo colocada em prática pelo docente, pois, como exposto, sua missão é formar profissionais competentes notáveis de saber para o

exercício pleno de sua função. Respeitados equívocos e desinteresses informativos, a Instituição preza sempre pela participação plena dos segmentos subjacentes, o que só vem favorecer a resultados representativos. Desta forma, a Instituição deve estar atenta aos processos avaliativos, acompanhando e monitorando respostas e sugestões, para que possa fazer as modificações necessárias em relação aos desejos intencionais e anseios de sua coletividade.

ABSTRACT

The objective of this study is to understand the experienced trajectory of professors within the formative action aimed by the educational institution in which he is inserted to obtain a competent teaching profile. In view of the above, the research tries to analyze the staff's formative action of an educational institution called IES and how the institution ensure its efficacy within the building process. In the current situation, it's expected that that professional is able to change the educational environment to obtain a humanistic formation and that he is also able to get an open around view aiming a preparation to manage the new world challenges within a global system. This work methodology indicates that a competent formation makes their staffs get more complex, reflexive and critical knowledges, which unable both a flexibility in the course's contents and a more meaningful learning. To do this, we set out a field research. The using of this kind of methodology is due to not just its contribution to understand the ideal professional profile, but also to its benefits to the institution. In view of above, the higher educational professional profile is very important to the formation of future professors who will become part of the above institution. It's also important to the improvement of the aimed profile, because the understanding of those characteristics might contribute to the improvement of the aimed profile and because we are able to make a comparison between the formative action that the institution aims and the formative action it has.

Keywords: Teaching profile. Formative action. Teaching mission. Competent formation.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini. Tecnologias e gestão do conhecimento na escola. In: VIEIRA, Alexandre Thomaz et al. (Org.). **Gestão educacional e tecnologia**. São Paulo: Avercamp, 2003.
- ANTUNES, Celso. **Uma escola de excelente qualidade**. São Paulo: Ciranda Cultural, 2008.
- BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas; GEBRAN, Raimunda Abol. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 3/2006 de 21 de fevereiro de 2006. Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003_06.pdf>. Acesso em: 23 out. 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 5/2005 de 13 de dezembro de 2005. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf>. Acesso em: 23 out. 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 1996.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto n. 3.276, de 6 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3276.htm>. Acesso em: 23 out. 2015.

BRASIL. Presidência da República Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9131.htm>. Acesso em: 10 ago. 2015.

CALDEIRA, Anna Maria salgueiro. A apropriação e construção do saber docente e a prática cotidiana. 1995. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/466.pdf>>. Acesso em: 23 maio 2015.

CANDAU, Vera Maria. A revisão da didática. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Rumo a uma nova didática**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2000.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil: leitura crítico-compreensiva**, artigo a artigo. 17. ed. atual. e ampl. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CASTRO, Alda Maria D. A.; LAUANDE, Maria de Fátima R. F. Formação de professores da educação básica em nível superior: uma exigência da sociedade da comunicação e da informação. In: NASCIMENTO, Ilma Vieira et al. (Org.). **Políticas para educação superior no Brasil: velhos temas e novos desafios**. São Paulo: Xamã, 2009. p. 145-172.

FERENC, Alvanize Valente Fernandes; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Formação de professores, docência universitária e o aprender a ensinar. Disponível em: <<http://file:///C:/Users/Helo/Downloads/10eixo.pdf>>. Acesso em: 27 mar. 2015.

FIGUEIREDO, Erika Suruagy A. de. Reforma do ensino superior no Brasil: um olhar a partir da história. **Revista da UFG - Tema Ensino Superior**, Goiás, ano VII, n. 2, dez. 2005. Disponível em: <http://www.proec.ufg.br/revista_ufg/45anos/C-reforma.html>. Acesso em: 25 abr. 2015.

FUSARI, José Cerchi. Formação continuada de educadores na escola e em outras situações. In: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira (Org.); ALMEIDA, Laurinda Ramalho; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 4. ed. São Paulo: Ed. Loyola, 2003. cap. 2.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **História da educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

GIL, Antônio Carlos. **Metodologia do ensino superior**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

KUENZER, Acácia Zeneida. As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011. cap. 2.

KUENZER, Acácia Zeneida (Org.). **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6. ed. rev. e ampl. São Paulo: Heccus Editora, 2013.

LINHARES, Martha Maria Prata. As contribuições da arte para a formação de professores universitários. In: MASETTO, Marcos (Org.). **Inovação no ensino superior**. São Paulo: Edições Loyola, 2012. cap. 3.

LUCK, Heloísa. **A gestão participativa na escola**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011a.

LUCK, Heloísa. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. 8. ed. Petrópolis, RJ: vozes, 2011b.

MELO, André Lins de; SANTOS, Elisangela de Jesus Ribeiro dos; ANDRADE, Gercília Pereira de. Ensino Superior no Brasil: do elitismo colonial ao autoritarismo militar. Disponível em: <www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/.../ErJ...>. Acesso em: 25 abr. 2015.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda., 1998.

SILVA, Jovina da; RAMOS, Maria miteiro da Silva. Prática pedagógica numa perspectiva interdisciplinar. Disponível em: <http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/2006.gt3/GT3_2006_08.PDF>. Acesso em: 10 nov. 2015.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de didática**. 13. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2011.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Didática: uma retrospectiva histórica. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Coord.). **Repensando a didática**. 29. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2010.

AS PRÁTICAS DO NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO E SEU SLOGAM “UNIVERSIDADE QUE CRESCE COM INOVAÇÃO TECNOLÓGICA E INCLUSÃO SOCIAL”

Richard Oliveira Jardim*

Irezer Portela Figueirêdo dos Santos**

RESUMO

A educação inclusiva é direito fundamental da pessoa humana, bem como o seu atendimento especial e apoio àquelas com deficiência para melhor desenvolvimento de suas competências e habilidades. Com o intuito de registrar práticas que garantam direitos à inclusão, esse artigo analisa o trabalho realizado pelo Núcleo de Acessibilidade da Universidade Federal do Maranhão – UFMA através da percepção dos estudantes ingressantes pelas cotas e dos serviços lhes prestados. Para realização da pesquisa foi necessário realizar os seguintes procedimentos metodológicos: levantamento e revisão bibliográfica, bem como, o levantamento e análise dos dados primários, obtidos através de entrevista com alunos e funcionários. O artigo aborda inicialmente sobre a Educação Especial numa sociedade inclusiva, perpassando sobre o processo histórico no Brasil e finaliza com as discussões acerca desta especificidade da educação na UFMA.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Educação Especial. Ensino Superior - UFMA.

1 INTRODUÇÃO

Durante as últimas décadas, ouviu-se muito, principalmente no meio acadêmico, questões relacionadas à inserção de pessoas com deficiência no ensino regular básico e de nível superior. Essa procura em questionar a atual situação do estado brasileiro tem gerado alguns resultados de pesquisas das quais se fazem necessárias, para futuras intervenções, que qualifiquem o processo de ensino aprendizagem.

Com os resultados que se tem apresentado em diversos trabalhos, pode-se perceber que ainda há muito que ser feito, na perspectiva de melhorias do ensino, principalmente voltada ao público de estudantes com deficiência, pois não basta inseri-los nos espaços educacionais, mas incluir o estudante, para que goze de todos os direitos próximos da forma ou igual àqueles sem deficiência, ou pelo menos não declarados ou diagnosticados.

Na Universidade Federal do Maranhão esse processo de inclusão vem sendo realizado desde 2007, com apoio do Núcleo de Acessibilidade, que dá suporte aos estudantes

* Bacharel e Licenciado em Geografia pela Universidade Federal do Maranhão, membro efetivo do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Questões Agrárias – NERA/MA.

** Orientadora, Mestre em Saúde e Ambiente, pela Universidade Federal do Maranhão.

em forma de materiais didáticos e profissionais especializados de acordo com cada especificidade.

Com essas observâncias, buscou-se investigar quais ações estão sendo realizadas pelo Núcleo e os resultados já obtidos. Para isso, foi de fundamental importância os dados fornecidos pelos estudantes diagnosticados e declarados com deficiência ingressos na Universidade Federal do Maranhão e da própria coordenação do Núcleo.

Para a fundamentação teórico-metodológica fez-se levantamento bibliográfico, para obtenção de dados secundários; Pesquisa de campo, configurando uma investigação de coleta de dados primários, com entrevistas formais junto aos principais envolvidos na pesquisa, sendo eles: discentes da UFMA e coordenação do Núcleo de Acessibilidade.

O artigo está estruturado em quatro momentos: a educação especial numa sociedade inclusiva; um breve contexto histórico da educação especial no Brasil; aspectos gerais da educação especial na UFMA e do Núcleo de Acessibilidade; análise do núcleo de acessibilidade, através da percepção dos estudantes deficientes ingressantes na universidade.

2 EDUCAÇÃO ESPECIAL NUMA SOCIEDADE INCLUSIVA

Quando se ouve falar em educação, quase sempre se é induzido a pensar num processo lógico, de uma formação continuada, sendo que ao término de uma etapa marca o início de outra. Assim, com o término do ensino fundamental parte-se para o ensino médio e chega-se ao ensino superior.

No entanto, o processo de produção de conhecimentos e o número de estabelecimentos não acompanham o ritmo da demanda populacional no Brasil, deixando, ainda, pessoas sem acesso ao ensino básico e principalmente ao nível superior.

Esse fato advém dos poucos investimentos no setor educacional público, gerando uma defasagem de ordem qualitativa do processo ensino-aprendizagem do profissional a ser preparado para o mercado de trabalho. Quando se faz um afunilamento à Educação Especial, o que deveria ser tratado de forma melhorada, ainda assim, percebe-se que pouco tem sido feito para amenizar os problemas acumulados ao longo dos anos. Pode-se ressaltar que somente comparado aos séculos passados pode-se considerar que hoje se vive um grande avanço nesse setor. “[...] cabe observar que não se compreende a escola fora do contexto social e econômico em que está inserida. Sempre que exige a mudança da escola a própria sociedade está em transição e precisa de outro tipo de educação.” (ARANHA, 1996, p. 74).

A autora citada faz menção às mudanças ocorridas na escola, como consequência daquelas ocorridas na sociedade, buscando atender as necessidades específicas no/do espaço e tempo que estão inseridas.

Nesse contexto de transformações que a escola vem passando ao longo da história, surge a escola especial que foi criada na tentativa de substituir a escola comum ou regular, com o currículo voltado a atender as necessidades dos estudantes com deficiência. Embora esse modelo de educação esteja sendo amplamente debatido e criticado, a Escola Especial, no período de estruturação (século XIX) foi um avanço em relação à estrutura da época, pois até então, as pessoas que não eram consideradas “normais” tinham apenas a segurança do asilo (SAMPAIO, 2011).

E desta forma, por muito tempo se considerou que os alunos especiais não eram competentes para serem introduzidos no mundo social, cultural e científico. Todavia, as salas de aula eram organizadas de forma a terem menos educandos e contava, em parte, com professores especializados. Ou seja, havia um esforço em prol deste, o que nem sempre ocorre nas escolas regulares, e o que não ocorreu com 188.705 estudantes em 2006 [no Brasil]. (SAMPAIO, 2011, p. 24).

Pensando no campo da educação, “[...] a inclusão envolve processo de reforma e de reestruturação das escolas como um todo, com o objetivo de assegurar que todos os alunos possam ter acesso a todos os gamas de oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela escola”. (MITTLER, 2003, p. 25).

[Os Professores] Precisam esclarecer todas as pessoas porque elas têm capacidade de aprender. Mostrar que, quando se luta para incluir todas as pessoas convencionalmente rotuladas de “especiais”, luta-se também para que a sociedade como um todo seja mais inclusiva, mais tolerante, fraterna e por isso mesmo, com qualidade, para todos. (SAMPAIO, 2011, p. 26).

A mudança de paradigma se faz necessária. Segundo Mittler (2003), para que ocorra esta mudança, deve haver desapego da ideia de “defeito” para um modelo social, uma ideia ou modelo centrado na pessoa com deficiência de que as origens das dificuldades de aprendizagem estão na sua maioria localizadas nela.

3 EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: UM BREVE CONTEXTO HISTÓRICO

De acordo com Sampaio (2011) milhares de brasileiros possuem necessidades educativas especiais, pois necessitam de todo o apoio possível para prosseguirem com sua aprendizagem, devido sua deficiência, termo muito utilizado no passado, mas agora é chamada necessidade especial, o que não significa dificuldade generalizada.

No Brasil, o início da preocupação quanto à questão da necessidade especial, aos deficientes, reporá ao período da república no país, que foi proclamada em 1889, e, paralelamente, profissionais que estudavam na Europa voltaram entusiasmados com o intuito de modernizar o Brasil. (ARANHA, 2005).

Consta que, “[...] a educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis”. (BRASIL, 2007, p. 1).

Para Mendes (2010) a constituição de 1891 instaurou o federalismo e definiu as responsabilidades pela política educacional: aos estados e municípios do ensino primário ao profissionalizante, e à união, o ensino secundário e superior.

Afirma ainda que foram os médicos pioneiros em estudos voltados a crianças com deficiência que criaram instituições juntos a sanatórios psiquiátricos. Posteriormente, a educação especial concentrou-se, até os anos 1960, em iniciativas mais focalizadas bastante restritas às instituições especializadas, públicas, mas principalmente em instituições privadas.

“As classes especiais já existiam em algumas redes públicas, mas não de forma expressiva, e acompanhavam, lentamente, a expansão do ensino primário e de seus problemas, tal como o crescente fracasso escolar nas séries iniciais.” (FERREIRA, 2006, p. 86).

Outro momento significativo foi à mobilização em torno do processo da Constituinte, na segunda metade daquela década, até a aprovação da Constituição Federal em 1988. Naquele contexto de redemocratização, ganharam mais força e visibilidade aspirações de grupos historicamente excluídos, entre eles o das pessoas com deficiência, cujas expectativas foram parcialmente contempladas em vários dispositivos constitucionais (FERREIRA, 2006).

4 EDUCAÇÃO ESPECIAL NA UFMA: CONSIDERAÇÕES GERAIS SOBRE O INGRESSO DE ESTUDANTES DEFICIENTES E SOBRE O NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE

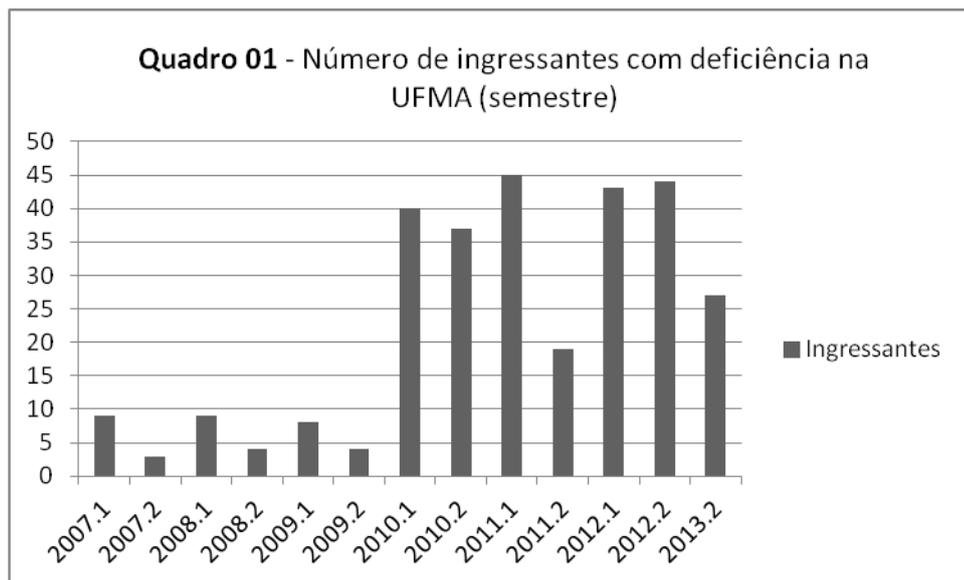
4.1 Considerações gerais sobre o ingresso de estudantes deficientes

Ao longo das duas últimas décadas que iniciam o novo milênio (2000), puderam-se perceber mudanças quanto ao ingresso dos estudantes na UFMA com a criação de cotas para deficientes, que destina parte das vagas a estes estudantes.

A primeira entrada de estudantes com deficiência na UFMA foi registrada no primeiro semestre de 2007, com o total de nove (9) estudantes, distribuídos pelos cursos, em sua grande maioria (seis), do campus do Bacanga/São Luís, embora os campi de Imperatriz e Chapadinha também já estivessem recebendo em menor quantidade. Os campi de Codó e Grajaú registraram matrículas no segundo semestre de 2012. A coordenadora do Núcleo de Acessibilidade da UFMA, Elisabeth Fonseca Lima, *em entrevista*, afirma

[...] que talvez seja, ainda, a única universidade federal, que possua esse sistema [de cota para deficientes]. Pois com o Enem isso acabou. É tanto, que na lista de aprovados do SISU 2013, do primeiro semestre, não houve entrada por cota, na UFMA.

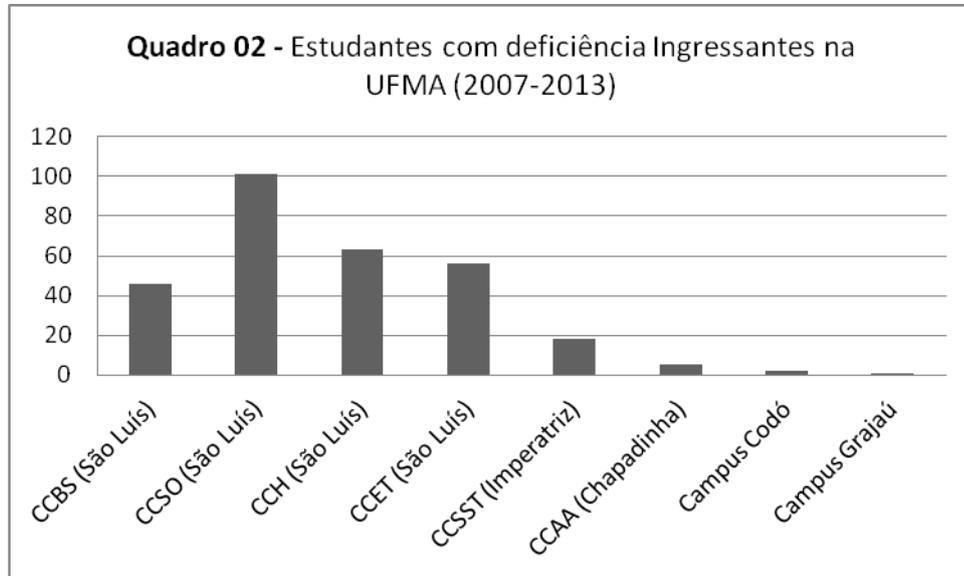
O quadro 01 apresenta a evolução que tem tido quanto ao ingresso dos estudantes na universidade a partir deste marco inicial (2007.1), distribuídos por quantidade a cada semestre.



Fonte: Arquivo da pesquisa (2013)

Numa análise do quadro, pode-se perceber que desde o início do ingresso desses estudantes até o segundo semestre de 2009, menos de dez (10) estudantes chegavam a se matricular em cursos na universidade e que somente a partir de 2010 é que este número dá um salto significativo. Apenas no primeiro semestre de 2013 não houve entrada de estudantes com deficiência, devido a não disponibilidade de vagas ao sistema de cotas para os alunos declarados especiais.

O quadro 02 mostra como os alunos com alguma deficiência ingressantes pelas cotas na UFMA ficaram distribuídos nos Centros de ensino da instituição.



Fonte: arquivo da pesquisa (2013)

Desde o início, em 2007, da entrada dos estudantes declarados com deficiência ao segundo semestre de 2013, foram totalizados 292 matrículas em cursos da UFMA. Embora tenha esse registro, o número de matrículas não permaneceu na mesma área de entrada.

4.2 Da criação do Núcleo de Acessibilidade e sua funcionalidade

Mesmo que a entrada dos estudantes com deficiência na UFMA tenha tido como marco inicial o ano de 2007, apenas em dezembro de 2009 foi criado o Núcleo de Acessibilidade e oficialmente fundado em julho de 2010.

De acordo com a coordenadora do Núcleo de acessibilidade (*em entrevista*, 2013) este tem por objetivo principal dar suporte técnico aos estudantes com deficiência, no intuito de suavizar as limitações impostas a estes, com apoio de recursos humanos, bem como, em material adequado a cada especificidade encontrada na instituição.

O atendimento especializado como apoio pedagógico à sala de aula regular permite um acompanhamento diferenciado em horários distintos das aulas comuns, possibilitando atender a especificidade. Ele é um espaço sem caráter clínico, mas de apoio e estímulo ao educando e ao professor regente. Por mais que um professor formado nas licenciaturas se prepare para Educação Inclusiva, ele precisará de apoio da equipe pedagógica de atendimento às necessidades educativas especiais para acompanhar seus estudantes não somente extra-sala, mas num trabalho de parceria e colaboração. (SAMPAIO, 2011, p. 25).

Como apoio, na UFMA, os estudantes encontram no núcleo: impressora apropriada, regletes, sala de apoio no Centro de Ciências Humanas, um (01) notebook para cada aluno cego (livro áudio); Intérprete de Libras, seis (06); Transcritor de sistema braile, sete (07); sala do núcleo de acessibilidade; computadores com programas específicos de leitura de texto e sala de apoio ao Núcleo, no Centro de Ciências Humanas (CCH). O Núcleo vem passando por reformulações administrativas com nova gestão, que assumiu no mês de novembro de 2013 e se propõe a implantar mudanças para melhor efetivação das atividades voltadas para os alunos especiais.

Questionada sobre a forma que se apresentam aos estudantes, a coordenadora do Núcleo (2013, *em entrevista*) explicitou:

Quando entram na Universidade, uma semana antes do início das aulas, nós vamos à coordenação de cada curso, para identificar os alunos com deficiência [...]. Agora queremos ir nos apresentar na aula inaugural, para que estes alunos saibam da existência do núcleo.

Entre essas mudanças, segundo a coordenadora do Núcleo, pode-se destacar: criação de fórum de discussões sobre o tema, com minicursos; reuniões periódicas com coordenação dos cursos; ampliar cursos já existentes de libras e braile, que eram realizados no Colégio Universitário (COLUN); criação de *link*, através do Núcleo de Tecnologia da universidade, para maior controle da entrada e saída de estudantes com deficiência.

5 EDUCAÇÃO ESPECIAL NA UFMA: UMA ANÁLISE DO TRABALHO REALIZADO PELO NÚCLEO ACESSIBILIDADE ATRAVÉS DA PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INGRESSOS

Ao ouvirmos, em propagandas dos atuais gestores da UFMA, sempre nos deparamos com o slogan “Universidade que cresce com inovação tecnológica e inclusão social.” Nesta etapa do trabalho é importante ressaltar como os estudantes com deficiência percebe o trabalho realizado pelo Núcleo de Acessibilidade. Para isso, foram entrevistados três estudantes que puderam discorrer opinião sobre o trabalho realizado pelo Núcleo e também quais as visões que os próprios estudantes têm deste.

No quadro 03 puderam-se identificar os estudantes, suas deficiências e o ano que ingressaram na universidade.

Quadro 3 – Entrevistados, deficiências e ano de ingresso na Universidade

ENTREVISTADOS	DEFICIÊNCIA	ANO DE INGRESSO
Aluno 1	Mental (autismo)	2009.1
Aluno 2	Visual (baixa visão)	2011.1
Aluno 3	Paralisia Cerebral Mista	2012.2

Fonte: arquivo da pesquisa (2014)

Os entrevistados foram escolhidos aleatoriamente com especificidades especiais distintas uma das outras para realizar a pesquisa, no intuito de abranger o máximo de informação sobre a forma de atuação do Núcleo.

Inicialmente, começou-se a indagar aos entrevistados sobre os aspectos que facilitavam e/ou dificultavam após o ingresso na UFMA, para sua formação. Dessa forma, obteve-se o seguinte quadro:

Quadro 4: Aspectos que facilitam e dificultam os estudantes com deficiência na UFMA

ENTREVISTADO	FACILIDADES	DIFICULDADES
ALUNO 1	“os compartimentos do curso: departamento; coordenação; núcleo e grupos de estudos; o acervo de livros na biblioteca; as praças que existem no CCH, para pontos de encontro – relações sociais.”	“Compreensão dos textos, leituras, porque agente não se acostumou a ter discussões no ensino médio. Falta de leitura acompanhada.”
ALUNO 2	“o curso é bem diversificado por questão ideológica, mas as pessoas são abertas a dialogar, além dos professores que a gente se espelha...”	“Até hoje é quanto à estrutura: As escadas não têm corre mão; escadas com buracos; iluminação baixa por toda a UFMA; por mais que os professores tiverem boa vontade, mas percebo que não tem a qualificação para lidar com os deficientes; os <i>softwares</i> usados no curso não são adaptados; imagens de slides não são o ideal; com o quadro branco não consigo enxergar nada, geralmente peço a um amigo meu, que tenha cuidado de escrever com a letra maior, para eu pegar deles; a demanda é grande para pedido de ampliação dos textos e poucos funcionários, para isso... A culpa não é dos funcionários, por isso nem fui mais lá. Uso a lupa para ler, mas para ler de noite... daí eles demoram muito para entregar o texto.”

<p style="text-align: center;">ALUNO 3</p>	<p>“Sempre acompanho ritmo da turma. Recebo muita ajuda dos amigos.”</p>	<p>“Nenhuma. Sim, nas ruas, estacionamentos do CCH e CT, na hora de andar, uma vez quase caio. As rampas até facilitam, mas não tem corre mão. A iluminação nas ruas é péssima, lá no estacionamento fica praticamente tudo escuro, também onde eu pego ônibus.”</p>
---	--	--

Fonte: Arquivo da Pesquisa (2014)

Nos resultados observados no quadro anterior, o que mais dificulta os estudantes com deficiência é a infraestrutura do campus, no qual perigos são evidenciados, não só dos estudantes com deficiência, como daqueles que frequentam a UFMA, sendo deficientes ou não.

Algumas das outras dificuldades apontadas se refletem nas dificuldades também ressaltadas pela Coordenadora do Núcleo de Acessibilidade (*em entrevista*, 2013), sendo elas:

A qualidade do material que recebemos dos professores, pois enviam com riscos ou apagados demais, o que dificulta a leitura pelo programa que transforma o texto escrito em áudio [...]. Assim perdemos muito tempo... o trabalho que era para ser feito numa manhã, passamos três dias, para concluir, porque temos que digitar o texto todo. Falta de conhecimento do professor, para lidar com o aluno, acham que será um trabalho a mais. (COORDENADORA, *em entrevista*, 2013).

Entre as facilidades encontradas, segundo a Coordenadora do Núcleo, para execução do seu trabalho, estão: o apoio da reitoria e prefeitura do campus, mas existe um processo burocrático das licitações; apoio financeiro do Ministério da Educação e Cultura, através do “Projeto Incluir”, no qual destina verba para compra de equipamentos, viagens de alunos e aperfeiçoamento dos profissionais.

Dos comentários quanto às dificuldades encontradas, de acordo com os estudantes entrevistados, estão no ritmo que as aulas acontecem. Para o Aluno 1 (*em entrevista*, 2014) sua maior dificuldade está na “Compreensão dos textos, leituras, porque a gente não se acostumou a ter discussões no ensino médio. Falta de leitura acompanhada”.

[...] por mais que os professores tenham boa vontade, percebo que não tem a qualificação para lidar com os deficientes [...]com o quadro branco não consigo enxergar nada, geralmente peço a um amigo meu, que tenha cuidado de escrever com a letra maior, para eu pegar deles. (ALUNO 2, *em entrevista*, 2014).

“Em salas assim, os ditos normais definirão o ritmo dos conteúdos e das atividades, o professor ficará exausto tentando atender a todos, e com certeza os que mais precisam ficarão prejudicados.” (SAMPAIO, 2011, p. 25).

Sinceramente, pensei que aqui [UFMA] fosse mais organizado na questão do calendário acadêmico, a coordenação. Pensei que só havia gente inteligente, pensei que havia inclusão, mas vejo que essa realidade está muito distante. (ALUNO 2, em entrevista, 2014).

Ao perguntar se os estudantes conhecem o Núcleo de Acessibilidade, todos afirmaram que sim, mas que não costumam ir com frequência ao núcleo e nem são procurados pelo mesmo. Embora, a Coordenadora afirme que alguns estudantes frequentam o espaço, este fato, para ela, decorre de “Na biblioteca não encontram espaço adequado, para estudos. Embora a sala não esteja completamente estruturada, mas utilizam para estudar”.

Ao serem questionados sobre como foram recepcionados na universidade e se houve atendimento especializado, os entrevistados revelaram que os outros estudantes e professores demonstraram apoio para desenvolver as atividades no curso, embora não tenha havido um atendimento especializado por parte da instituição, mas que em algum momento da graduação foram chamados pelo Núcleo para apresentação.

Os entrevistados afirmaram que quando foi necessária sua ida ao Núcleo foram bem recebidos e resolveram suas situações, como confirma a fala do Aluno 3 (*em entrevista*, 2014):

Pediram meu e-mail e contatos... Foram bem atenciosos. Eles têm uma boa vontade, mas a universidade não dá suporte, para o que precisam. Antigamente ia com mais frequência, mas prefiro não sobrecarregar o trabalho deles, porque eu vejo que tem alguém que precisa mais que eu.

Como se percebe pelos depoimentos destas entrevistas, assim como em falas dos outros entrevistados, o trabalho realizado pelo Núcleo de Acessibilidade se faz de relevante importância, pois dá o suporte que falta em cada curso de graduação ou pós-graduação. O que se identifica como dificuldades no trabalho pode ser o suporte, principalmente humano, para uma boa efetivação do trabalho realizado.

6 CONCLUSÃO

Diante do que obtive, percebe-se que os estudantes, com deficiência, avaliam o desempenho do Núcleo de Acessibilidade da UFMA, como sendo um trabalho de boa intencionalidade, no entanto, as condições de trabalho instituídas ainda necessitam de um amadurecimento e experiências que os aproximem do ideal.

É válido lembrar que os estudantes diagnosticados e declarados deficientes, embora tenham uma relação considerada boa com os professores e demais estudantes da instituição, necessitam de orientações e apoio durante sua formação profissional frente às suas

limitações, devido à sua deficiência. É necessário que a universidade que os recebe elabore um plano de ações que visem melhorias de infraestrutura dos campi (para maior mobilidade interna) e de novas posturas didáticas dentre os profissionais que lidam com esses alunos diretamente.

Ainda há muito para se efetivar e partilhar das orientações seguras sobre como incluir, visto que é um momento novo para os espaços regulares de ensino. Novo pelo motivo da falta de formação profissional e porque os alunos com inclusão necessitam de acompanhamento mais próximo e específico. Mesmo que a LDB 9.394/96 indique a inclusão como um caminho garantido por documentos oficiais, reconhecemos que na prática, a espera pelos alunos especiais é uma espera amedrontada, pois não se sabe até onde realmente se inclui além da disponibilização de rampas, pisos táteis e placas para leitura em braile.

ABSTRACT

Inclusive education is a fundamental right of the human person, as well as special services, support those with disabilities, to better develop their skills and abilities. In order to register practices that ensure rights to inclusion, this paper analyzes the work performed by the Center for Accessibility of the Federal University of Maranhão (UFMA), through the perception of students with disabilities at this institution. To conduct this study it was necessary to perform the following methodological procedures: survey and literature review, as well as the survey and analysis of primary data obtained through interviews with students and staff. The paper is about Special Education in an inclusive society, addressing the historical process in Brazil and concludes with discussions about this specific education in UFMA.

Keywords: Inclusive Education. Special Education. Higher Education – UFMA.

REFERÊNCIAS

ARANHA, M. S. F. **Projeto Escola Viva:** garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2013.

FERREIRA, Júlio Romero. Educação especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras. In: RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e educação:** doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve histórico da educação especial no Brasil. São Paulo: **Revista Educación y Pedagogia**, v. 22, n. 57, maio-ago, 2010.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva:** contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SAMPAIO, Adriany de Ávila Melo; SAMPAIO, Antônio Carlos Freire (Org.). **Ler o mundo com as mãos e ouvir com os olhos:** reflexões sobre o ensino de geografia em tempos de inclusão. Minas Gerais: VEG, 2011.

UNESCO. Declaração de Salamanca. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 29 maio 2013.

AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: um olhar sensível e reflexivo sobre a prática do professor

Patricia Pereira Araújo*

Ana Luiza Ferreira Pinheiro Soares**

RESUMO

Este estudo consiste em investigar a avaliação na educação infantil e fazer uma reflexão sobre a prática do professor em relação a esta atividade, apresenta-se de forma breve a história da educação infantil, bem como a base legal que a ampara. Permite conhecer alguns conceitos sobre avaliação segundo a visão de autores que embasaram esta pesquisa como Hoffmann, Luckesi e Vasconcelos. Aborda-se também o currículo, que é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular experiência e os saberes das crianças, além de embasar o trabalho do professor. O trabalho foi desenvolvido por meio de pesquisa bibliográfica, buscando nos documentos publicados a base para compreender o desenvolvimento das tarefas que o professor precisa realizar, além de conhecer também os instrumentos avaliativos necessários para a realização da avaliação.

Palavras-chave: Educação infantil. Avaliação. Prática do professor.

1 INTRODUÇÃO

A educação vem acompanhando as mudanças ocorridas no mundo, à globalização do conhecimento, os avanços tecnológicos têm influenciando o novo modelo de sociedade que hoje temos, inserindo nesta, o indivíduo de forma mais ativa e participativa, nesse sentido se faz necessário buscar outras maneiras de se ensinar, em consonância com essas perspectivas de mudanças e de melhorias, buscando instrumentos e novas formas de avaliar a fim de transformar e melhorar cada vez mais nossa realidade.

Desse ponto de vista, percebemos que avaliação se torna de fundamental importância para essa nova concepção de educação, já que esta pretende avaliar não mais somente os conhecimentos específicos e acabados, mas todo o potencial de desenvolvimento do educando e todas as suas variáveis, como também o progresso do trabalho do professor e da educação como um todo.

A avaliação não pode ser desvinculada da escola, do processo educativo, pois esta atividade facilitará todo o trabalho pedagógico, todo o processo de ensino-aprendizagem, podendo gerar eixos norteadores do processo educacional.

* Graduada em Pedagogia pelo Instituto de Ensino Superior Franciscano. Professora do Infantil II na Escola Comunitária Criança Feliz, em Paço do Lumiar, MA.

** Graduada em Biblioteconomia pela Universidade Federal do Maranhão. Especialista em Didática Universitária pela Faculdade Atenas Maranhense, Professora do Instituto de Ensino Superior Franciscano.

Na Educação Infantil a avaliação pode se constituir como uma importante ferramenta diagnóstica sobre a evolução da criança. Sabendo-se do valor dessa prática e das transformações que pode causar no educando, o professor precisa ter uma visão holística sobre os diversos aspectos do desenvolvimento infantil.

Portanto, a indagação que se faz neste trabalho é sobre a prática do professor, como ele deve desenvolver a atividade avaliativa na educação infantil? Ele, o professor, reconhece a importância da avaliação como instrumento de reflexão de sua prática educativa? Ou ainda, quais dificuldades são mais pertinentes em relação aos alunos aplicando esta atividade? Logo, o objetivo geral é investigar o sentido da avaliação, suas concepções e os instrumentos usados nesta prática pelos professores que atuam na educação infantil e os impactos desta atividade para eles.

Na pesquisa, os termos são tecidos da seguinte forma:

No primeiro capítulo a abordagem se dará em torno da trajetória da educação infantil, sua base legal e o currículo. Nos capítulos seguintes tratamos da avaliação de uma forma geral, com as definições de alguns autores que abordam o tema e que deram embasamento ao trabalho, verificando a classificação e os tipos de avaliação sob a ótica de várias abordagens. O quarto capítulo fala sobre a avaliação na educação infantil, seus objetivos e importância para esta fase da educação, tratando ainda dos instrumentos utilizados para realização desta atividade. Por último, apresenta-se o papel do professor da educação infantil na prática da avaliação e as orientações para realização desta atividade.

2 ABORDAGEM SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL

Durante um grande período da história não existiam instituições ou mesmo escolas voltadas ao ensinamento de crianças, sua educação dependia totalmente da vontade da família, tudo que lhes era ensinado dependia exclusivamente dos pais. Passaram-se muito tempo para que essa visão fosse modificada, para que as crianças pudessem receber de alguma forma qualquer tipo de formação, qualquer tipo de instrução com um pouco mais de formalidade.

A evolução conceitual e prática do período educativo anterior à escolaridade obrigatória mostram que as bases que fundamentam as diferentes proposições neste nível estão intimamente ligadas, na maioria dos casos, a razões de cunho político, cultural e econômico. Peix (2004, p. 11) relata que:

[...] entre os precedentes históricos, encontramos já na Grécia de Aristóteles (384-322 a.C.), que os 7 anos de idade são considerados como o ponto de partida das aprendizagens. O filósofo distingue dois ciclos anteriores à escolaridade institucionalizada: o dos 2 ou 3 anos aos 5 e o dos 5 aos 7 anos. Insiste-se na necessidade de, nestes ciclos, evitar fadigas intensas que possam interromper o desenvolvimento e reforçam-se os aspectos lúdicos como elemento e experiências úteis para o exercício a que deverão dedicar-se em atividades posteriores, Aristóteles prevê que, entre os 5 e os 7 anos, as crianças – provavelmente na qualidade de observadoras - assistam às lições que receberão no momento oportuno.

O atendimento institucionalizado ainda era algo distante para a educação de crianças pequenas, mas reforçam-se os aspectos de ludicidade como meios para o desenvolvimento dessas crianças, com aprendizado a partir da observação.

Em Marco Fábio Quintiliano já se observa uma tendência à aprendizagem formal da criança pequena em *Instituições oratórias*, Livro I, Proêmio. Esse pedagogo considera a possibilidade de determinadas aprendizagens precoces, a fim de favorecer tarefas posteriores.

Essas primeiras pinceladas em relação ao período educativo permanecem vigentes até Comenius (1592-1670) que menciona em suas obras (*Didática magna, Escola de Infância e Pampaedia*) a “escola materna”. Esta é concebida não como instituição separada da família, mas como um ambiente educativo dentro do próprio núcleo familiar. As sugestões oferecidas sobre as aprendizagens em casa convertem-se em normas de extremo interesse e atualidade. São seis as gradações que configuram a “escola materna”, e apenas no último grau incluem-se atividades escolares “antes de começar a aprender a ler e escrever”.

Podemos descrever aqui de acordo com os inscritos de Arribas que a educação de crianças pequenas não se configurava como os demais graus de instrução, mas Aristóteles e Comenius já tinham uma visão das particularidades que existiam para desenvolvimento nesta fase e da necessidade de aspectos lúdicos para uma melhor formação.

De acordo com Manacorda (2010), no século dezanove, as instituições das escolas infantis foram precedidas no tempo por uma assistência ou atendimento privado, sistematizado por alguma iniciativa esporádica, como a do pastor protestante Jean Frédéric Oberlin (1771) nos Vosges, ou a marquesa Pastoret em Paris. Também aqui a iniciativa vem de Além-Mancha, por obra de um capitão de indústria, longe de qualquer inspiração confessional ou religiosa, mas animado por um forte espírito humanitário, Robert Owen (1771-1858).

No início do século XX, a Escola nova impulsiona a educação infantil. Vive-se um clima de renovação e de sensibilidade em relação às necessidades das crianças menores, e abrem-se novas perspectivas quanto ao nível de educação em questão.

Começou-se a partir do início do século XX a se reconhecer a importância da educação e de ambientes específicos para a instrução de crianças com o intuito de melhorar sua qualidade de vida, a fim de se desenvolver sua saúde, principalmente, a cognitiva herdando o trabalho de várias pessoas que perceberam a importância de se educar e com qualidade as crianças pequenas.

Oliveira et al. (2012), comentam ainda que os movimentos operários constituíram outro fator que atuou na transformação do atendimento à criança pequena. Ainda no início do século XX, com a contratação de um maior número de mão de obra intensificou tais movimentos em busca de melhores condições de trabalho. Nesse clima, muitas mulheres começaram a se politizar e a exigir seus direitos, o que incluía a criação de locais para guarda e atendimento das crianças durante seu trabalho. Tais movimentos contribuíram de forma significativa para que a visão sobre o atendimento às crianças tomasse um rumo diferente na sociedade. As reivindicações operárias foram sendo canalizadas para o Estado e atuaram como forma de pressão para que os órgãos governamentais criassem creches, escolas maternas e parques infantis.

Em sintonia com os movimentos nacionais e internacionais, um novo paradigma do atendimento à infância - iniciado em 1959 com a Declaração Universal dos Direitos da Criança e do Adolescente e instituído no país pelo artigo 227 da Constituição Federal de 1988 e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90) – tornou-se referência para os movimentos sociais de “luta por creche” e orientou a transição do atendimento da creche e pré-escola como um favor aos menos favorecidos socialmente para a compreensão desses espaços como direito de todas às crianças à educação, independente de seu grupo social.

A educação infantil atravessou muitos processos para chegarmos ao modelo que temos hoje, passou-se muito tempo para compreendermos a importância devida do ensino nessa etapa da vida, compreendendo todos os aspectos de infância, considerando a criança como indivíduo participante da sociedade.

2.1 Base legal

No que tange à lei, para cumprir a base legal de Educação Infantil é essencial mencionar os seguintes documentos: a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), aprovada em 1961(Lei 4024/61), incluiu as escolas maternas e os jardins de infância no sistema de ensino, entre outros escritos como a atual LDB de 1996, as Diretrizes Curriculares Nacionais, os Referenciais Curriculares para Educação Infantil entre outros que

regulam esta modalidade de ensino e que intensificam a organização do ensino de crianças pequenas, a fim de estabelecerem seus direitos promovendo uma educação formal para que estas se insiram de fato na sociedade.

A Lei de Diretrizes e Bases foi criada em 1961. Uma nova versão aprovada em 1971 e a terceira, ainda vigente no Brasil, foi sancionada em 1996. Esta última versão promoveu mudanças importantes para o âmbito educacional, tais como: a educação infantil se torna, obrigatoriamente, a primeira etapa da educação básica e o ensino fundamental passa a ser obrigatório e gratuito (artigo 4º). Com essas modificações fica garantida a educação continuada, e um enorme ganho para sociedade. (BRASIL, 1996, p. 5).

A versão que temos hoje da lei que rege a educação nacional, Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9.394/96) deu ênfase à educação infantil, tornando esta modalidade a primeira etapa da educação básica, resgatando sua devida importância como base para sua formação, citando em seus artigos os direcionamentos para a organização da mesma:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças até três anos de idade;

II – pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos de idade. (BRASIL, 1996, p. 18).

As concepções de educação de crianças pequenas mudaram consideravelmente no decorrer de toda a história, hoje há todo um embasamento teórico, está pautada em documentos que regulam o seu atendimento, mas ainda percebemos a família ligada a esse desenvolvimento, num movimento de parceria com as entidades reguladoras, visando um objetivo comum a todos os envolvidos que é o crescimento integral desses pequenos indivíduos, num ambiente que favoreça suas aprendizagens, não mais como assistencialismo, mas respeitando a importância que este tem para a sociedade.

As DCNEIs mencionam ainda em seu texto a nossa lei maior, nossa Constituição que regulamenta de forma mais consistente esta etapa da educação e declara que:

O atendimento em creche e pré-escola a criança de zero cinco anos de idade é definido na Constituição Federal de 1988 como dever do Estado em relação à educação, oferecido em regime de colaboração e organizado em sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. A incorporação das creches e pré-escolas no capítulo da educação na Constituição Federal (art. 208, inciso IV) impacta todas as outras responsabilidades do Estado em relação à Educação Infantil, ou seja, o direito das crianças de zero a seis anos de idade à matrícula em escola pública (art. 205), gratuita e de qualidade (art. 206, incisos IV e VI), igualdade de condições em relação às demais crianças para acesso, permanência e pleno aproveitamento das oportunidades de aprendizagens propiciadas (art. 206, inciso I). (BRASIL, 2009, p. 83).

A relevância que se deu à educação infantil é de fundamental importância para toda a educação, compreendendo esta como alicerce para todas as outras etapas da formação do indivíduo, pois abrange várias esferas do desenvolvimento formativo e está sob a responsabilidade de várias instâncias, cabendo a cada uma oportunizar o acesso gratuito e com condições adequadas para o aprendizado e a igualdade de condições para todos.

De acordo com as DCNEIs a construção de creches e pré-escolas no século XIX no Brasil começa a inserir-se no contexto da história das políticas de atendimento como assistência às famílias menos favorecidas, enfatizada pela diferenciação de classes das crianças, desencadeando práticas escolares diferenciadas, onde CUIDAR e EDUCAR que deveriam estar intrinsecamente relacionados se faziam de forma bastante distante um do outro, pois o CUIDAR estava vinculado às crianças mais pobres como atividade ligada somente ao corpo, enquanto que o EDUCAR se dava como experiência de desenvolvimento intelectual reservados aos filhos dos grupos socialmente privilegiados.

O atendimento em creches e pré-escolas como direito social da criança só aconteceu de fato com a Constituição de 1988, com o reconhecimento da Educação Infantil como dever público do Estado com a educação. Esse acontecimento se deu devido aos movimentos comunitários, das mulheres e da redemocratização do país, além das lutas dos profissionais de educação, ocasionando a superação da educação de crianças pequenas que deixou de ser assistencialista e passou a ter uma perspectiva de preparação para as etapas seguintes de escolarização.

Pode-se rever nesse documento um pouco da história da educação infantil e perceber que no decorrer desta houve muitas coisas e pessoas envolvidas, a fim de mudarem o contexto em que viviam, através de movimentos que contribuíram muito com as mudanças às quais foram de grande valia para a educação das crianças. Apesar das diferenças de classes, o objetivo para ambos era o mesmo, o atendimento nas instituições de educação infantil.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica destacam que:

A Lei nº 9.394/96 LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), regulamentando esse ordenamento, introduziu uma série de inovações em relação à Educação Básica, dentre as quais a integração das creches nos sistemas de ensino compondo, junto com as pré-escolas, a primeira etapa da Educação Básica. Essa lei evidenciando a autonomia das unidades educacionais na organização flexível de seu currículo e a pluralidade de métodos pedagógicos, desde que assegurem aprendizagem, e reafirmou os artigos da Constituição Federal acerca do atendimento gratuito em creches e pré-escolas. (BRASIL, 2013, p. 81).

O texto acima revela o reflexo positivo da luta dos movimentos sociais em prol da educação infantil, os quais refletiram efetivamente no contexto educacional, pois proporcionou a esse nível da educação um novo olhar sobre a infância e seu desenvolvimento.

A LDB/96 estabelece de forma incisiva o vínculo entre o atendimento de crianças de zero a seis anos e a educação. Aparecem ao longo do texto, diversas referências específicas a educação infantil. Outras questões importantes para este assunto são ainda tratadas nesta lei, como as que se referem à formação dos profissionais, as relativas à educação infantil e a avaliação. Reafirmando todo esse processo de mudanças em relação à educação infantil, o RECNEI referencia que:

A expansão da educação infantil no Brasil e no mundo tem ocorrido de forma crescente nas últimas décadas, acompanhando a intensificação da urbanização, a participação da mulher no mercado de trabalho e as mudanças na organização e estrutura das famílias. Por outro lado, a sociedade está mais consciente da importância das experiências na primeira infância, o que motiva demandas por uma educação institucional para crianças de zero a seis anos. (BRASIL, 1998, p. 11).

Percebe-se que a educação infantil passou por muitos processos e mudanças para enfim, chegarmos ao modelo que temos hoje, embasadas na lei e em documentos que referenciam esta modalidade de educação, modalidade esta que se faz de primordial importância para todo o processo escolar de um indivíduo para que este possa ter uma formação consistente embasada em condições de crescimento e fortalecimento para todas as outras etapas escolares.

2.2 O currículo da educação infantil

Hoje dispomos de muito mais conhecimento sobre o desenvolvimento do ser humano, notadamente da criança. O avanço nas várias áreas do conhecimento que estudam o ser humano em toda sua complexidade, principalmente na área das neurociências (sobre o desenvolvimento biológico-cultural do cérebro), é que nos traz hoje outra dimensão para o ensino e aprendizagem. O mais inovador é a revelação que ela traz de como os conhecimentos sistematizados- seja na área dos códigos simbólicos, das ciências ou das artes - formam a pessoa, integrando-se à sua identidade cultural e à sua personalidade.

O conhecimento torna-se não somente uma aquisição individual, mas uma das possibilidades de desenvolvimento da pessoa que terá reflexos na vida em sociedade. Formar a pessoa para situar-se, inclusive, como membro de um grupo passa a ser, também, um objetivo de uma educação escolar voltada para humanização. O conhecimento é um bem

comum, devendo, portanto, ser socializado a todos os seres humanos. O currículo é um instrumento por excelência desta socialização.

O currículo da educação infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico, tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de criança de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL, 2009).

Mas segundo as DCNEIs o currículo na Educação Infantil tem sido um campo de controvérsias e de diferentes visões de criança, de família e de funções da creche e da pré-escola (BRASIL, 2009). No Brasil nem sempre foi aceita a ideia de haver um currículo para a Educação Infantil, termo em geral associado à escolarização tal como vivido no Ensino Fundamental e Médio, sendo preferidas as expressões “projeto pedagógico” ou “proposta pedagógica”. A integração da Educação Infantil ao sistema educacional impõe à Educação Infantil trabalhar com esses conceitos, diferenciando-os e articulando-os. A proposta trazida pelo documento, traz em seu texto um importante guia para reflexões sobre o andamento para esta etapa da educação, para que os envolvidos com educação possam buscar e avaliar todo o fazer pedagógico.

Um importante guia de reflexão sobre o planejamento pedagógico é o documento das Diretrizes Curriculares para Educação Infantil. Segundo essas diretrizes, toda proposta pedagógica deve se guiar pelos princípios:

Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício de criticidade e do respeito à ordem democrática.

Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais. (BRASIL apud OLIVEIRA et al., 2012, p. 46).

Todos os conceitos declarados na DCNEIs visam o pleno desenvolvimento dos educandos, em todas as esferas sociais, a fim de que estes façam parte ativamente da sociedade, visando o crescimento da mesma.

O currículo da educação infantil entende a criança como centro do planejamento, considerando todos os aspectos como sujeitos que interagem e que constroem sua identidade a partir de suas interações com o outro e com o meio, abrangendo vários aspectos os quais permeiam diversas áreas do conhecimento referentes a esse nível da educação básica, articulando o conhecimento de mundo com a formação social e pessoal da criança, propiciando as aprendizagens consideradas essenciais para continuidade de sua formação.

3 CONTEXTUALIZANDO A AVALIAÇÃO

A avaliação é uma prática que está presente em diversas esferas da vida humana em qualquer situação em que se faz necessário um julgamento de valor, realização de escolhas; em todo momento se está sendo avaliados, pois ela faz parte da nossa vida em sociedade. Já a avaliação pedagógica, é uma prática totalmente voltada para análise, para comparação do conhecimento dos alunos e vem sendo motivo de muitas discussões de pais, professores e alunos que a veem como um tribunal que julga para a libertação ou condenação. Mas como a educação vem mudando ao longo dos tempos e junto com ela muitas práticas pedagógicas, incluindo a avaliação.

Segundo Luckesi (apud LIBÂNEO, 2013), a avaliação é uma apreciação qualitativa sobre dados relevantes do processo de ensino e aprendizagem que auxilia o professor a tomar decisões sobre o seu trabalho.

A definição de Luckesi (apud LIBÂNEO, 2013) sobre a avaliação como apreciação qualitativa nos leva a refletir sobre como é aplicado esta prática nas escolas, quais são os dados relevantes a serem analisados, e qual o significado real desta para os envolvidos na ação. O pensamento do autor nos conduz a internalizar esta atividade como uma ferramenta capaz de orientar o trabalho do professor, a fim de que este seja capaz de melhorar o processo de ensino e conseqüentemente e mais importante o de aprendizagem.

Vasconcelos (2007) menciona que a avaliação é, na prática, um entulho contra o qual se esboraam muitos esforços para pôr um pouco de dignidade no processo escolar. E ainda, diz ele, que sentar-se sobre esse entulho, examiná-lo, interpretá-lo e descobrir algumas aberturas por onde se possa passar é desagradável e frustrante. Desagradável porque o autor da façanha será mal entendido; frustrante porque os resultados são pequenos e, mesmo que se abram algumas brechas, é grande o risco de que elas sejam fechadas imediatamente pelo clã reprodutor da sociedade de classes.

Pode-se perceber claramente que para Vasconcelos (2007) a avaliação continua sendo excludente, que não é uma prática que colabore tanto para o desenvolvimento dos alunos, mas os afasta cada vez mais das possibilidades de crescimento social e humano, já que se resume em classificar. Portanto, é necessário ter uma nova visão sobre a avaliação, analisar quais suas vantagens e desvantagens reais para o ensino, buscando novas formas de fazê-la, para que esta deixe de ser um eixo de manipulação e de reprodução da sociedade de classes quando, na verdade, deveria ser um suporte para o trabalho docente, afim de que este reflita

sobre seus objetivos, sobre o seu desempenho e principalmente sobre o desenvolvimento de seu aluno.

Hoffmann (2012) descreve que avaliar não é julgar, mas acompanha um percurso de vida da criança, durante o qual ocorrem mudanças em múltiplas dimensões com a intenção de favorecer o máximo possível seu desenvolvimento.

O conceito que Hoffmann (2012) sobre a avaliação remete-nos a pensar sobre o grau de importância dessa prática para o crescimento do educando, sobre todas as transições pela qual este passa no decorrer de sua formação, é um instrumento que permite ao professor e ao aluno um acréscimo positivo no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

Historicamente, tem-se na avaliação experiências marcadas por ideias que classificam as aprendizagens em certas ou erradas, o que causa a separação de estudantes que aprendem os conteúdos determinados para série e aqueles que não aprenderam, fazendo da avaliação uma arma classificatória e seletiva, e um fator de exclusão escolar, o que implicará como foi falado anteriormente, na reprodução de sociedade de classes.

Entretanto, é possível conceber a avaliação como perspectiva de inclusão, de diálogo, de participação e de construção da responsabilidade coletiva, se a pensarmos como proposta de escola democrática, inclusiva, capaz de atender a todos os educandos sabendo que são diferentes uns dos outros, com aprendizagens diferentes, culturas diferentes, mas que todos são capazes de aprender basta mudar a postura educativa, as estratégias de ensino, os conteúdos, os objetivos propostos, sabendo que cada um é cada um, e criar possibilidades para que todos aprendam e façam parte de um todo comum.

A avaliação é uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem. Por meio dela, os resultados que vão sendo obtidos no decorrer do trabalho conjunto do professor e dos alunos são comparados com os objetivos propostos, a fim de constatar progressos, dificuldades, e reorientar o trabalho para as correções necessárias. A avaliação é uma reflexão sobre o nível de qualidade do trabalho escolar tanto do professor como dos alunos. (LIBÂNEO, 2013, p. 216).

Como enfatiza Libâneo (2013) a avaliação é um instrumento de valiosa importância para o processo educativo, pois através dela o professor poderá fazer um diagnóstico do todo, refletindo sobre os pontos positivos e negativos, a fim de melhorar o fazer pedagógico, o que acrescentará principalmente na evolução de seus aprendizes. Deste modo, a avaliação não deve ser entendida com o objetivo de punir, classificar ou excluir, deve estar associada à reflexão do trabalho pedagógico, como artifício para um melhor desempenho das atividades elaboradas para a formação dos educandos, direcionando toda a ação do ensino e aprendizagem.

A avaliação da aprendizagem existe propriamente para garantir a qualidade da aprendizagem do aluno. Ela tem a função de possibilitar uma qualificação da aprendizagem do educando. Observar bem, que estamos falando de qualificação do educando e não de classificação. O modo de utilização classificatória da avaliação, é um lúdimo modo de fazer da avaliação do aluno um instrumento de ação contra a democratização do ensino, na medida em que ela serve para auxiliar o avanço e crescimento do educando, mas assegurar a sua estagnação em termos de apropriação dos conhecimentos e habilidades mínimos necessários. (LUCKESI, 2011, p. 23).

Luckesi (2011) vem afirmar o valor da avaliação para a qualidade da educação, traz em seu texto o objetivo desta atividade para o melhor desenvolvimento do ensino observando seu caráter de qualificação, mas que também serve como instrumento contra a democratização do ensino, contra a igualdade de condições expressa em lei, tornando o processo de ensino-aprendizagem algo muito básico, fugindo das expectativas da educação que deveriam ser mais abrangentes, como tornar o aluno um ser transformador de sua realidade, assegurando o mínimo possível dos conhecimentos e habilidades como diz o autor, enquanto deveria abrir um mundo de perspectivas para o educando.

Para que a avaliação se consolide, faz-se necessária uma mudança de paradigma a respeito do processo e construção do conhecimento da criança. Este deve ser concebido como processo dinâmico em que o erro seja considerado possibilidade de acerto e não como fato pontual e fator final das possibilidades de superação.

Avaliar significa conhecer a criança e acolhê-la no seu modo de ser e estar no mundo, observar e refletir sobre seus processos de apropriação do conhecimento e de inserção no mundo da cultura e de seu grupo de convivência para que assim se busquem estratégias pedagógicas que contribuam para superação dificuldades que possam surgir, a fim proporcionar a ampliação de seu conhecimento. Assim sendo, é preciso buscar embasamento teórico para que esta ampliação do conhecimento se dê de forma significativa e compreender o que de fato dizem.

Nessa perspectiva, a educação age na formação integral do cidadão, ajudando-o a compreender o mundo e nele intervir, assim, a finalidade da avaliação neste processo está atrelada em ajudar a garantir esta formação integral pela mediação efetiva na construção do conhecimento. Ainda fazendo referência a avaliação, a LDB dispõe em seu artigo artigo 31º que:

Art. 31º- Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro de seu desenvolvimento, sem objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental. (BRASIL, 1996, p. 15-18).

Para que todas essas proposições possam se dar de uma melhor forma, é preciso se conhecer todos os tipos de avaliação, todas as possibilidades que esta atividade tem, já que

a apreciação da qualidade e da eficiência de todo o processo de ensino leva a compreensão, a um fazer pedagógico melhor e mais democrático, pois a partir destes conhecimentos pode-se ter uma visão mais abrangente de como está o aprendizado dos alunos.

3.1 A avaliação e sua classificação

É necessário conhecer a avaliação sob outras perspectivas, outras visões que fazem parte de todo o contexto educacional, que ao longo da história mudou o olhar sobre essa prática. Assim sendo, Hoffmann (2012) comenta que os instrumentos de avaliação, sob a forma de relatos descritivos sobre o desempenho das crianças, passam a ser elaborados em creches e pré-escolas nos anos 70, denominados até hoje por pareceres descritivos. E ainda, menciona Hoffmann (2007), que a modalidade de registro, na época representou uma tentativa de garantir a natureza qualitativa e descritiva que a avaliação deveria resguardar.

Libâneo (2013), diz que a avaliação cumpre pelo menos três funções: a Pedagógico-didática, a Diagnóstica e a de Controle. A primeira se refere à avaliação como cumprimento dos objetivos gerais e específicos da educação escolar, a qual assume um papel mais geral quanto aos objetivos da educação, cumprindo a função de preparação do aluno para as exigências da sociedade, cabendo a ele assumir atitudes responsáveis em relação ao estudo, e ainda, esta função contribui para assimilação e fixação, pois a correção dos erros cometidos possibilita o aprimoramento, a ampliação e o aprofundamento dos conhecimentos e habilidades e o desenvolvimento das capacidades.

A segunda função ocorre no início, durante e no final do desenvolvimento das aulas ou unidades didáticas, permitindo ao professor identificar progressos e dificuldades dos alunos e de seu trabalho, fornecendo a ele a verificação dos saberes prévios dos alunos, preparando-os para o estudo de novos conteúdos, acompanhando os progressos, apreciando os resultados, corrigindo falhas e estimulando-os a continuarem até alcançarem resultados positivos. A terceira refere-se ao controle contínuo que ocorre no processo de interação professor-aluno no decorrer das aulas, através de uma variedade de atividades onde serão observadas a assimilação de conhecimentos e habilidades conduzidas pelos alunos para o desenvolvimento de suas capacidades mentais, esta função se dá com mais frequência e não quantifica resultados.

Todas estas funções presentes na avaliação escolar estão relacionadas entre si, tornando esta atividade mais significativa, pois proporciona por meio de diversos aspectos alcançarem os objetivos que estão atrelados a educação, que visa tornar os educandos

indivíduos ativos e participativos da comunidade, da sociedade na qual estão inseridos, se forem feitas como sugere o texto do autor, a aprendizagem se fará de forma mais concreta e assim as perspectivas de um ensino de qualidade e significativo se dará efetivamente e os objetivos serão de fato alcançados.

Bloom et al. (apud DUARTE, 2008), cita alguns tipos de avaliação: Formativa, Cumulativa, Diagnóstica e Somativa, a primeira é realizada durante o processo de ensino-aprendizagem, fazendo um acompanhamento efetivo do desempenho do educando, permite que se façam alterações ao longo do curso identificado as insuficiências na aprendizagem durante o processo, estabelecendo o controle da qualidade do trabalho escolar, verificando se os objetivos foram atingidos. A segunda, Cumulativa é como um banco de dados, onde são levados em conta todos os resultados prévios que serão usados em momento oportuno. A terceira é a avaliação Diagnóstica, esta detecta o que cada aluno aprendeu ao longo dos períodos anteriores, auxiliando o professor a determinar quais conhecimentos e habilidades devem ser retomados antes de serem introduzidos novos conteúdos. Ela se dá antes do começo do processo e tem o objetivo de coletar e interpretar dados relevantes a fim de auxiliar na elaboração do planejamento e de ações com a finalidade de suprir as necessidades e dificuldades apresentadas. A quarta, a Somativa tem função classificatória e é realizada no sistema escolar seriado, no qual o aluno é promovido de uma série ou curso para outro seguinte de acordo como aproveitamento alcançado dos componentes curriculares estudados.

São inúmeros os tipos de avaliação, as quais é preciso conhecer para aplicá-las com eficácia, e assim possibilitar um melhor desempenho do trabalho pedagógico, a fim de concretizar os objetivos propostos pela educação. Assim sendo, faz-se necessário efetivamente uma conduta de compromisso para a transformação da avaliação que se tem com a avaliação que se quer ter, tendo sempre em vista a qualidade do ensino e o desenvolvimento do educando.

Deste modo, fica claro a importância do profissional de educação ter pleno conhecimento dos tipos de avaliação e a sua função para usá-la de forma correta e assim permitir-se auto-avaliar a sua prática visando aperfeiçoá-la.

A avaliação deve ser bem planejada, atender aos processos de crescimento do educando, visando o desenvolvimento integral desses indivíduos, analisando todos os procedimentos de ensino-aprendizagem pelo qual permeia o sentido da mesma. Nesse propósito, avaliar é estar a todo o momento repensando a prática pedagógica na busca incansável por aperfeiçoar o processo educativo visando meios de incluir todos os alunos na perspectiva de uma aprendizagem significativa.

Por isso, vale pensar a avaliação dentro das abordagens pedagógicas, analisando as maneiras como esta se processa, já que elas também estão presentes no trabalho pedagógico.

Mizukami (apud DUARTE, 2008), enfoca a avaliação a partir de cinco abordagens: a tradicional, a comportamentalista, a humanista, a cognitivista e a sociocultural e em cada uma foi feita uma análise a partir de categorias (conceitos) consideradas básicas para a compreensão de cada uma, em seus pressupostos e em suas decorrências: homem, mundo, sociedade, conhecimento, educação, escola, ensino-aprendizagem, professor-aluno, metodologia e avaliação.

Na abordagem Tradicional, a avaliação é realizada visando a exatidão da reprodução dos conteúdos, e as notas obtidas funcionam perante a sociedade, como níveis de aquisição do patrimônio cultural. Na abordagem Comportamentalista, a avaliação parte do pressuposto de que o aluno progride em próprio ritmo, em pequenos passos, sem cometer erros, constatando se ele atingiu os objetivos propostos em cada etapa e na maioria das vezes a avaliação inicia um processo de testes dos pré-requisitos, a partir do qual serão planejadas e executadas etapas seguintes. A abordagem Humanista considera que prêmios, notas e exames desviam o desenvolvimento da personalidade, o que a criança precisa aprender é ler, escrever e contar o que consideram ferramentas básicas para se aprender o restante, defendem a auto-avaliação, pois só o próprio indivíduo conhece suas capacidades. Na abordagem Cognitivista a avaliação acontece por meio de reproduções livres, com expressões próprias, relacionando fatos, com explicações práticas ou casuais, sem pressão no sentido de desenvolvimento acadêmico e seguimento de padrões. Por fim, a abordagem Sociocultural onde avaliação é a própria prática educativa, e não uma parte dela, acontece com práticas como auto-avaliação e avaliação mútua, cabe ao professor determinar a natureza e a quantidade de mudanças efetuadas no comportamento do educando, em função dos objetivos e estratégias aplicadas, medindo ainda o valor da utilidade das atividades desenvolvidas.

As diversas abordagens caracterizadas acima constituem os processos e as mudanças educacionais ao longo da história e que estão presentes até hoje nos sistemas de ensino e nas práticas em sala e aula. A avaliação está presente em todas as abordagens, seguindo as características das mesmas, observando as vantagens e desvantagens que possuem; assim se faz necessário refletir sobre os aspectos relacionados sobre cada uma e captar a essência que cada uma possui para que seja trabalhado da melhor maneira em busca de resultados significativos para o ensino-aprendizagem.

Portanto, a reflexão a respeito da avaliação, nos leva a considerar todos os aspectos relacionados à mesma, visando contribuir para o alcance das propostas educacionais que tem como objetivo maior o desenvolvimento do educando como ser capaz de mudar, de fazer a diferença em relação ao mundo, à sociedade na qual está inserido.

4 A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Acompanhar o desenvolvimento da criança exige do professor um olhar sensível, reflexivo sobre diferentes aspectos, os quais não devem ser julgados, mas analisados gradativamente, considerando suas particularidades e o tempo evolutivo de cada uma.

Avaliação na educação infantil tem um olhar diferenciado, pois a mesma não visa à promoção do aluno, nesta etapa ela tem um caráter processual e contínuo na evolução do crescimento infantil em todas as suas áreas, psicomotor, social e cognitivo.

“Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante o acompanhamento e registro de seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.” (BRASIL, 1996, p. 18).

Como estabelecido na LDB, nesta etapa da educação, a avaliação é feita para o acompanhamento do desenvolvimento da criança através de registros sem o objetivo de acesso para as séries seguintes. Dessa forma, faz-se necessário compreender o universo infantil, e a cada criança individualmente para que se possam observar de maneira eficiente todos os aspectos do desenvolvimento da mesma, visando contribuir para o processo de formação delas. E em vistas ao que determina a lei, ainda há escolas que se utilizam de exames com paradas obrigatórias para a realização de testes de conhecimento, indo de encontro com o que está previsto e o real significado da avaliação nessa fase da educação, assim sendo, o acompanhamento que leva a compreender o desenvolvimento infantil está se dando de forma desvinculada do objetivo proposto pela LDB que não é de promoção, nem de classificação. Hoffmann (2012, p. 24) menciona que:

É urgente, portanto ressignificar a avaliação na Educação Infantil, resgatando seus pressupostos básicos e desatrelando-a dos modelos classificatórios ainda vigentes nos demais níveis escolares. Principalmente, porque estudos e pesquisas realizadas sobre avaliação classificatória, em todos os graus de ensino, permitem concluir que essas práticas não têm sido exercidas em benefício dos alunos em termos de sua melhor aprendizagem.

Hoje, ainda nos deparamos com escolas de educação infantil que não dão o devido valor ao processo avaliativo, acreditando que esta prática não possui importância, ou que é

apenas mais um serviço burocrático a ser cumprido, ou ainda, não são exercidas em benefício do aluno como diz a autora. A avaliação é vista de forma equivocada, com vistas à classificação, não classificação para as séries seguintes, mas para comparação dos níveis de aprendizagem de cada criança. Para tanto, cabe à escola e aos professores propiciarem condições que venham a dar garantia de desenvolvimento pleno desses alunos que estão iniciando sua vida escolar.

A escola deve ser percebida pela criança como extensão de seu lar, pois nessa etapa da vida ela está desenvolvendo todos os seus sentidos e precisa de espaço, deve estar inserida num ambiente que transmita segurança e afetividade, e para que haja uma educação de qualidade é preciso toda uma estruturação física e uma equipe que tenha condições de desenvolver um bom trabalho garantindo assim o desenvolvimento pleno desse aluno.

O Parecer nº20/2009 descreve que a avaliação deverá ser feita pelas próprias Instituições de Educação Infantil, sob a ótica da garantia de direitos, e são responsáveis por criar procedimentos para avaliação do trabalho pedagógico e das conquistas das crianças (BRASIL, 2009a). A Resolução nº 5 de 17 de dezembro de 2009 que fixa as Diretrizes Curriculares para Educação Infantil define que:

As instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo:

- ✓ A observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano;
- ✓ Utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.);
- ✓ A continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental);
- ✓ Documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil;
- ✓ A não retenção das crianças na Educação Infantil. (BRASIL, 2009b).

Os documentos legais que dão embasamento a educação infantil trazem definições de como deve ser a avaliação e os objetivos nela embutidos, a fim de que se possa trabalhar numa perspectiva de apreciação do desenvolvimento da criança como um todo, definindo os processos e as maneiras de como fazê-la, garantindo a formação através de diagnóstico e acompanhamento das atividades propostas e ainda, permitir que o professor reflita sobre suas práticas para que possa redefini-las.

A avaliação é uma importante ferramenta da qual o professor pode fazer uso para obter dados sobre o processo de aprendizagem de cada criança, reorientar sua prática e

elaborar seu planejamento, propondo situações capazes de gerar novos avanços na aprendizagem das crianças. Visa essencialmente repensar a prática pedagógica de modo a favorecer o desenvolvimento e as aprendizagens.

A avaliação está voltada intrinsecamente ao desenvolvimento do educando, e ao trabalho do professor e é correto afirmar que, na visão da autora, a intenção da avaliação consiste no progresso do objeto avaliado, que no caso seria a aprendizagem dos alunos, pois através desta atividade o professor poderá descobrir o que estes estão ou não aprendendo, para que possa trabalhar em cima das dificuldades dos mesmos, afim de que haja evolução no seu aprendizado. Por isso não pode ser desvinculada da escola, do processo educativo, pois esta atividade facilitará todo o trabalho pedagógico, todo o processo de ensino-aprendizagem, podendo gerar eixos norteadores do processo educacional.

A avaliação deve ser contínua para que possa cumprir sua função de auxílio ao processo de ensino-aprendizagem. A avaliação que importa é aquela que é feita no processo, quando o professor pode estar acompanhando a construção do conhecimento pelo educando; avaliar na hora que precisa ser avaliado, para ajudar o aluno a construir seu conhecimento, verificando os vários estágios do desenvolvimento do aluno e não julgando-os apenas num determinado momento. Avaliar o processo e não apenas o produto, ou melhor, avaliar o produto no processo. (VASCONCELOS, 2007, p. 71).

O conceito que Vasconcelos (2007) traz sobre avaliação dá a visão de como deve ser a avaliação, o que é de fato muito diferente do que se observa nas escolas, pois não se percebe nesse conceito uma linha de avaliação classificatória, uma divisão entre bons e maus alunos, entre os que aprendem e aqueles que não aprendem. O que o autor cita é sobre a avaliação que deve ser acompanhada, o que não é muito comum nas salas de aula, pois se separa um tempo, um determinado momento para se fazer esta atividade, o que vai de encontro às teorias e principalmente aos mecanismos legais que fazem aferição a esta prática.

É importante ter em vista o significado primordial de acompanhar e compreender o desenvolvimento da criança e a avaliação apresenta-se como instrumento favorecedor do crescimento infantil, tornando possível quando realizada adequadamente o crescimento das aprendizagens infantis. Para tanto, é necessário que se avalie no processo de formação e não depois, afim de que se realize uma avaliação formativa e mediadora do processo de conhecimento e formação desse ser, não demonstrando classificação, mas objetivando conhecer às necessidades e o nível evolutivo de cada aluno.

Tendo esta compreensão a respeito da atividade avaliativa e seus processos, o RECNEI, diz que a avaliação é entendida prioritariamente como um conjunto de ações que auxiliam o professor a refletir sobre as condições de aprendizagem oferecidas e ajustar sua

prática às necessidades colocadas pelas crianças (BRASIL, 1998). É indissociável do processo educativo que possibilita ao professor definir critérios pra planejar as atividades e criar situações que gerem avanços na aprendizagem das crianças. Tem como função acompanhar, orientar, regular e redirecionar esse processo com o aluno. Percebe-se neste documento, mais uma vez a importância da atividade avaliativa como componente efetivo no processo de ensino e aprendizagem, tendo em vista esta prática como fator de fundamental importância no acompanhamento do progresso das crianças e auxílio da melhoria do trabalho do professor.

A prática da avaliação pode acontecer de diferentes maneiras. Deve estar relacionada com a perspectiva para nós coerente com os princípios de aprendizagem que adotamos e com o entendimento da função que a educação escolar deve ter na sociedade. Se entendermos que os estudantes aprendem de várias formas, em tempos nem sempre tão homogêneos, a partir de diferentes vivências pessoais e experiências anteriores e, junto a isso, se entendermos que o papel da escola deva ser o de incluir, de promover crescimento, de desenvolver possibilidades para que os sujeitos realizem aprendizagem vida a fora, de socializar experiências, de perpetuar e construir cultura, devemos entender a avaliação como promotora desses princípios, portanto, seu papel não deve ser classificar e selecionar os estudantes, mais sim o de auxiliar professores e estudantes a compreenderem de forma mais organizada seus processos de ensinar e aprender. (BRASIL, 2008, p. 21).

Observam-se neste documento (Indagações sobre o Currículo) as premissas que norteiam a avaliação na construção de saberes, notando-se que ela está totalmente atrelada ao processo de desenvolvimento do indivíduo como um todo, capaz de mudar o mundo ao seu redor através de aprendizagens significativas, e ainda distantes de um papel classificatório, a avaliação tem como objetivo auxiliar professores e alunos a compreenderem e organizar de forma expressiva as ações de aprender e ensinar.

O Parecer nº 20/2009 reforçando a teoria da avaliação como atividade mediadora do processo de ensino-aprendizagem traz em seu texto a avaliação como instrumento de reflexão sobre a prática pedagógica na busca de melhores caminhos para orientar as aprendizagens das crianças (BRASIL, 2009a). Ela deve incidir todo o contexto de aprendizagem: as atividades propostas e o modo como foram realizadas, as instruções e os apoios oferecidos às crianças individualmente e o coletivo de crianças, a forma como o professor respondeu às manifestações e às interações das crianças, os agrupamentos que as crianças formaram, o material oferecido e o espaço e tempo garantidos para realização das atividades.

Espera-se, a partir disso, que o professor possa pesquisar quais elementos estão contribuindo, ou dificultando, as possibilidades de expressão da criança, sua aprendizagem e desenvolvimento, e então fortalecer, ou modificar a situação, de modo a efetivar o Projeto-Pedagógico de cada instituição. Pode-se rever que a atividade avaliativa mais uma vez vem

contemplar a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, abordando aspectos relevantes que visam o crescimento cognitivo das crianças, apoiados por aspectos que colaboram para uma visão de desenvolvimento particulares de cada criança, já que cada indivíduo tem seu tempo e as aprendizagens diferenciadas, o documento vem dar embasamento para melhor compreensão e desenvolvimento da realização da atividade de avaliação na perspectiva de crescimento da criança, dando ainda, ênfase ao projeto pedagógico de cada escola, pois este deve conter objetivos que devem contemplar todas as ações educativas a fim de dar qualidade ao ensino e a aprendizagem.

Na visão do RECNEI:

No que se refere às crianças, a avaliação deve permitir que elas acompanhem suas conquistas, suas dificuldades e suas possibilidades ao longo de seu processo de aprendizagem. Para que isso ocorra, o professor deve compartilhar com elas aquelas observações que sinalizam seus avanços e suas possibilidades de superação das dificuldades. (BRASIL, 1998, p. 60).

Em relação à afirmativa, percebe-se a função formativa atribuída a atividade avaliativa, na qual o aluno participa inteiramente do seu processo de aprendizagem, uma vez que o professor se torna um mediador desse processo, orientando uma longa caminhada em busca da construção de conhecimento e promovendo condições significativas para formação dos educandos.

A avaliação é por natureza um alicerce do fazer pedagógico que consiste em direcionar este trabalho na busca de dar sentido a todo o processo de ensino-aprendizagem, servindo como alerta permanente desse processo, visando acompanhar a trajetória de crescimento do educando, compreendendo todos os seus aspectos evolutivos, refletindo sobre estes e melhorando o trabalho do professor, na perspectiva de impulsionar e de se fazer uma educação com qualidade a partir de práticas significativas; enriquecendo e potencializado o processo de ensino-aprendizagem.

4.1 Os instrumentos avaliativos na educação infantil

Existem diferentes formas de avaliação que recebem nomenclaturas de acordo com sua estruturação e em geral se referem à organização de uma coletânea de registros sobre o desenvolvimento da aprendizagem da criança que auxiliam o professor, alunos e família a construir uma visão evolutiva do processo de ensino-aprendizagem.

Os instrumentos avaliativos mais usados na educação infantil são as observações e os registros diários, onde o professor contextualiza os processos, e o desenvolvimento dos

alunos, na visão Hoffmann (2012), muitos procedimentos avaliativos negam a finalidade da avaliação em “promover” o desenvolvimento das crianças. Em muitas instituições, o processo ocorre apenas, no sentido de observá-las ao longo de um determinado período, registrar com certa frequência o que se observa e preencher instrumentos finais de avaliação acerca do desempenho observado. Esses instrumentos, contudo, não tem por finalidade subsidiar a ação educativa dos professores em relação às crianças, mas informar aos pais e/ou aos diretores sobre o trabalho desenvolvido em salas de aula, comprovando a participação das crianças nas atividades e apresentando uma “coleção de trabalhos interessantes”.

O que a autora descreve, não é a real finalidade da ação avaliativa, mas instrumentos burocráticos que apenas demonstram a participação das crianças nas atividades propostas pelos professores, desvinculando o significado da avaliação do que ela realmente é, e contradizendo o valor que esta atividade representa para o processo de ensino-aprendizagem.

São várias as formas de avaliação na educação infantil, todas voltadas para reflexão do professor sobre sua prática e principalmente o desenvolvimento das crianças, são eles: a Observação, o Registro, as Fichas, os Portfólios, Dossiês, os Relatórios individuais e coletivos, etc.

O RECNEI contempla a Observação, registro e avaliação formativa como principais instrumentos que o professor dispõe para apoiar sua prática (BRASIL, 1998). Por meio deles o professor pode registrar, contextualmente os processos de aprendizagens das crianças; a qualidade das interações estabelecidas com outras crianças, funcionários e com o professor e acompanhar os processos de desenvolvimento obtendo informações sobre as experiências das crianças na instituição. Esta observação e seu registro fornecem aos professores uma visão integral das crianças ao mesmo que revelam suas particularidades. O que o Referencial Curricular para Educação Infantil vem enfatizar, são os constantes registros que devem ser realizados na observação permanente do desenvolvimento dos educandos, visando interferir quando necessário, objetivando o avanço de suas aprendizagens.

Em relação aos instrumentos avaliativos, é importante conhecer os diversos materiais que podem compor estas ferramentas observando as que poderão melhor subsidiar o trabalho de investigação e de acompanhamento do desenvolvimento dos educandos, podendo utilizar as mais diversas formas para realização desta atividade, sem perder o foco de sua real utilidade.

É imprescindível para o professor e para a escola conhecer todos os instrumentos avaliativos e utilizá-los de forma adequada sem fugir do sentido que estes representam para o

desenvolvimento e a qualidade do ensino e aprendizagem. Hoffmann (2012) enfoca é que muitas vezes a apreciação dos trabalhos desenvolvidos pelos alunos e professores é realizada de maneira equivocada, num sentido meramente burocrático desvinculado do seu real objetivo que é de promover uma ação educativa transformadora.

Os instrumentos utilizados nos processos de avaliação devem ser tarefas planejadas com o propósito de subsidiar, com dados, a análise do professor acerca dos momentos de aprendizagem de seus estudantes, neste sentido vale ressaltar alguns instrumentos como os sugeridos na LDB (acompanhamento e registro do desenvolvimento sem objetivo de promoção), e DCNEIs (utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças – relatórios, desenhos, álbuns etc.). Estas ferramentas devem dar embasamento a construção de um fazer pedagógico mais eficaz trazendo consigo o propósito de progresso do processo de ensino-aprendizagem.

O livro *Indagações sobre o Currículo - Currículo e Avaliação* cita o Portfólio como tarefa de suma importância para os estudantes crianças, pois os coloca em contato com sua aprendizagem constantemente (BRASIL, 2008). Além disso, também é um instrumento de avaliação importante, pois serve para valorizar seu trabalho, seu crescimento e suas aprendizagens. No portfólio os estudantes deixam registrado de maneira concreta seu caminho ao longo da escolaridade. Este funciona como um baú de memórias.

Oliveira et. al (2012) traz outras formas de se promover a avaliação, citando instrumentos como: a Observação, o Registro, a Ficha de saúde, o Fichário, os Registros de imagens, alguns desses já identificados nos documentos legais que embasam a educação infantil. Segundo a autora, a observação é um dos mais importantes instrumentos utilizados pelo professor, pois exige colocar em ação um processo investigativo, já que se trata de um instrumento de pesquisa, não de confirmação de ideias já estabelecidas. Ao observar, ele deve reparar, notar, registrar e interpretar aquilo que ver.

Outra ferramenta é o registro, o qual possibilita ao professor fazer uma boa análise de um determinado caso, este instrumento permite conhecer melhor as práticas educativas, abrindo caminho ao diálogo e a construção de um novo saber. Sobre a ficha de saúde, ela enfatiza que além dos profissionais de saúde, o professor também deve acompanhar o desenvolvimento da criança, conhecendo detalhes que são importantes para o acompanhamento de cada criança tais como os gostos, as fragilidades as alergias etc.

O fichário é a ferramenta onde serão organizadas as fichas de observação, devem conter páginas avulsas para o registro de anotações, convidando para um olhar mais atento para o modo de como as crianças interagem e estabelecem as relações afetivas no grupo,

podendo servir ainda como balanço de um período ou momento em que o professor aprendeu tudo sobre o grupo de crianças. Os registros de imagens, seja em vídeo ou fotografias, permitem acessar informações que nem sempre a escrita capta. Enfim, todas as formas e maneiras de avaliar são válidas, cabendo ao professor, à escola procurar a melhor maneira para fazê-la, sem esquecer do objetivo principal dessa prática, melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

O que se percebe, é que todos esses procedimentos quando bem desenvolvidos pelos sujeitos participantes do processo educativo, as vantagens são mais relevantes e significativas, possibilitando um fazer pedagógico mais interessante para todos os envolvidos.

Independentemente do modelo escolhido por quem se propõe a avaliar, é necessário entender que a prática avaliativa compreende, entre outros aspectos pedagógicos, trabalhar todas as dimensões do ser humano (emocional, física, política, espiritual e ética), associadas ao prazer pela descoberta da construção com o mundo, o que reitera todo o princípio da avaliação na educação infantil.

5 O PAPEL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL NA AVALIAÇÃO

Pensar em uma educação infantil de qualidade é pensar nos profissionais que nela atuam. Diante disso, deve-se refletir sobre o educador dessa etapa da educação como sujeito que atua como mediador entre as crianças e os objetos de conhecimento, que organizam e proporcionam espaços e contextos que articulem os recursos e as capacidades cognitivas, afetivas e sociais das crianças, por meio de situações de cuidados e de aprendizagens orientadas de forma integrada. Vale ressaltar, que o trabalho na educação infantil compreende duas dimensões de muita importância, O Cuidar e o Educar.

O RECNEI ressalta o significado dessas duas dimensões e sua importância para educação de crianças, trazendo que as instituições de educação infantil necessitam incorporar de maneira integrada as funções de educar e cuidar, não mais diferenciando nem hierarquizando os profissionais que atuam com as crianças pequenas e/ou aqueles que trabalham com crianças maiores (BRASIL, 1998). As novas funções para educação infantil devem estar associadas a padrões de qualidade. E ainda, conceitua essas duas funções, onde diz que educar significa propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude

básica de aceitação, respeito, confiança, e acesso pelas crianças aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural.

O cuidar significa valorizar e ajudar a desenvolver as capacidades, o cuidar envolve ainda a dimensão afetiva e os cuidados com aspectos biológicos do corpo como qualidade da alimentação e cuidados com a saúde. Portanto, educar deve então garantir uma ação educativa consistente, na qual o professor como mediador e facilitador das aprendizagens precisa estar ciente que o trabalho educativo implica o cuidar e o educar de forma integral, e como fator essencial ao desenvolvimento pleno da criança. Dessa forma, é preciso estabelecer a interação entre os membros que compõem a comunidade escolar como relação de convivência, de cooperação e de respeito pelas crianças.

Na educação infantil, se faz necessário que o professor seja polivalente, caracterizado pelas diversas funções que este exerce nesta etapa da educação, trazendo em seu perfil características de diversas áreas as quais contemplam as ações tanto de cuidar quanto a de educar.

O trabalho direto com crianças pequenas exige que o professor tenha uma competência polivalente. Ser polivalente significa que ao professor cabe trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes de diversas áreas do conhecimento. Este caráter polivalente demanda, por sua vez, uma formação bastante ampla do profissional que deve torna-se, ele também, um aprendiz, refletindo constantemente sobre sua prática, debatendo com seus pares, dialogando com as famílias e a comunidade e buscando informações necessárias para o trabalho que desenvolve. São instrumentos essenciais sobre a prática direta com crianças a observação o registro, o planejamento e a avaliação. (BRASIL, 1998, p. 41).

O que o RECNEI descreve no texto é que o professor de Educação Infantil precisa exercer uma diversidade de funções, abrangendo varias esferas dessa modalidade de educação, incorporando características necessárias ao bom desenvolvimento de seu trabalho, tendo uma visão holística da Educação Infantil (BRASIL, 1998).

Cabe ainda ao professor, individualizar as situações de aprendizagem oferecidas às crianças, considerando todas as suas capacidades, afetivas, cognitivas, emocionais considerando também os aspectos socioculturais. O que significa que o professor deve planejar e oferecer várias ideias e atividades que correspondam a todo o grupo e a cada criança individualmente.

Garcia (2004) enfatiza que o papel do educador de uma escola infantil é, sem dúvida, um dos mais importantes durante o longo processo de escolarização dos meninos e das meninas de nossa comunidade educativa, já que dele depende a aprendizagem de seus alunos. É preciso levar em conta que o professor de uma escola infantil não apenas permanece grande parte de seu tempo com seus alunos, como também é responsável por organizar as

atividades, o espaço, motivar as crianças e, sobretudo, criar e oferecer situações educativas que façam com que cada um deles se desenvolva com a máxima amplitude possível, em função dos objetivos educacionais propostos.

O autor explicita sobre a importância que o professor possui nessa fase da educação, onde lhes são atribuídas diversas atividades as quais dão embasamento e significado ao seu trabalho (GARCIA, 2004). Portanto, o professor precisa comprometer-se constantemente na busca pelo conhecimento pessoal e profissional, o que poderá gerar a ele confiança, segurança na realização de seu trabalho docente. Nessa perspectiva, as formações continuadas auxiliam muito nesse processo de crescimento, dando ao professor o suporte que precisa para apoiar seu fazer pedagógico com mais eficácia.

Programas de formação continuada dos professores integram a lista de requisitos básicos para uma educação infantil de qualidade, tais programas são um direito dos professores no sentido de aprimorar sua prática e desenvolver a si e a sua identidade profissional no exercício do seu trabalho.

A tomada de consciência do professor sobre sua formação os impulsiona para a articulação do seu trabalho com a visão de melhoria do mesmo. Englobando todos os aspectos referentes ao cotidiano escolar, pois a partir desse novo olhar sobre o assunto, ele observará mais e melhor seu fazer pedagógico, buscando aprimorá-lo.

Sobre Diretrizes Curriculares para Educação Básica, o Parecer n° 7 de 2010, cap. IV, art. 56 destaca que:

A tarefa de cuidar e educar, que a fundamentação da ação docente e os programas de formação inicial e continuada dos profissionais de educação instauram, reflete-se na eleição de um ou outro método de aprendizagem, a partir do qual é determinado o perfil de docente para a Educação Básica, em atendimento às dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas. (BRASIL 2012 apud BRASIL, 2013, p. 78).

O que o texto vem enfatizando, é que os profissionais da educação básica precisam estar se reciclando, buscando através das formações continuadas, novas maneiras de estar aprimorando o seu trabalho, pois estas visam prepara-los para um melhor desempenho de suas atribuições, reafirmando o desejo por uma educação de qualidade. Pois é evidente que o aperfeiçoamento dos educadores contribuirá significativamente para o aprendizado das crianças, e deve ser entendida como um processo dinâmico, contínuo e permanente, tendo como base uma boa correta atuação educativa.

A diversidade da prática pedagógica precisa estar alicerçada numa sólida fundamentação teórica e num gama de informações da realidade socioeducacional na qual está inserida para não correr o risco de variações didáticas aleatórias, soltas e assistemáticas. (SILVA, 2013, p.15).

Silva (2013) ressalta mais uma vez o valor da formação do professor para um trabalho eficiente dentro da perspectiva de melhoria da qualidade do ensino, reafirmando os enunciados dos documentos reguladores da educação, que preveem esta qualificação.

Sabendo-se da importância da qualificação que deve ter, o professor precisa adotar uma postura comprometida com a educação das crianças, assumindo atitudes favorecedoras do processo de formação de seus alunos, que sejam coerentes com esta tarefa.

Garcia (2004) elenca algumas atitudes que os educadores devem ter, observando o propósito de desenvolvimento integral dos educandos como:

- a) Atitude de respeito e confiança nos meninos e nas meninas;
- b) Atitude de estima e afeto que favoreça o bem estar;
- c) Atitude de investigação e de aperfeiçoamento permanente;
- d) Atitude aberta a todas as inovações que favoreçam a aprendizagem dos alunos;
- e) Atitude de respeito ao próprio trabalho e ao dos demais;
- f) Atitude que favoreça o crescimento coletivo a partir do crescimento individual;

Além das propostas acima, uma série de outras atitudes a equipe de educadores deverá concretizar para que sua escola atenda ao projeto educativo elaborado. Todas as atitudes elencadas pelo autor sobre a tarefa do professor referem-se a um fazer pedagógico que visa a qualidade, numa ação de transformação da realidade.

Em relação aos conhecimentos pedagógicos os professores precisam ter pleno conhecimento dos documentos que irão proporcionar subsídios para que juntamente com a comunidade escolar, para que possa desenvolver um trabalho de excelência.

Portanto desenvolver um trabalho de qualidade na educação infantil não é tarefa fácil o professor tem fundamental importância nesse momento de descoberta e concretizações de princípio que irão nortear esse novo ser ao longo da sua trajetória de vida.

5.1 As orientações para o professor de educação infantil sobre avaliação

Sabe-se que a avaliação na educação infantil, far-se-á mediante a observação e registros feitos pelo professor durante todo o processo de ensino-aprendizagem (BRASIL, 1996), cabendo a ele uma seleção de instrumentos e conhecimentos teóricos que viabilizarão esta atividade, a fim de que possa garantir através desta prática a melhoria da qualidade das aprendizagens e conseqüentemente de toda a educação.

O RECNEI descreve em seu texto que a avaliação é entendida, prioritariamente como um conjunto de ações que auxiliam o professor a refletir sobre as condições oferecidas e

ajustar suas práticas às necessidades colocadas pelas crianças (BRASIL, 1998). É um elemento indissociável do processo educativo que possibilita ao professor definir critérios para planejar as atividades e criar situações que gerem avanços na aprendizagem das crianças. Tem como função acompanhar, orientar, regular e redirecionar esse processo como um todo. Portanto, cabe aos envolvidos no processo perceber que a avaliação tem um caráter complexo que exige do profissional da educação um conhecimento amplo em relação ao desenvolvimento da criança para poder avaliá-lo sem que haja equívocos em relação ao que a criança pode desenvolver em determinado momento, pois seu amadurecimento deve ser respeitado, sem usar de comparações, sabendo-se das especificidades de cada criança e que, portanto merecem um olhar mais sensível por parte do professor. E ainda, segundo este documento, a avaliação é uma forma de redirecionar o trabalho do professor.

Outro ponto crucial é a relação que o professor estabelece com a criança, pois ele atribui à atividade avaliativa seus conhecimentos, experiências, sentimentos, estado emocional o que torna a ação avaliativa subjetiva e ainda, o envolvimento pessoal do professor ao avaliar o impulsiona a observar mais e melhor a criança, percebendo esta por um sentido próprio que ele vê e interpreta.

“A avaliação parte sempre da interpretação do que se vê. Envolve as percepções, os sentimentos, as experiências anteriores e os conhecimentos de quem avalia. Avalia-se de corpo e alma.” (HOFFMANN, 2012, p. 86).

O que Hoffmann (2012) descreve, que é imprescindível fazer um diagnóstico em que o professor perceba os aspectos que se atrelam as atividades lançadas, tendo uma visão holística do comportamento de cada criança e também do grupo. É preciso ter um olhar atento, comprometido, sensível, a fim de avaliar de forma talvez mais completa, apesar de a avaliação ser algo complexo, já que envolve todos esses aspectos acima mencionados.

Hoffmann (2012, p. 31) destaca ainda alguns objetivos para o professor avaliador:

- a) Manter uma atitude curiosa e investigativa sobre as reações e manifestações das crianças no dia-a-dia da instituição;
- b) Valorizar a diversidade de interesses e possibilidades de exploração do mundo pelas crianças, respeitando sua atividade sociocultural;
- c) Proporcionar-lhes um ambiente interativo, acolhedor e alegre, rico em materiais e situações a serem experimentadas;
- d) Agir como mediador de suas conquistas, no sentido de apoiá-las acompanhá-las e favorecer-lhes desafios adequados aos seus interesses e possibilidades;
- e) Fazer anotações diárias sobre os aspectos individuais observados, de forma a reunir dados significativos que lembrem o seu planejamento e a reorganização do ambiente educativo.

Todos esses aspectos levantados pela autora para o bom trabalho do professor/avaliador contemplam as formas de como fazer uma avaliação com qualidade,

buscando um fazer pedagógico mais significativo, afim de que esta tarefa seja mais consistente apoiando o professor que busca reorientar seus métodos nivelando todas as ações na intenção de desenvolver melhor seu trabalho, cuja consequência será o aprendizado de seus alunos.

Luckesi (2011) menciona que é preciso se aprender avaliar e indaga: o que é aprender a avaliar? Para ele, significa aprender os conceitos teóricos sobre avaliação, mas, concomitante a isso, aprender a praticar a avaliação, traduzindo-a em atos do cotidiano. Aprender conceitos é fácil diz ele, o difícil mesmo é passar da compreensão para a prática, pois conceitos aprendemos nos livros, a prática é a vivência do dia-a-dia. O autor traz uma reflexão sobre a prática avaliativa, levando a pensar sobre esta atividade como componente real de mudança no fazer pedagógico, trazendo para esta a sua importância, mas também as dificuldades que a engloba. Para tanto vale compreender de fato o como fazer, e buscar suporte teórico para realiza-la.

A construção do conhecimento é um processo contínuo e na educação infantil ele precisa se dá através de práticas consistentes e conscientes, o professor precisa ter domínio do que está fazendo, observando o desenvolvimento da criança e interferir de forma positiva quando for necessário. Assim sendo, o Parecer nº 20 de 2009 contempla que na busca de garantir um olhar contínuo sobre os processos vivenciados pela criança, devem ser criadas estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição por elas vividos. (BRASIL, 2009a).

As instituições devem planejar e efetivar o acolhimento das crianças e de suas famílias quando do ingresso na instituição, tornando mais fácil sua adaptação, mostrando que naquele lugar elas tem espaço, visando um bom relacionamento entre os participantes desse movimento, priorizar a observação atenta e mediar as relações que estabelecem entre si, entre elas e adultos e entre elas e os objetos que irão orientar as mudanças e acompanhar o seu processo de desenvolvimento, planejar o trabalho pedagógico da creche e pré-escola, fazendo o acompanhamento dos relatórios descritivos visando a continuidade de seu processo de aprendizagem e ainda, prevendo formas de articulação com o ensino fundamental. Todos esses processos se dão a partir do trabalho do professor, pois é ele quem desenvolve estas atividades com as crianças, uma vez que é ele quem passará mais tempo com elas. (BRASIL, 2009).

A avaliação no contexto da educação infantil constitui-se como um importante instrumento da prática pedagógica, onde o professor pode repensar sua prática e identificar a necessidade de novas intervenções a fim de promover o desenvolvimento adequado das

crianças. Isso porque a avaliação possibilita identificar os avanços e as dificuldades de cada criança em relação ao desenvolvimento esperado para esta etapa da educação, diagnosticando a necessidade de mediações e novas estratégias que possibilitem à criança um desenvolvimento satisfatório.

6 CONCLUSÃO

Esta pesquisa buscou investigar a importância do papel do professor na prática avaliativa na educação infantil, proporcionando um aprofundamento sobre a temática e oportunizando a divulgação desse assunto tão importante, uma vez que o mesmo é motivo de grandes indagações no cenário educacional, devido aos princípios que norteiam a educação e a constante transformação desta, que faz com que todos os indivíduos que participam do processo educacional e estudiosos da área estejam constantemente buscando novas metodologias e práticas para a atividade de avaliar no processo de construção do conhecimento e desenvolvimento na educação infantil.

A educação infantil atualmente tem buscado enfatizar a criança como sujeito ativo na construção dos seus conhecimentos construindo novos conceitos sobre a forma de avaliar, e utilizando diferentes maneiras para fazer esta atividade, através de instrumentos diversos focando a importância destes para o desenvolvimento da prática avaliativa.

Através desta pesquisa percebe-se diante da visão dos teóricos e documentos que embasam esta prática a existência de falhas que influenciam de forma negativa o desenvolvimento do trabalho pedagógico, suas práticas e principalmente, influenciam no desenvolvimento das crianças, uma vez que a falta conhecimento de como se fazer, de como se realizar esta atividade de forma que a aprendizagem se torne significativa a partir da reflexão do professor sobre seu trabalho se dá de maneira equivocada, precisando ser reestruturada e entendida como de fato ela deve ser.

A avaliação é importante para o processo de ensino-aprendizagem, deste que o professor comece a perceber o seu real significado, objetivando a partir desta prática uma educação de qualidade, buscando informações e possibilitando assim desenvolver um trabalho de qualidade com um olhar inovador.

Percebe-se a necessidade de uma formação continuada que permita aos educadores fundamentação teórica a cerca da avaliação o que proporcionará o ajustamento de uma pratica facilitadora do crescimento integral do aluno tendo a compreensão de que não existe um modelo pronto e acabado a ser seguido em relação a forma de avaliar, mas sim um

ajustamento de teorias e objetivos, e da realidade de cada instituição de educação diante de cada indivíduo.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional faz referência a formação inicial e continuada dos profissionais da educação básica, o que leva a enfatizar a importância da mesma para um processo de construção de uma educação de qualidade a partir destas formações, as quais devem ser cobradas pelos professores ao poder público já que está prevista em lei. Pois os profissionais que atuam na educação infantil são ferramentas fundamentais para a construção de saberes, ampliação do conhecimento e crescimento desse pequeno indivíduo pelo qual é responsável.

Diante disso, fica claro a importância do conhecimento científico para as práticas desenvolvidas em sala de aula, levando a refletir sobre o que se busca avaliar. Não cabe mais uma avaliação voltada somente para os conhecimentos específicos sem considerar todos os outros eixos que são desenvolvidos no interior das instituições educacionais principalmente seu caráter socializador no qual é de suma importância na educação infantil.

Não pretendo deixar um modelo de avaliação a ser seguido, mas sim proporcionar uma leitura reflexiva a todos que tenham interesse no assunto, possibilitando a constante busca sobre novas formas de interpretação da real finalidade do processo avaliativo.

ABSTRACT

This study is to investigate the evaluation in early childhood education and to reflect on the teacher's practice in relation to this activity, presents briefly the history of early childhood education, and the legal base that supports it. Allows to know some concepts on evaluation according to the vision of authors that supported this research as Hoffmann, Luckesi and Vasconcelos. It also discusses the curriculum, which is designed as a set of practices that seek to articulate experience and knowledge of the children, in addition to base the teacher's work. The study was conducted by means of literature , searching in documents published the basis for understanding the development of the tasks that the teacher must perform , and also know the evaluative tools necessary to carry out the assessment.

Keywords: Early childhood education . Evaluation. Teacher practice.

REFERÊNCIAS

PEIX, Otilia Defis. Evolução histórica do conceito e dos modelos de educação infantil. **Educação infantil: desenvolvimento, currículo e organização Escolar.** In: LLEIXÁ ARRIBAS, Teresa et al. **Educação infantil: desenvolvimento, currículo e organização escolar.** 5. ed. porto Alegre: Artemed, 2004. p. 11-15.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº9394 de dezembro, 1996. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB Nº 20/2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. 2009a. Disponível em: <[portal.mec.gov.br/component/docman/? task=doc_download&gid](http://portal.mec.gov.br/component/docman/?task=doc_download&gid)>. Acesso em: 20 nov. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. 2009b. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/ 13684-resolucoes-ceb-2009](http://portal.mec.gov.br/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/13684-resolucoes-ceb-2009)>. Acesso em: 20 nov. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília-DF, MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Indagações sobre o currículo/Currículo e avaliação**. Brasília-DF, 2008.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília-DF, 1998.

DUARTE, Ana Lúcia Cunha. **Didática**. São Luís: UemaNet, 2008.

GARCIA, Ferran Candela. O currículo na educação infantil. In: LLEIXÀ ARRIBAS, Teresa et al. **Educação infantil: desenvolvimento, currículo e organização escolar**. 5. ed. Porto Alegre: Artemed, 2004. cap. 1.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação e educação infantil: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança**. 18. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LUCKESI, Carlos Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de et al. **O trabalho do professor na educação infantil**. 1. ed. São Paulo: Biruta, 2012.

SILVA, Jansen Felipe da. Avaliação do ensino e da aprendizagem. In: SILVA, Jansen Felipe da; HOFFMANN, Jussara; ESTEBAN, Maria Tereza (Org.). **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo**. 10. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2013. p. 9-22.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Avaliação: concepções dialéticas-libertadora do processo de avaliação escolar**. 17. ed. São Paulo: LIBERTAD, 2007.

PEDAGOGIA DA COMUNICAÇÃO: Os reflexos na relação professor/aluno. O caso dos alunos do 1º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Santa Terezinha

Tânia Nascimento Oliveira*

Melchor Huamán Cosi**

RESUMO

A pesquisa trata sobre a importância da comunicação para o desenvolvimento da educação e para a formação do cidadão na sociedade. Assim, definiu-se o objetivo de analisar a importância da comunicação entre professor/aluno como elemento influenciador no processo ensino e aprendizagem em alunos do 1º ano do Ensino Fundamental. Foram desenvolvidos conceitos teóricos voltados para a comunicação, a pedagogia da comunicação, a comunicação e linguagem, o desenvolvimento histórico da comunicação, os que irão dar suporte à pesquisa. A compreensão da análise dos dados encontra-se visível por meio de gráficos junto aos comentários necessários para cada caso. Finalmente, pode-se concluir que as condições profissionais dos educadores da escola não são coerentes com suas respostas nos questionários, existindo assim a falta da prática comunicativa em suas diversas manifestações às quais são necessárias para o processo educacional.

Palavras-chave: Pedagogia da comunicação. Comunicação. TICs.

1 INTRODUÇÃO

O desenvolvimento de toda sociedade inicia-se nos processos comunicacionais, seu bom ou mau uso irão definir sua própria realidade. A comunicação acontece em todos os processos sociais, sejam formais ou informais. No primeiro caso o Estado cumpre essa função a partir de suas instituições educacionais, as que têm o compromisso de formar o cidadão através do uso de uma pedagogia da comunicação para o desenvolvimento, já no segundo caso são os agentes sociais como a família e a sociedade geral que deverão complementar o trabalho feito pela escola. Assim, a escola precisa desenvolver uma pedagogia da comunicação de acordo com os contextos atuais de desenvolvimento da sociedade moderna.

Pensar em pedagogia da comunicação costuma nos remeter de maneira imediata ao uso das modernas tecnologias da comunicação para o ensino como algo capaz de transformar a educação escolar colocando-a no patamar da modernidade e

* Graduada em Pedagogia pelo Instituto de Ensino Superior Franciscano. Professora das séries iniciais na Escola Municipal Santa Terezinha no Município de São José de Ribamar.

** Possui graduação em Educação, especialidade em Letras pela Faculdade de Educação - Universidade Católica Santa María (1990), Arequipa - Peru; mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP (2000); doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP (2006); Pós-doutorando em Políticas Linguísticas pela Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Políticas Educativas e Educação Bilíngue Intercultural (EBI). Experiência docente na UNASP - SP (2001) no curso de pós graduação, Educação (latu sensu), professor substituto do curso de Letras, pela Universidade Estadual do Maranhão - UEMA/CESBAC - Centro de Estudos Superiores de Barra do Corda (2008-2011) e professor no IESF-MA desde 2011.

contemporaneidade. Todavia é preciso considerar que a simples presença desses recursos no trabalho pedagógico não é sinônimo e nem garantia de mudanças significativas na qualidade de tal trabalho.

Inicialmente é preciso lembrar que as novas tecnologias comunicacionais são apenas e tão somente prolongamentos refinados, recursos sofisticados, aptos a potencializar a capacidade comunicacional própria ao ser humano, visto como animal social por excelência e produtor de cultura.

Portanto, será somente através da vivência de uma didática voltada para a comunicação que se poderá exercitar a capacidade comunicacional humana, onde as tecnologias comunicacionais ganharão a possibilidade de exercer seu poder transformador, rumo a uma educação escolar transformadora, reveladora, com suporte para o exercício pleno da verdadeira cidadania.

Comunicar-se é o eixo principal no processo de desenvolvimento pessoal e em todos os campos da interação social, uma vez que somos os únicos protagonistas de nossa evolução social. Para tanto, vale lembrar que sem essa comunicação é bem provável que o ser humano tenha dificuldade de socializar-se e conseqüentemente perder a oportunidade de aprender e se desenvolver mais. A trajetória da formação do ser se dá a partir do desenvolvimento da comunicação não verbal, que passa para a comunicação verbal e por fim se concretiza na comunicação escrita. Assim vamos nos construindo para conseguirmos nos comunicar expressando nossas necessidades e compartilhando nossas experiências.

Para melhor orientação da pesquisa definiu-se o objetivo a ser alcançado durante seu desenvolvimento: analisar a importância da comunicação entre professor/aluno como elemento influenciador no processo ensino e aprendizagem em alunos do 1º ano do Ensino Fundamental. No que tange à estrutura da pesquisa, apresenta-se em três partes, teórica, começando pelo contexto histórico do desenvolvimento da comunicação, as fases do desenvolvimento infantil, a pedagogia da comunicação e sua relação com a linguagem; na segunda parte trata-se sobre a análise e a interpretação dos dados coletados com os entrevistados e por fim, as conclusões.

2 UM BREVE HISTÓRICO SOBRE O DESENVOLVIMENTO DA COMUNICAÇÃO

Apesar do árduo trabalho de arqueólogos em todo planeta, a pré-história caracterizou-se por ser um período em que fatos e acontecimentos dos agrupamentos humanos não eram registrados com finalidade de deixá-los para posteridade. Isso ocorreria,

principalmente, devido à própria ausência de uma linguagem desenvolvida, ou seja, tentando resgatar dados sobre os primórdios da comunicação humana o pesquisador trabalhava com hipóteses e probabilidades. Assim, nessa realidade, os primeiros humanos se comunicavam de forma incipiente através de símbolos e sinais mutuamente compreendidos.

No seu processo evolutivo a comunicação funcionou como uma espécie de ferramenta de sobrevivência, que ao contrário de lanças e confecções de roupas serviam para passar de um homem ao outro o conhecimento de técnicas, para que assim tal descoberta não morresse. Fazia-se necessário também registrar aspectos que destacaram em sua história, as que podem ser observadas nas pinturas rupestres, datadas do período Paleolítico, assim como era importante transmitir tradições, normas de sobrevivência e costumes. Atentando a essas questões, podemos dizer que as maiores descobertas do homem para seu processo evolutivo nos últimos 40.000 mil anos, não foram as ferramentas e técnicas de produção e nem as armas utilizadas para caçar ou guerrear, mas, sim, o seu domínio dos sistemas comunicacionais. Foi neste contexto que se desenvolveram as civilizações e é nesse contexto que a comunicação distinguirá o homem dos outros animais e permitirá o seu domínio sobre o planeta.

A oralidade trouxe novas possibilidades para humanidade, os sistemas de pensamentos evoluem paralelamente com a linguagem falada. A mesma codificação que torna determinados sons socialmente identificáveis, permite também que o pensamento se “complexifique”.

Desde que surgiu uma espécie de convívio social, o homem sentiu a necessidade de comunicar-se, seja para expressar seus sentimentos, seja para registrar e passar adiante sua cultura. Não existe uma data que registre o momento certo em que surgiu a comunicação, mas é certo que ela sempre existiu e acompanhou a evolução do homem, ajudando e contribuindo para o seu desenvolvimento comunicacional.

“A noção de comunicação recebeu grande atenção acadêmica a partir do século XIX, mas foi somente durante o século XX que se colocou a comunicação social como um campo de estudos próprios.” (MATTELART, 2001, p. 181).

3 AS FASES DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL

O estudo do desenvolvimento humano permite a compreensão de quem somos, por que somos, como somos, como chegamos a esse modo de ser, e o que podemos fazer para aprimorar a nós mesmos.

A perspectiva cognitivo-desenvolvimental está bem mais representada pelo trabalho de Jean Piaget. De acordo com Piaget (1963, p.159), “[...] o desenvolvimento ocorre numa sequência ordenada de fatos qualitativamente distintos e caracterizada por um aumento na complexidade do pensamento, como a progressão da intuição para a lógica”.

A teoria de Piaget lida diretamente com a aquisição do conhecimento por parte da criança. Afirma que desenvolvimento cognitivo é um processo contínuo resultante da sucessiva adição, modificação e reorganização de esquemas progressivos.

Seu trabalho se fundamenta na pesquisa realizada com seus próprios filhos, Piaget fez registros em diários, detalhando o progresso desenvolvimental dos mesmos. Registrou seus comportamentos de modo sistemático e usou essa informação como base para identificar as diferentes fases de desenvolvimento pelas quais as crianças passam: sensório motor, pré-operacional, operações concretas, operações formais.

- a) Sensório Motor - de 0 a 2 anos, ação sobre o ambiente através da atividade motora. Exemplo: tocar;
- b) Pré-operacional - de 2 a 7 anos, desenvolvimento da linguagem, uso de símbolos, para representar ações;
- c) Operações Concretas - de 7 a 11 anos, desenvolvimento da capacidade de raciocinar sobre os objetos ou experiências reais;
- d) Operações Formais - de 11 a 15 anos ou mais, desenvolvimento do raciocínio sobre problemas abstratos e hipotéticos. (PIAGET, 1963, grifo nosso).

Pode se observar que a construção das capacidades intelectuais se dá em todas as fases. Em cada uma destas etapas a criança desenvolve um conjunto de esquemas cognitivos de forma crescente. O surgimento da linguagem parece apresentar estreitas relações com os aspectos cognitivos. Essa teoria sugere, também, que o desenvolvimento linguístico depende do desenvolvimento da inteligência, sendo considerado uma forma de representação desta última. Piaget (1970) desenvolve então a teoria entendendo que o aparecimento do simbolismo inicia-se dependendo diretamente da evolução da inteligência sensório-motora pré-verbal. A linguagem nasce da interiorização do esquema sensório-motora, produzidos pela experimentação ativa da criança. Nesse sentido pode-se entender que o desenvolvimento da cognição está diretamente ligado aos processos comunicativos segundo as fases de desenvolvimento humano.

4 PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

A ação educacional é o meio pelo qual os indivíduos transmitem os conhecimentos e concomitantemente ocorre a formação dos cidadãos, afim de que sejam capazes de compreender o mundo contemporâneo para nele atuar. A partir dessa ação, foi necessário definir a educação como um direito de todos os cidadãos, isso é garantido por lei, tal garantia é fruto das lutas que se travaram ao longo da história.

Desta forma deve-se ver que a educação é um dever da família e do Estado, os que devem garanti-la para que haja o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Etimologicamente o termo “pedagogia” vem do grego: *pais, paidos*: criança; *agein*: conduzir; *logos*: tratado, ciência. Na antiga Grécia os escravos que acompanhavam as crianças na escola eram chamados de pedagogo pelos gregos, os orientavam, conduziam no caminho que deviam andar. Comenius (1592-1670), em sua Didática Magna é considerado o pai da pedagogia moderna, pois valorizava um ensino que fosse prático baseado na concepção de ser humano, sendo o Estado o provedor e responsável pela educação. Esses conceitos foram se definindo cada vez mais ao longo da história e atualmente a pedagogia é definida como a ciência da educação e, o pedagogo é definido como o especialista de temas ligados a educação.

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. (SAVIANI, 1999, p. 40).

Ver-se-ia que a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) passa estabelecer um novo perfil do profissional que deverá atuar nas series iniciais, contribuindo assim para a valorização do pedagogo e da própria educação que passou a ser tema de frequentes debates e conflitos na sociedade.

A pedagogia como ciência da educação e da sociedade busca desenvolver caminhos para que o indivíduo se torne útil à sociedade e rompa com os conhecimentos do senso comum e avance promovendo novos conceitos educacionais em prol do desenvolvimento da sociedade. Falando sobre a relação entre pedagogia e educação, a visão de Saviani (2006, p. 1) sugere:

Trata-se da ciência que produz teoria sobre educação, uma teoria da prática: a teoria da prática educativa. Porém, cabe alertar que [...] se toda pedagogia é teoria da educação, nem toda teoria da educação é pedagogia. Na verdade, o conceito de pedagogia se reporta a uma teoria que se estrutura a partir e em função da prática educativa – e, o autor explica: “[...] não se constituem como pedagogia aquelas teorias que analisam a educação pelo aspecto de sua relação com a sociedade, não tendo como objetivo formular diretrizes que orientem a atividade educativa.

Neste sentido observa-se que a medida que a pedagogia se consolida como teoria e prática educacional surge a necessidade da comunicação ser envolvida neste processo, para que a educação cumpra sua finalidade que consiste no pleno desenvolvimento do cidadão.

5 PEDAGOGIA DA COMUNICAÇÃO

Não se pode falar em Educação sem mencionar a Comunicação, pois são processos inseparáveis, afinal ambos fazem parte das necessidades humanas. Na concepção de Freire (1982, p. 99) “[...] a educação é comunicação, é diálogo, à medida que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam significados”. Neste contexto compreende-se que a educação, engloba práticas educativas e isso ocorre essencialmente pelo processo de comunicação e essa comunicação definirá como será construído o conhecimento e seus reflexos no processo de ensino e aprendizagem e para a formação da cidadania. Vale lembrar que a comunicação não está ligada apenas aos meios de comunicação mas também como ela está inserida no meio escolar, bem como os conhecimentos e os sujeitos.

A dificuldade em situar com precisão o objeto de estudo de um campo cuja transdisciplinaridade vem sendo uma das características principais faz com que se discuta constantemente a definição do termo comunicação. Comunicar é simular a consciência de outro, tornar comum um mesmo objeto mental (sensação, pensamento, desejo). Para Sodré (1996, p. 11): “[...] a troca de mensagens ou até mesmo a troca de mercadorias entre duas ou mais pessoas são exemplos de comunicação”. De fato, quando falamos realizamos três espécies de atos: um locutório (o fato de dizer algo), um ilocutório (o que fazemos falando: dar uma ordem, por exemplo) e um perlocutório (o efeito produzido pelas palavras). Contudo, para melhor compreensão, o processo de comunicação abrange diversos componentes: o emissor, o conteúdo da mensagem, o canal utilizado, o receptor, a compreensão da mensagem, os efeitos e o alcance da mensagem.

Sabe-se que a necessidade de contatos sociais está presente em todo ser humano. Essa necessidade é satisfeita pela comunicação, que está no âmago da vida e da socialização de cada indivíduo. A comunicação ainda produz efeitos de sentido (semântica), que nascem da colocação em interação (pragmática) de estruturas agenciadas de comportamentos (sintaxe). É impossível não comunicar, o que significa que todo comportamento ou ausência de comportamento tem valor de mensagem.

Segundo Pasquale (2012, p.70), os tipos de comunicação são:

- a) Intrapessoal - a pessoa se comunica com ela mesma;
- b) Interpessoal - refere-se a troca de informações;
- c) Em grupo - indica o processo de comunicação entre pessoas
- d) De massa - tem pretensão de atingir um grande público
- e) Dirigida - é voltada para o público e integrada por meio de uma única mensagem.

De acordo com Dias (1993), existe outras formas de comunicação:

- a) Comunicação Unilateral - É um processo de informação puro em que o emissor não recebe qualquer retorno. O emissor envia uma mensagem que é recebida pelo receptor, que não se pronuncia. O emissor jamais saberá se a mensagem chegou ao destino ou se foi bem compreendida pelo receptor;
- b) Comunicação Bilateral - É um sistema dinâmico e que permite retorno. O emissor transmite a mensagem ao receptor, ele decifra essa mensagem e dá o seu feedback, completando o processo de comunicação;
- c) Comunicação Multilateral - que se traduz pela comunicação do professor para os alunos, destes para o professor e entre alunos, os sujeitos são alternadamente emissores e receptores. É um tipo de relação característica de sujeitos que se encontram ao mesmo nível, procurando o entendimento e a reversibilidade de ideias, opiniões e juízos, a reciprocidade afetiva e permite uma maior objetividade nas significações.

Figura 1 – Outras formas de comunicação



Fonte: Dias, 1993

A pedagogia da comunicação não depende do uso das modernas tecnologias da comunicação no ensino, mas também não será capaz de transformar a educação escolar em algo contemporâneo sem que haja uma reflexão por parte do professor em sua metodologia,

bem como o diálogo na relação professor-aluno. Nesse contexto, Penteado (1998, p. 14) afirma: “[...] somente assim as tecnologias comunicacionais ganharão a possibilidade de exercer o seu poder transformador, tendo como consequência uma educação para o exercício pleno da verdadeira cidadania”. O mesmo autor esclarece também que a pedagogia da comunicação dialoga com os meios e suas linguagens, em vez de falar unicamente dos meios. Neste sentido vemos a importância de uma prática docente que valorize o planejamento, os objetivos, os conteúdos, procedimentos e avaliação contribuindo para o desenvolvimento cognitivo dos alunos. “Tal tarefa traduz-se em condutas docentes específicas a se realizarem em cada uma das etapas decisórias do processo de ensino-aprendizagem no desenvolvimento”. (PENTEADO, 1998, p. 14).

Trata-se de uma postura que requer do profissional conhecimentos das novas formas de comunicação compatíveis como o agir comunicacional. Portanto foco na pedagogia da comunicação é justamente a importância dessa comunicação na relação professor-aluno e o quanto o educador precisa para desenvolver seu trabalho junto aos educandos, e que através dessa comunicação e de seus conhecimentos, podemos assim obter as informações de como é essa comunicação, e através de que ela é transmitida.

As Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) na educação tem sido objeto de estudo de inúmeros teóricos na área. Muito se tem publicado sobre a inserção das mídias na educação, enquanto alguns defendem o seu uso como a solução de todos os males da educação, outros autores fazem um discurso inflamado contra o seu uso nas escolas. No entanto, o que pretendemos abordar nesse trabalho é o uso das TICs a serviço da educação, enquanto instrumentos de comunicação pedagógica visando contribuir para o processo de formação

Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) são procedimentos, métodos e equipamentos para processar informação e comunicar que surgiram no contexto da Revolução Informática, Revolução Telemática ou Terceira Revolução Industrial, desenvolvidos gradualmente desde a segunda metade da década de 1970 e, principalmente, nos anos 90 do mesmo século. Tais tecnologias agilizaram e tornaram menos palpável o conteúdo da comunicação, por meio da digitalização e da comunicação em redes para a captação, transmissão e distribuição das informações, que podem assumir a forma de texto, imagem estática, vídeo ou som. Com o advento destas novas tecnologias e a forma como foram utilizadas por governos, empresas, indivíduos e setores sociais possibilitaram o surgimento da Sociedade da Informação.

TICs é todo e qualquer dispositivo que tenha a capacidade para tratar dados ou informações, tanto de forma sistêmica como esporádica, quer esteja aplicada ao produto ou ao processo de ensino. Desta forma, as Tecnologias de Informação e Comunicação constituem a conversão de distintas mídias, ou seja, mensagem em um artefato como, por exemplo, o computador. Tornando-o diferentes às TICs de se tornarem meros equipamentos de informática são os recursos humanos que as usam, estes são os responsáveis pelo uso e tratamento dessas informações. Essa constatação de que a mídia não é o mesmo que TICs ou que aquela não se trata de um recurso, mas sim mensagens transmitidas por meios tecnológicos com significados, ajuda-nos a compreender que as tecnologias em si não atingem seu objetivo se não tiverem um significado, uma razão de ser dentro de um projeto pedagógico. (CRUZ, 1998).

Já no contexto educacional o professor mesmo com o uso das TICs continua sendo o responsável pelas decisões didáticas na sua sala de aula. Porém, o uso das mídias na educação passa pela compreensão do professor das características constitutivas das mídias, as suas potencialidades e limitações, apenas após a apropriação dessas mídias o professor poderá sentir a vontade para usá-las. Assim como o médico cirurgião é especializado para lidar com seus instrumentos ou ferramentas cirúrgicas, o professor de posse das tecnologias precisa compreender de que se tratam essas tecnologias, como funcionam e a finalidade do seu uso.

Entender a importância do uso das ferramentas das tecnologias faz-nos pensar que em qualquer ofício o trabalhador precisa dominar a ferramenta, quer esta seja nova ou antiga. Assim como as ferramentas sozinhas não realizam as atividades do ofício sem alguém habilitado que as conduzam, também as TICs enquanto meios têm a sua efetividade concreta nas mãos de professores habilitados e motivados para o seu uso. A comunicação, nesse cenário, atua como via de mão dupla em que as trocas de saberes, informações e interatividade entre os sujeitos viabiliza a aprendizagem colaborativa e cria uma rede de conhecimentos geradora de novos saberes e conhecimentos.

6 COMUNICAÇÃO E LINGUAGEM

A comunicação é essencial para se viver em sociedade. É através dessa comunicação que compreendemos e somos compreendidos. Desta forma acontece em sala de aula, a comunicação precisa ter seu lugar de destaque para a promoção de uma boa relação entre professor e aluno, tendo como resultado um ensino e aprendizagem que se espera,

Bordenave (1974, p. 45) nos afirma que “[...] para a comunicação ter sentido precisa ter interação com outros falantes”.

Comunicação e linguagem caminham juntas, lado a lado portanto são fatores determinantes para uma troca de informação clara e pertinente de ambos os sujeitos. Vejamos como Chiavenato (2005, p. 34) define a comunicação:

A comunicação é um processo de transmissão de determinada informação que uma pessoa compartilha com a outra. Para que haja comunicação, é necessário que haja compreensão, pois a informação que é simplesmente transmitida, mas não recebida não foi comunicada.

Já a Benveniste (1974), define a linguagem como uma aliada na comunicação, pois, a língua funciona como um mecanismo que pode favorecer na transmissão de uma mensagem.

Sem a linguagem, a inteligência humana teria permanecido totalmente envolvida nos objetos de sua atenção. A linguagem é para a inteligência o que a roda é para os pés, pois lhes permite deslocar-se de uma coisa a outra com desenvoltura e rapidez, envolvendo-se cada vez menos. A linguagem projeta e amplia o homem, mas também divide as suas faculdades. (MCLUHAN, 1974, p. 97).

Assim nos referimos a linguagem que é um dos mecanismos que poderá ser usado pelo o falante para conduzir a mensagem aos ouvintes. Pois os falantes envolvidos na comunicação carregam vícios de linguagem bem como uma forma particular no ato de fala que poderá afastar o receptor do emissor, assim a mensagem não será compreendida.

Portanto, mediante as observações feitas no decorrer da pesquisa afirma-se que a comunicação em sala de aula poderá se expressar de diferentes maneiras. Nesse sentido, não basta apenas o falante ter a consciência da linguagem utilizada, mas também as expressões faciais, o tom de voz dentre outros meios que são usados.

A comunicação oral e escrita é de suma importância para fazer uma análise sobre a linguagem que pode ser usada para comunicar.

Neste contexto vemos a importância do papel da linguagem nos processos de comunicação humana, onde a encontramos com maior frequência. Portanto o espaço do saber é construído por intelectuais de modo coletivo em permanente reconfiguração dinâmica da linguagem com a comunicação.

Segundo Rogers (1999), na evolução da comunicação podemos citar ainda a linguagem verbal e não verbal:

- a) *Linguagem verbal*: é uso da escrita ou da fala como meio de comunicação;
- b) *Linguagem não-verbal*: é o uso de imagens, figuras, desenhos, símbolos, dança, tom de voz, postura corporal, pintura, música, mímica, escultura e

gestos como meio de comunicação. A linguagem não-verbal pode ser até percebida nos animais, quando, por exemplo, um cachorro balança a cauda, quer dizer que está feliz ou coloca a cauda entre as pernas, medo, tristeza.

Temos ainda os vícios de linguagem que são alterações defeituosas que sofre a língua em sua pronúncia e escrita devido à ignorância do povo ou ao descaso de alguns escritores. São devidas, em grande parte, à suposta ideia da afinidade de forma ou pensamento. Os vícios de linguagem são: barbarismo, anfibologia, cacofonia, eco, arcaísmo, vulgarismo, estrangeirismo, solecismo, obscuridade, hiato, colisão, neologismo, preciosismo, pleonasma, mas aqui vamos nos ater somente a ambiguidade, barbarismo, cacofonia e hiato.

BARBARISMO: É o vício de linguagem que consiste em usar uma palavra errada quanto à grafia, pronúncia, significação, flexão ou formação. Assim sendo, divide-se em: gráfico, ortoépico, prosódico, semântico, morfológico e mórfico.

Ex.: grafia: proesa em vez de proeza;

AMBIGUIDADE: É o vício de linguagem que consiste em usar diversas palavras na frase de maneira a causar duplo sentido na sua interpretação.

Ex.: Não se convence, enfim, o pai, o filho, amado. O chefe discutiu com o empregado e estragou seu dia. (nos dois casos, não se sabe qual dos dois é autor, ou paciente)

CACOFONIA: Vício de linguagem caracterizado pelo encontro ou repetição de fonemas ou sílabas que produzem efeito desagradável ao ouvido.

Ex.: Meu Deus não seja já.

HIATO: Ocorre quando há uma aproximação de vogais iguais.

Ex.: Ela iria à aula hoje, se não chovesse.

7 REFLEXO DA COMUNICAÇÃO NA RELAÇÃO PROFESSOR ALUNO

A educação vem sofrendo mudanças significativas ao longo da sua história, mudanças essas que contribuíram para uma nova forma de ver o aluno, sendo ele visto agora como sujeito, bem como a forma de ver o professor, agora como mediador e não o detentor de todo o conhecimento, conseqüentemente a relação professor aluno mudou, passou a ser baseado no diálogo e na afetividade.

Diante deste novo cenário, a comunicação tem seu papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem uma vez que sem ela a prática educativa é apontada ao fracasso. O papel do educador é apontado como fundamental nesse processo:

É o educador que dispõe as condições para que a construção que o aluno faça seja mais ampla ou mais restrita, é por meio da orientação do professor que o aluno melhor utilizará seus conhecimentos prévios, pois, é através da apresentação que o professor faz dos conteúdos, ao mostrar os elementos essenciais e possibilitando ao aluno relacionar com o que já sabe, que o mesmo proporcionará aos educandos experiências para melhor explorar, comparar e analisar em conjunto ou de forma autônoma as diversas situações de aprendizagem. (ZABALA, 1998, p. 35).

A sala de aula deve ser um ambiente de troca de conhecimentos, onde são valorizados os saberes do aluno. No processo ensino-aprendizagem o professor é o responsável em estimular a participação dos alunos favorecendo o desenvolvimento da aprendizagem, os procedimentos nesse processo devem favorecer o exercício mental de interpretar, relembrar e reelaborar as mensagens apresentadas. Neste sentido o ensino deve favorecer a participação de todos em sala de aula. De acordo com Freire.

O bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma cantiga de ninar. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas. (FREIRE, 1996, p. 96).

Neste sentido observa-se a importância do professor ser um motivador da aprendizagem e não apenas um mero reprodutor de conteúdo, mas verificar por meio da comunicação quem é o aluno, como aprende, o que ele pensa, suas inquietações.

Sendo a educação uma experiência social deve promover em ambos professor/aluno os atores da educação interações significativas, para a promoção de uma educação de qualidade tendo na comunicação seu fator primordial. De acordo com Freire (1982, p. 25): “A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados”.

A relação professor aluno não deve se desenvolver simplesmente com informações, mas com a construção de uma interação comunicativa com maior influência para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem.

[...] criar o espaço de compreensão comum requer um compromisso de participação por parte dos alunos/ as e do professor/ a num processo aberto de comunicação. E quando os indivíduos e os grupos se envolvem em processos vivos de comunicação, os resultados e orientações são em certa medida sempre imprevisíveis. (GÓMEZ, 1998, p. 52).

É importante ressaltar que a pedagogia da comunicação vem como incentivo para o aluno desenvolver sua liberdade das colocações instituídas pelo professor. Tanto professor quanto os alunos tem seus conhecimentos e juntos podem desenvolver uma boa comunicação, que o aluno adquiriu no decorrer de suas experiências vivenciadas na sociedade, mediante

seus meios de comunicação utilizados, para desenvolver suas habilidades comunicativas, no meio familiar e no âmbito escolar.

Na referida pedagogia os conhecimentos e a metodologia surgem a partir da dialogicidade do professor-comunicador com os alunos, deste entre si, é de ambos com os meios de comunicação disponíveis ao aluno em sua casa e no espaço escolar. Numa pedagogia concebida para trabalhar em perspectiva de comunicação democrática, os meios de comunicação fazem parte do currículo, pois as escolas aproveitam as experiências dos alunos adquiridas a partir do contato com estes meios, com os amigos e com a família. Os alunos trazem para a escola culturas, valores, conhecimentos e atitudes adquiridos nesses contatos. (PENTEADO, 1998, p. 33).

Portanto é através dessa comunicação que se faz presente entre o professor e o aluno, que acontece o processo de interação social. É preciso interpretar que a comunicação utilizada pelo professor é essencial para aquisição de conhecimento adquirido pelos educandos. É de suma importância transcrever que a comunicação estabelecida pelo professor em sala de aula está ligada a sua prática pedagógica. Facilitando a sua interação comunicativa, no processo ensino-aprendizagem de seus alunos conclui-se que o professor precisa estar atento às diversas e diferentes formas de comunicação existente entre seus alunos.

Scarpato (2004, p. 18) reflete sobre a forma de ensino-aprendizagem de seguinte forma:

Quando o professor preocupa-se em como ensinar um aluno, está implícito o processo de ensino-aprendizagem, pois eles estão conectados. Quando ensino algo a alguém, parto do pressuposto de que quero que esse alguém aprenda o que será ensinado. Para isso, penso e elaboro o modo como esse aprendizado será transmitido.

O professor não pode ficar preocupado só com os conteúdos curriculares embora eles sejam relevante para o exercício de sua prática. Mas deve atuar como um ser humanizador que desperte no educando confiança e interesse de se comunicar com o professor, afim de que seu trabalho alcance o objetivo maior da educação, que é a formação para o exercício pleno da cidadania.

Considerado o objetivo da pesquisa que trata da importância da comunicação no processo de ensino aprendizagem faz-se necessário que o professor venha esforçar-se em buscar possibilidades e tentar uma discussão de diversos temas trazendo-os para os dias de hoje, para os problemas atuais, tornando o ensino e a relação professor aluno proveitosos. Para Libâneo (1994, p. 24):

O professor cria uma situação de comunicação entre os alunos com um propósito educativo, buscando meios e caminhos, de acordo com o que a situação e a classe pedem; ele intervém pouco, muito ou nada, colocando os alunos como sujeitos de sua própria reflexão, utilizando-se da curiosidade natural.

Na busca de saber a importância do afeto na relação entre aluno-professor, descobriu-se que a afetividade já foi bastante estudada e considerada como um dos fatores a ser desenvolvido nessa relação, pois é através das interações sociais que se constrói a aprendizagem. O professor pode ter uma postura de facilitador, estimulando o processo de aprendizagem ou bloquear o desenvolvimento desse sujeito em construção. Os sentimentos são um dos elementos que constituem o ser humano, de forma que não podem ser negligenciados e sim desenvolvidos, pois fazem parte de suas habilidades e competências altamente valorizadas na atualidade. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNBrasil, 1997), consta que uma educação de qualidade deve desenvolver as capacidades inter-relacionais, cognitivas, afetivas, éticas e estéticas, visando a construção do cidadão em todos os seus direitos e deveres. Verificou-se a necessidade de desenvolvimento de projetos escolares que contemple o trabalho das emoções.

Para Snyders (1986), educação afetiva deveria ser a primeira preocupação dos educadores, porque é um elemento que condiciona o comportamento, o caráter e a atividade cognitiva da criança. E o amor não é contrário ao conhecimento podendo tornar-se lucidez, necessidade e alegria de aprender. Quando se ama o mundo, esse amor ilumina e ajuda a revelá-lo e a descobri-lo.

Souza (1970) entende que, para que haja um desenvolvimento harmonioso é importante satisfazer a necessidade fundamental da criança que é o amor. O professor, na sua responsabilidade e no seu conhecimento da importância de sua atuação, pode produzir modificações no comportamento do aluno, transformando as condições negativas através das experiências positivas que pode proporcionar.

Maldonado (1994, p.55) afirma que “atitudes ríspidas, grosseiras e agressivas expressam, com frequência, a necessidade de formar uma carapaça protetora contra o medo de ser rejeitado, contra sentimentos de desamor”.

Wallon (1995, p. 43) ratifica dizendo:

O afeto é essencial para todo o funcionamento do nosso corpo nos dando coragem, motivação, interesse, e contribuindo para nosso desenvolvimento. E é pelas sensações que o afeto nos proporciona que sabemos quando algo é verdadeiro ou não. Principalmente para a criança o afeto é importantíssimo, pois ela precisa sentir-se segura para poder desenvolver seu aprendizado, e é necessário que o professor tenha consciência de como seus atos são extremamente significativos nesse processo, porque essa relação aluno-professor é permeada de afeto, e as emoções são estruturantes da inteligência do indivíduo.

A escola deve participar da construção da personalidade, e o professor deve conhecer cada um de seus alunos, tratando-os como seres humanos com limitações e

dificuldades. Estar atento às reações dos alunos, deve ser uma das principais características de um professor sensível, pois situações como gritos, atitudes ríspidas, grosserias, palavrões e empurrões, podem revelar problemas com a autoestima e isso normalmente ocorre nas relações interpessoais em sala de aula.

Para Woolfolk (2000, p. 46):

[...] o fato do professor ser, muitas vezes, incapaz de conhecer a dinâmica do comportamento humano, faz com que tenha interpretações equivocadas quanto a seus alunos. Esses comportamentos internos (emoções, sentimentos, valores, pensamentos) e de movimento acabam sendo observados e confundidos como indisciplina.

8 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA

A escola Municipal Santa Terezinha (EMST), pertence à rede municipal de ensino de São José de Ribamar, encontra-se localizada na Rua da Associação Nº 19, Bairro Santa Terezinha em São José de Ribamar MA.

Durante a sua condição de escola comunitária a mesma foi dirigida inicialmente pela Sra. Iolanda e depois pela Sra. Claudia. Somente em 2008 houve a municipalização da escola, todavia continua funcionando no prédio da Associação de moradores que foi alugada para a Prefeitura. Esse prédio passou por algumas reformas para que atendesse à demanda atual. Na escola Santa Terezinha funciona o Ensino Fundamental (1ª ao 5º ano) de acordo com a resolução Nº 87/2008- CME/CNPJ 06351.514/0001-78 INEP-21334803.

As atividades na escola ocorrem durante os três turnos, sendo que o matutino trabalha com 1º ano, 2º ano, o vespertino é destinado para as turmas de 3º ao 5º ano e o noturno em algumas ocasiões funciona para atender os projetos da comunidade local quem tem parceiros com o SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial).

Atualmente o número de alunos corresponde a 123, distribuídos nos dois turnos. A faixa etária dos alunos dos dois primeiros turnos é de 4 a 9 anos aproximadamente.

Quanto aos professores seis são efetivos e uma é contratada (GAJ). O Setor administrativo é composto pela diretora, dois vigilantes e duas merendeiras.

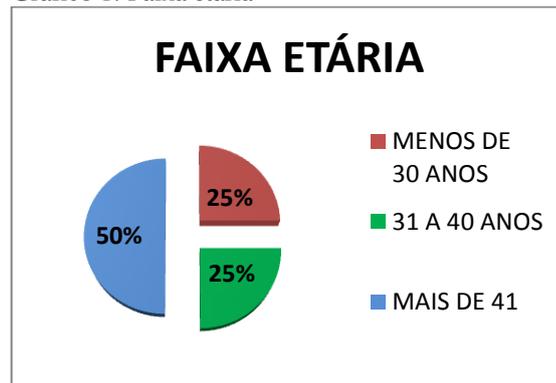
9 ANÁLISE DE DADOS

A análise dos dados aconteceu a partir das informações apresentadas no questionário estruturado com 15 questões de múltipla escolha (APÊNDICE A), já os 08 professores que participaram, para preservar sua identidade, foram identificados

sequencialmente como professor 1, 2, 3, e assim sucessivamente, sobre o ponto de vista dos docentes da Escola Municipal Santa Terezinha, situada no Município de São José de Ribamar e o que os mesmos pensavam a respeito da comunicação como instrumento principal no processo de ensino-aprendizagem.

Para ter uma informação clara do nível de maturidade profissional dos professores, a questão 01 solicita a informação da faixa etária dos mesmos.

Gráfico 1: Faixa etária

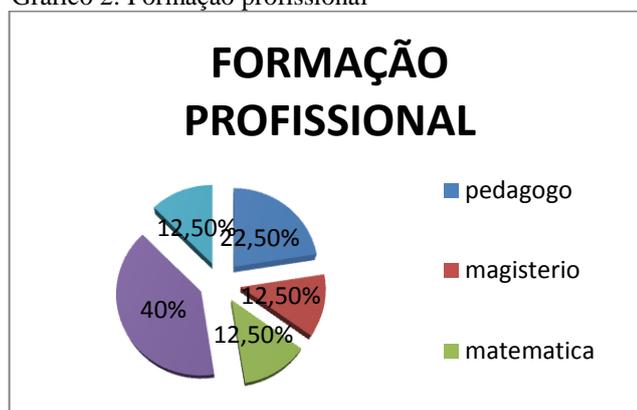


Fonte: A autora

No quadro acima podemos observar que a metade dos professores (50%), identificou-se na faixa etária que corresponde a 41 anos a mais. O segundo grupo (25%) concentra-se 31 a 40 anos e o menor grupo (25%) menos de 30 anos. Através dessa informação pode-se perceber que a maior quantidade dos professores é mais adulta, o que significa que possuem mais experiência nos processos comunicativos formais e informais.

A questão seguinte abordou a necessidade de informação sobre a formação profissional do entrevistado, essa informação é relevante para ter uma visão mais clara sobre o tipo de relação que tem os alunos com seu professor, ou provavelmente seja uma relação com outro tipo de profissionais ou não profissionais.

Gráfico 2: Formação profissional



Fonte: A autora

Com relação à formação profissional, a maioria dos professores é graduada em língua portuguesa que equivale a 40% dos entrevistados, 22,5% são graduados em pedagogia, 12,5% fizeram o magistério, 12,5% são graduados em matemáticas, 12,5% são graduados em dança e teatro, conforme se pode verificar no gráfico. Como podemos perceber, a Licenciatura em Língua Portuguesa foi a de maior pontuação, com uma porcentagem de 40%.

A próxima questão abordou a necessidade de informação sobre o Tempo de exercício na profissão, com o intuito de destacar e valorizar a contribuição dos professores com sua experiência no processo ensino-aprendizagem.

Gráfico 3: Tempo de exercício na profissão



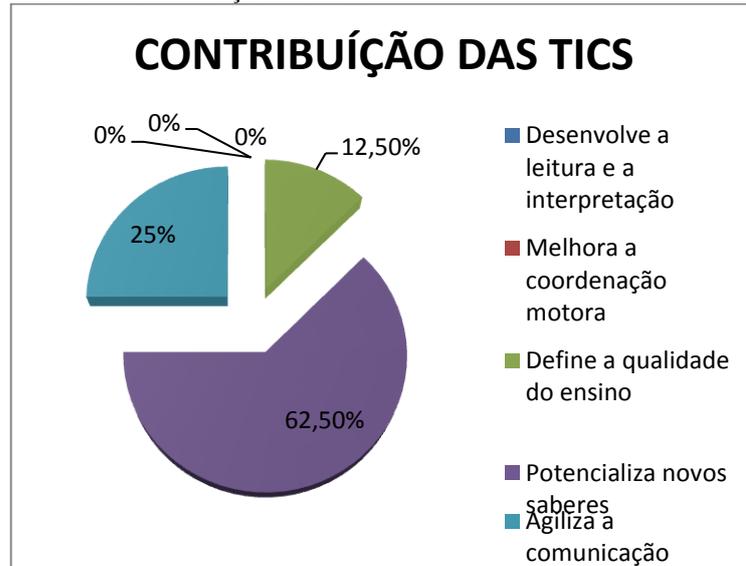
Fonte: A autora

Relacionando esta informação com a questão 01, observa-se que no que diz respeito ao tempo de exercício na profissão, 50% tem mais de 10 anos de experiência, 33% tem de 5 a 10 anos, e os 17% tem menos de cinco anos no exercício da profissão.

Essa informação sugere que os docentes, pela experiência vivida em sala de aula, entendem e sabem que a comunicação é importante no processo de ensino e aprendizagem, já vivenciaram variadas formas comunicativas durante esses períodos.

Na questão seguinte, é questionado sobre qual a concepção de cada professor a respeito da contribuição das tics para aprimorar a aprendizagem do aluno. Os dados revelam que a maioria dos respondentes (62,5%) disseram que elas potencializam novos saberes, 25% dos entrevistados acreditam que agilizam a comunicação, 12,5% afirmaram que definem a qualidade do ensino. O resumo dos resultados aqui discutidos está no gráfico abaixo.

Gráfico 4: Contribuição das TICS

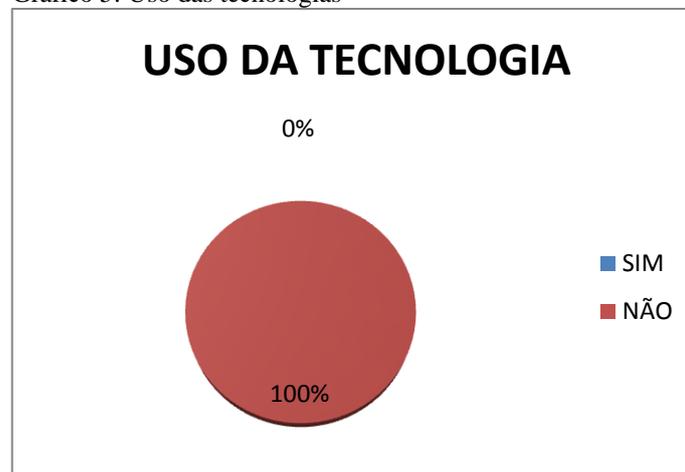


Fonte: A autora

Pode-se perceber que as alternativas, “*melhoria da coordenação motora*” e, “*desenvolve a leitura e a interpretação*”, não foram marcadas, o que nos indica uma percepção não muito apurada, já que essas duas alternativas são de extrema relevância. Segundo Hetkowski (2009, p. 150), as TICs podem auxiliar na busca de novos sentidos para estabelecer práticas comunicativas potencializadoras nas redes de relações, sendo que estas comportam as vivências e a multiplicidade de linguagem.

A pergunta da questão 05 refere-se a como a escola disponibiliza cursos de capacitação voltada para o uso das tecnologias. Com embasamento nos dados obtidos através do questionário respondido pelos professores, é possível o apontamento das seguintes observações:

Gráfico 5: Uso das tecnologias



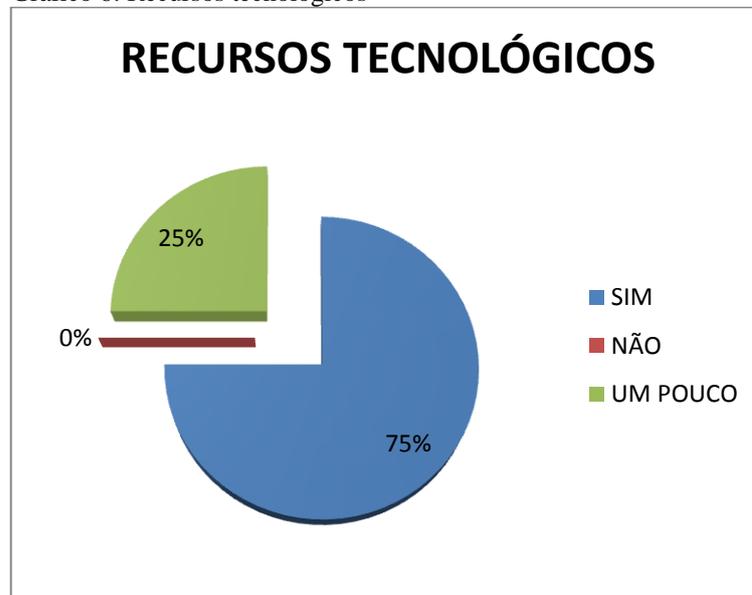
Fonte: A autora

Como pode ser observado no gráfico acima, 100% responderam que não, ou seja, todos os professores do 1º ao 8º disseram que a escola não disponibiliza cursos de capacitação para o uso das novas tecnologias, sendo que em pleno século XXI, isso é inadmissível, levando ao descumprimento dos acordos internacionais e das necessidades básicas para a aquisição de conhecimentos a partir dessas novas tecnologias.

Quando responderam sobre o uso dos recursos tecnológicos utilizados na sala de aula, na visão dos alunos, eles demonstraram mais interesse em aprender.

Os professores mostraram-se em sua maioria otimistas, pois sabemos que empenhar-se em aprender a usar os recursos tecnológicos para os dias atuais é imprescindível, segue análise:

Gráfico 6: Recursos tecnológicos

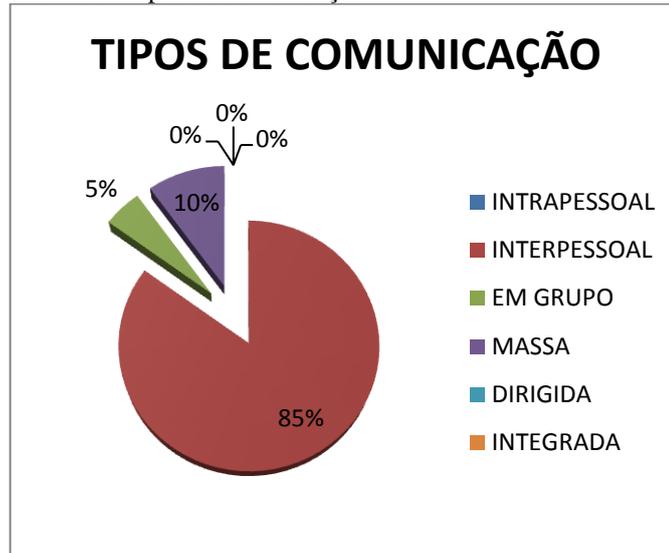


Fonte: A autora

Sendo assim, a maioria dos professores, ou seja, 75%, sabe da importância dos alunos apreenderem e utilizarem as novas tecnologias, pois é sabido que quase tudo hoje encontra-se associado com as tecnologias. Apesar da instituição não disponibilizar recursos tecnológicos, eles investem em recursos próprios voltados para essa necessidade. P6: Respondeu, sem dúvida.

O Gráfico 07 ilustra a porcentagem dos tipos de comunicação utilizados pelos professores em sala de aula, através do seguinte questionamento: Na sua perspectiva quais tipos de comunicação você utiliza e promove na sala de aula?

Gráfico 7: Tipos de comunicação



Fonte: A autora

Os dados sobre os tipos de comunicação utilizados pelos professores em sala de aula mostram que, 85% utilizam a comunicação interpessoal, 10% utilizam a comunicação em massa e 5% em grupo, visto que a prática de uma relação interpessoal desarmoniosa no grupo pode dificultar o processo de ensino-aprendizagem. Os resultados apontam que quanto maior a comunicação, maior será o desenvolvimento do aluno na sala de aula.

A prática da comunicação é essencial para uma harmoniosa relação entre professor e aluno e para o bom desempenho em sala de aula no processo de ensino aprendizagem. Dessa forma, a pesquisa contou com uma pergunta estratégica, aplicada aos professores, no sentido de estimular a concepção do professor. O questionamento foi o seguinte: Você considera a prática da comunicação como a mais importante para o desenvolvimento do ensino?

Gráfico 8: Prática da comunicação



Fonte: A autora

O Gráfico 8 nos mostra que os professores questionados, em sua totalidade (100%), consideram que a prática da comunicação é a mais importante para o desenvolvimento do ensino. P2 Fala que a comunicação possibilita uma maior interação entre professor e aluno, P3 diz que sem a comunicação não existe aprendizado, P6 relata que não há como educar sem comunicar.

Já na questão 9 foi perguntado sobre a utilização da comunicação como uma ferramenta pedagógica: Você utiliza a comunicação como uma ferramenta pedagógica? Seguem as considerações utilizadas acompanhadas de sua respectiva análise e interpretação sobre as falas dos professores.

Gráfico 9: Comunicação como ferramenta pedagógica

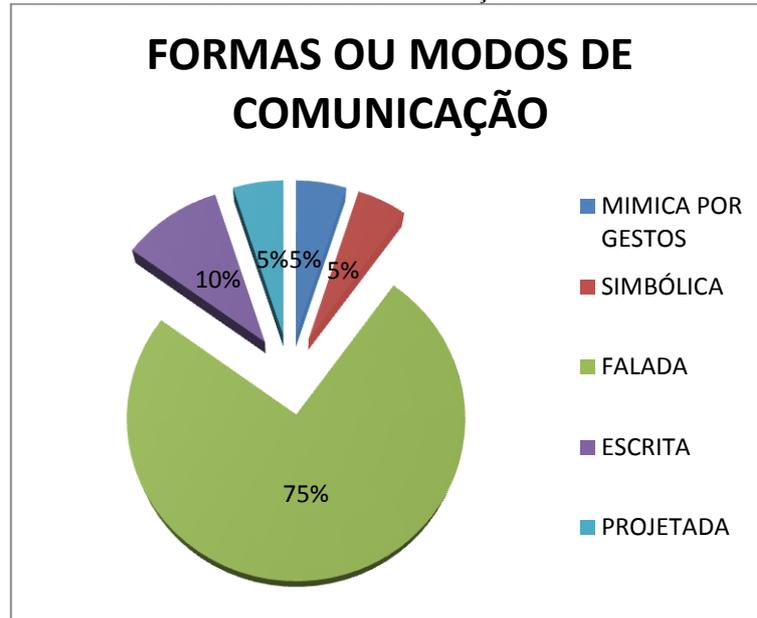


Fonte: A autora

De acordo com os dados analisados, todos os entrevistados utilizam a comunicação como uma ferramenta pedagógica, o que nos sugere que todos os professores estão afinados no que diz respeito a esse tema. É recorrente dizer também que todos procuram melhoras significativas nesse sentido. P6: Respondeu: indispensável, eu diria.

Passar uma informação significa, em primeiro lugar, supor que alguém não tem conhecimento dela, mas precisa ter, ou seja, informar é apontar para algo que por alguma razão tem que ser visto, ouvido ou lido: as formas mais utilizadas pelos professores em sala de aula e que contribuem para aprendizagem são:

Gráfico 10: Formas ou modos de comunicação

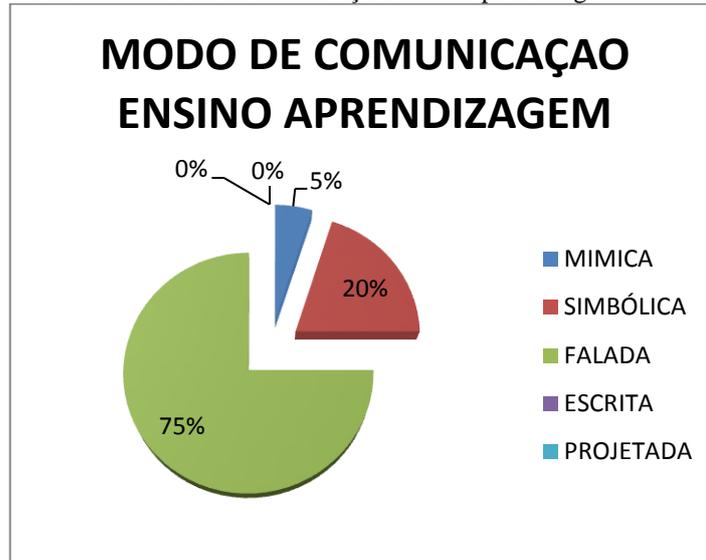


Fonte: A autora

Seguindo ainda a transposição da análise das falas nos questionários seguem as observações: Em meio às alternativas sugeridas, a mais utilizada foi a fala, segundo esta pesquisa 75% dos professores optaram por esta alternativa, 10% escolheram a escrita, o que nos faz pensar que fala e escrita ainda são predominantes na comunicação. Para Soares (2014, p.3) “[...] praticar a comunicação, por sua vez, é reconhecer a existência de sujeitos em ação. É admitir que, antes e acima de qualquer outra definição, comunicação é o mesmo que ação em comum”.

Destaca-se que é importante o uso das outras formas de comunicação pois todas elas no conjunto favorecem um ensino aprendizagem com mais qualidade. Ainda sobre o modo de comunicação, os professores responderam à seguinte questão: A partir dos modos da comunicação, qual deles considera mais importante para o processo de ensino e aprendizagem? Segue gráfico e análise:

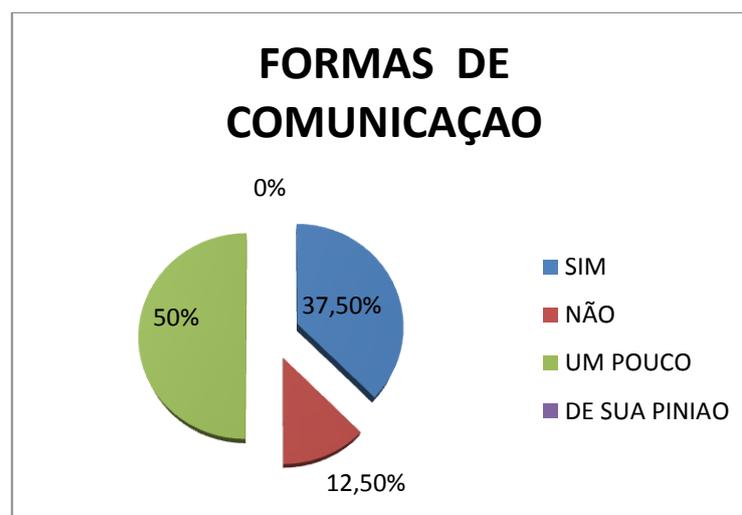
Gráfico 11: Modo de comunicação ensino aprendizagem



Fonte: A autora

De acordo com os dados indicados no gráfico anterior, 75% dos professores inquiridos a responder consideram mais importante a comunicação falada, acham que a fala transmite mais clareza, 20% consideram a simbólica e 5% a mímica. Isso nos faz inferir ainda, que a comunicação, de acordo com os entrevistados, a falada é a mais usada. No entanto deve se considerar que as outras formas comunicativas deveriam ser utilizadas em seu trabalho com os alunos. O gráfico a seguir demonstra em porcentagem a resposta à seguinte questão: Como professor(a), considera que utiliza bem as formas de comunicação?

Gráfico 12: Formas de comunicação



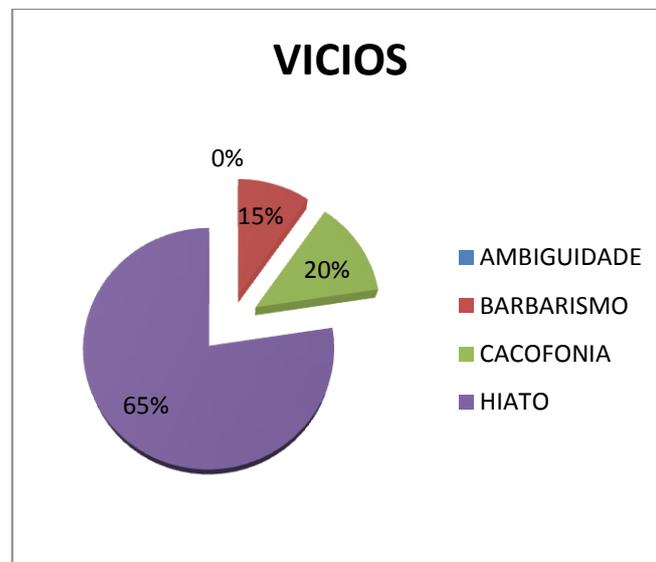
Fonte: A autora

Conforme mostra o gráfico 12, só a metade, ou seja 50% dos professores dizem utilizar bem só um pouco, o que de certa forma, contraria o sistema que exige o contrário. O

segundo grupo, 37.5% dizem utilizar bem as formas de comunicação e 12.5% dizem que não usam bem as formas de comunicação sugerindo ainda que seria muito viável que os mesmos iniciassem um processo de mudança ante à perspectiva das escolas em relação aos colaboradores docentes: P2: Diz que algumas formas de comunicação não são disponibilizadas, como por exemplo, o uso do computador; P3: Para que haja um processo de ensino e aprendizagem é necessário utilizar de forma adequada as formas de comunicação; P6: A escola em que atuo infelizmente, não dispõe e muitos recursos; mas usamos do que dispomos para fazer a educação acontecer.

A questão seguinte foi exposta aos professores: a partir do seu trabalho em sala de aula, você costuma usar vícios da fala? Marque aqueles que mais usa.

Gráfico 13: Vícios



Fonte: A autora

Percebe-se que uma pequena parte (15%) dos entrevistados usa o vício *barbarismo*, que ocorre quando pronunciamos ou escrevemos uma palavra. Dos entrevistados 20% deles usam cacofonia, ou seja, sonoridade desagradável na fala e 65% dizem usar ambiguidade que ocorre quando a frase ganha duplo sentido. É relevante dizer que o vício de linguagem ambiguidade deve ser evitado, pois como se trabalha um aluno confundindo-o? As palavras devem ser claras e objetivas não deixando margem para dúvidas.

P2: Relata que dentre os vícios da fala citados acima, não consegue identificar nenhum dos utilizados em sala; P7 falou, não identificou nenhum vício da fala.

A questão número 14, refere-se aos problemas que podem aparecer no processo comunicativo, considerando os vícios da fala, a cacofonia (ocorre quando após o uso de

algumas palavras numa frase, há a sonoridade desagradável ou uma palavra de sentido ridículo).

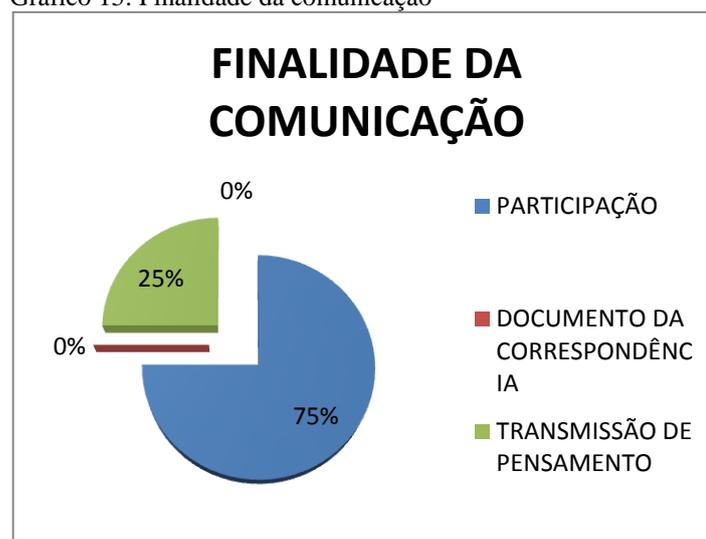
Gráfico 14: Cacofonia na comunicação professor aluno



Fonte: A autora

Analisando o Gráfico 14, é unânime a resposta SIM com 100%, levando-nos a inferir quão importante é a fluência ao comunicar-nos com os outros. Neste sentido os entrevistados responderam que existe frequentemente esse problema e que não conseguem evitá-lo. O gráfico, a seguir, representa o questionamento feito aos professores sobre a visão da finalidade da comunicação:

Gráfico 15: Finalidade da comunicação



Fonte: A autora

Percebe-se que mais da metade (75%) dos entrevistados acham que a comunicação consiste em participação, informação, aviso. Já 25% acham que a comunicação consiste em transmissão de pensamento. Comunicação é a forma como as pessoas se relacionam entre si, dividindo e trocando experiências, ideias, sentimentos, informações, modificando mutuamente a sociedade onde estão inseridas. Sem a comunicação, cada um de nós seria um mundo isolado.

10 CONCLUSÃO

Com a realização da pesquisa puderam-se identificar outros problemas além do objetivo principal da pesquisa, é o caso da falta de estrutura assim como a desorganização na gestão administrativa escolar na Escola Municipal Santa Terezinha. E com relação aos professores identificou-se que a forma de se expressarem diante dos alunos não contribui positivamente para a aprendizagem dos mesmos, sendo que eles mesmos declararam que o uso da comunicação seria de fundamental importância para o desenvolvimento dos discentes no seu processo de cognição.

Foi possível perceber também durante a pesquisa, que de todos os professores que participaram dos questionários e foram observados, somente um demonstrou gostar do que faz, porque foi perceptível sua atitude e o gosto pela profissão nas suas ações.

Administrar uma instituição de ensino não é fácil, seja ela pequena ou grande. Uma Unidade de Ensino com tantos problemas e carências em seu entorno é ainda mais complicado, porque quem ali trabalha compartilha das dificuldades e esperanças da comunidade. Percebeu-se uma realidade conhecida e aceita que é a de trocar planos, discutir teorias a serem postas em prática, que não funciona tão bem quanto se espera.

Ao se tratar sobre melhorias para possibilitar uma contribuição efetiva ao processo de ensino-aprendizagem, foram destacadas pela gestora uma proposta para melhoria do ambiente escolar, a mesma sugeriu criar outras salas e refeitórios, resultando em processo de interação social e conseqüentemente mudanças de atitudes nos alunos.

Por meio dos aspectos fundamentados nas discussões sobre a pedagogia da comunicação conclui-se que a mesma é imprescindível no processo de ensino aprendizagem, constitui-se como elemento inseparável no processo de construção da cognição, uma vez que sem a comunicação não pode haver uma verdadeira aquisição do conhecimento.

O exposto até aqui aponta para a necessidade de inovar a prática de comunicação entre docente e discente criando novas metodologias, outras formas de ser docente, o que ocorre quando o professor utiliza as TIC como auxiliares nas suas aulas.

Conclui-se este trabalho citando umas poucas possíveis gestões: a utilização da comunicação de forma efetiva com objetivo de se atingir melhoras significativas na relação professor aluno, também proponho que os mesmos usem da afetividade partindo do princípio de que a escola é a segunda casa, e os alunos veem nos professores sua segunda família, que todos possam ter um mesmo foco para que juntos possam identificar e minimizar os problemas, permitindo-lhe resultados positivos nas ações que poderão direcioná-los para mudanças, chamando a todos a participar democraticamente dos objetivos e decisões da escola. Destaca-se também que a pesquisa não é conclusiva, ela está aberta a possíveis contribuições principalmente para atender aos objetivos voltados para uma educação de qualidade para benefício da sociedade maranhense e do Brasil.

ABSTRACT

The research deals with the importance of communication to the development of education and the training of citizens in society. So, set up to analyze the importance of communication between teacher/student as influential element in the teaching and learning for students of the 1st grade of elementary school. Theoretical concepts involved were developed for communication, the pedagogy of communication, communication and language, the historical development of communication, which will support research. Understanding the analysis of the data is visible through charts along with the comments required for each case. Finally, it can be concluded that the professional conditions of school teachers are not consistent with your answers in the questionnaires, so there a lack of communication practice in its various manifestations as necessary for the educational process.

Keywords: Communication pedagogy. Communication. ICT.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. A. R. A. de. A creche enquanto espaço de ações das políticas públicas destinadas à infância. **Serviço Social e Realidade (Franca)**, v. 13, n. 2, p. 79-88, 2004.

ABREU, M. C.; MASETTO, M. T. **O professor universitário em aula**. São Paulo: Cortez, 1980.

BENVENISTE, Émile. **Problemas de Linguística General**. Editora Siglo Veintuno, 1974.

BORDENEVE, Juan Diaz. **O que é comunicação**. Editora Brasiliense, 1974.

BUHLER, Karl. **Teoría del lenguaje**. Trad. Esp. de Hermann Paul. Revista de Occidente. Madrid, 1990.

- CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil: leitura crítica-compreensiva**, artigo a artigo. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- CARVALHO, Maria E. P. Modos de educação, gênero e relações escola-família. In: **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 121, p. 41-58, jan./abr. 2004.
- CHERRY, C. **A comunicação humana: uma recapitulação, uma vista de conjunto e uma crítica**. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 1974.
- CHIAVENATO, Idalberto. **Gerenciando com as pessoas**. Ed. Campus, 2005.
- COMENIUS, João Amós. **Didática magna**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- CRUZ, Tadeu. **Sistemas de informações gerenciais: tecnologia da informação e a empresa do século XXI**. São Paulo: Atlas, 1998.
- DÉLORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.
- DIAS, J. M. **A comunicação pedagógica**. Lisboa: Artes Gráficas, LDA, 1993. Coleção formar pedagogicamente nº 8, 3ª edição.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- GÓMEZ, A.I. Pérez. As funções sociais da escola: d reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: SACRISTÁN, J. GIMENO; A. I. PÉREZ GÓMEZ. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez Editora, 1994.
- MALDONADO, Maria Tereza. Aprendizagem e afetividade. **Revista de Educação AEC**, v. 23, n. 91, p. 37-44, 1994. NÓVOA, A. (Coord.) Os professores e a sua formação. 2ª ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- MATTELART, A. **História da sociedade da informação**. São Paulo: Loyola, 2001.
- MCLUHAN, Marshall. **Os meios de comunicação como extensões do homem**. São Paulo: Cultrix, 1974.
- PASQUALE, Perroti Pietrangelo; LAMMARDO NETO, Claudio; GOMES, Celso Luiz de C. **Comunicação integrada de marketing: teoria na prática**. 1. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.
- PENTEADO, Heloísa Duplas. **Pedagogia da comunicação: teorias e práticas**. São Paulo: Cortez Editora, 1998.
- PORTO, Tania M. S. **Aprendizagem escolar e televisão: uma experiência com a pedagogia da comunicação em 5ª série do 1º grau, defendida junto ao EDM da FEUSP**, 1996.

RIBEIRO, Maria Luísa Santo. **História da educação brasileira e organização escolar**. 18. ed. Campinas – SP. ROGERS, Everett M.; STEINFATT, **Intercultural communication**. Illinois: Waveland Press, Inc., 1999.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 38. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

SCARPATO, Marta. **Os procedimentos de ensino fazem a aula acontecer**. São Paulo, Editora Avercamp, 2004. (Coleção didática na prática).

SODRÉ, M. **Reinventando a cultura: a comunicação e seus produtos**. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

SOUZA, Iracy Sá de. **Psicologia: a aprendizagem e seus problemas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Livraria José Olimpyo, 1970.

SYNDERS, Georges. **A alegria na escola**. São Paulo: Manole, 1998.

WOOLFOLK, Anita E. **Psicologia da educação**. 7. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

WALLON, H. **As origens do caráter na criança**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1995.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? In: **Educação e Sociedade**, v. 28, n. 101, Campinas, dez. 2007.

ZABALA, Antônio. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO



INSTITUTO DE ENSINO SUPERIOR FRANCISCANO – IESF

A importância da comunicação para o processo Ensino Aprendizagem pode significar melhor condições de aprendizagem para os alunos. Assim solicita-se aos professores responder as questões seguintes para garantir objetividade na pesquisa.

Sua contribuição será de fundamental relevância para conclusão do trabalho monográfico.

QUESTIONÁRIO

- 1) Sua idade
 - a- () Menos de 30 anos
 - b- () 31 a 40 anos
 - c- () Mais de 41 anos

 - 2) Formação profissional
 - a- () Magistério
 - b- () Graduação
 - c- () Pós graduação
 - d- () Outros especifique.....

 - 3) Tempo de exercício na profissão
 - a- () Menos de 5 anos
 - b- () De 5 a 10 anos
 - c- () Mais de 10 anos

 - 4) Na sua perspectiva qual é a contribuição das **tics** para aprimorar a aprendizagem do aluno?
 - a- () Desenvolve a leitura e interpretação
 - b- () Melhora a coordenação motora
 - c- () Define a qualidade do ensino
 - d- () Potencializa novos saberes
 - e- () Agiliza a comunicação
 - f- () Outros.....

 - 5) Na sua perspectiva quais tipos de comunicação você utiliza e promove na sala de aula?
 - a- () Intrapessoal - A pessoa se comunica com ela mesma.
 - b- () Interpessoal - Refere-se a troca de informações.
 - c- () Em grupo - Indica o processo de comunicação entre três pessoas.
 - d- () De massa - tem pretensão de atingir um grande público.
 - e- () Dirigida - É voltada para ao público.
 - f- () Integrada - Por meio de uma única mensagem.

 - 6) Professor, você considera a prática da comunicação como a mais importante para o desenvolvimento do ensino?
 - a- () Sim
 - b- () não
 - c- () Um pouco
 - d- Dê sua opinião:
-
- 7) Professor você utiliza a comunicação como uma ferramenta pedagógica?
 - a- () Sim
 - b- () Não
 - c- () Um pouco

8) Na visão de Odacir Beltrão, as formas ou modos de comunicação mais utilizados pelo professor em sala de aula e que contribuem para aprendizagem, são: (marque as que considere mais utilizadas)

- a- () Mímica (por gesto).
- b- () Simbólica (através de sílabas, como a taquigrafia e o sistema braile).
- c- () Falada (radio, oratória, imprensa falada etc.).
- d- () Escrita (entre outros, a imprensa escrita a propaganda escrita e a correspondência).
- e- () Projetada (cinema, televisão, vídeo cassete, computador etc.)

9) A partir dos modos da comunicação qual deles considera mais importante para o processo de ensino e aprendizagem?

- a- () Mímica
- b- () Simbólica
- c- () falada
- d- () Escrita
- e- () Projetada

10) Como professor/a, considera que utiliza bem as formas de comunicação?

- a- () Sim
 - b- () Não
 - c- () Um pouco
 - d- Dê a sua opinião:
-

11) A partir do seu trabalho em sala de aula, você costuma usar vícios da fala? Os mais comuns são marque as suas.

- a- () Ambiguidade (Ocorre quando uma frase ganha duplo sentido).
- b- () Barbarismo (Ocorre pronunciamos ou escrevemos um apalavra).
- c- () Cacofonia (Ocorre quando após o uso de algumas palavras numa frase, há a sonoridade desagradável ou uma palavra de sentido ridículo.
- d- () Hiato (Ocorre quando há uma aproximação de vogais iguais.

12) Considera que os vícios da fala (Cacofonia) durante a comunicação entre professor e aluno podem interferir na aquisição da linguagem dos alunos.

- a- () Sim
- b- () Não
- c- () Um pouco.

13) Na sua visão a finalidade da comunicação consiste em:

- a- () Participação, informação, aviso (sentido geral).
- b- () Documento da correspondência (O mesmo que memorando interno ou comunicação interna).
- c- () Transmissão de pensamento de cérebro a cérebro.
- d- () Grupo de documentos, conjunto de formas e meios setor de trabalho, departamento.

14) A escola disponibiliza cursos de capacitação voltado para o uso das tecnologias?

- a- () Sim
- b- () Não

15) Com o uso dos recursos tecnológicos utilizados na sala de aula, na sua visão os alunos demonstram mais interesse em aprender?

- a- () Sim
- b- () Não
- c- () Um pouco.

PRÁTICAS DIDÁTICO-METODOLÓGICAS PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NAS TURMAS REGULARES:

uma reflexão

Laís Lailane Sousa Cardoso*

Leide Daiane dos Anjos Martins*

Alcione Batista da Silva*

Joelina Maria da Silva Santos**

RESUMO

Este artigo tem como objetivo geral refletir sobre as práticas didático-metodológicas para o processo ensino-aprendizagem de crianças com deficiência intelectual, em classes regulares. Para tanto, sugere-se refletir sobre a necessidade da utilização dessas práticas de forma específica, como procedimento para que os profissionais da educação inclusiva atinjam as competências do exercício docente. A metodologia baseia-se na taxionomia de Vergara (2014) e é explicativa e bibliográfica. Para o marco teórico utilizou-se Honora e Frizanco (2008), Raíça (2006), Verotti e Callegari (2009), Mantoan (1997), Tessaro (2005) para assim refletir sobre as questões que norteiam a relação entre as práticas didático-metodológicas e a ação docente na educação inclusiva.

Palavras-chave: Deficiência intelectual. Inclusão. Práticas didático-metodológicas.

1 INTRODUÇÃO

O espaço que as pessoas com deficiência conquistaram na sociedade, deu-se de forma gradativa, buscando quebrar estereótipos e com isso buscar seu reconhecimento. Devido a isso, torna-se necessário compreender conceitos, particularidades, dificuldades e vitórias que estão a seu redor. Estes são pontos de partida para que haja a eliminação das concepções distorcidas e abordar a forma como a educação inclusiva pode proporcionar aspectos que possam favorecer à vida educacional da criança com deficiência intelectual.

* Especialista em Ciências Biológicas e aluna do curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Educação Especial na Perspectiva de Inclusão pela Instituto de Ensino Superior Franciscano – IESF/MA.

* Especialista em Docência do Ensino Superior e aluna do curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Educação Especial na Perspectiva de Inclusão pela Instituto de Ensino Superior Franciscano – IESF/MA.

* Especialista em Docência do Ensino Superior e aluna do curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Educação Especial na Perspectiva de Inclusão pela Instituto de Ensino Superior Franciscano – IESF/MA.

** Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela UNESP/Araraquara; Mestre em Pedagogia Profissional - Havana/Cuba; Licenciada em Letras e Artes – UFPA. Chefe do Departamento de Letras – IFMA/campus – São Luís/Monte Castelo.

Dessa forma, parte-se do seguinte *problema científico*: como proceder para que os profissionais da educação inclusiva atinjam as competências do exercício docente, a partir das práticas didático-metodológicas.

Para tal propósito, traçou-se o *objetivo geral* que é refletir sobre as práticas didático-metodológicas no processo ensino-aprendizagem de crianças com deficiência intelectual em classes regulares.

A pesquisa baseia-se conforme Vergara (2014) quanto aos fins é *descritiva e aplicada*. Descritiva, porque visa desencadear pontos essenciais para a perspectiva da pesquisa revelando pontos imprescindíveis para refletir sobre as competências das práticas didático-metodológicas específicas para docentes da educação inclusiva e aplicada, por se tratar de um problema concreto que precisa de uma elaboração de proposta para ser resolvido. Quanto aos meios, é realizada de modo *bibliográfico*, pois há a necessidade de se recorrer a uma vasta literatura, livros, periódicos, revistas e entre outros, para a elaboração do marco teórico do trabalho, assim dará um suporte necessário para tornar eficaz a investigação.

A *relevância* desse trabalho está em refletir sobre a necessidade da utilização de práticas didático-metodológicas específicas às quais são imprescindíveis para o exercício da docência, nas turmas que atendem a educação inclusiva.

Nesse sentido, será primordial analisar as diversas literaturas que tratam do tema, e, por fim, sugerir estratégias didático-metodológicas para inclusão de crianças com deficiências em classe regulares.

2 HISTÓRICO DO PROBLEMA

2.1 Inclusão e a lei educacional

Conhecer e distinguir o que é inclusão e a maneira de como deve ser aplicada, é o primeiro passo para torná-la concreta - de fato. Deve-se conhecer a legislação, decretos e resoluções que detalham e garantem a acessibilidade de indivíduos com deficiência na educação, e não somente nesse âmbito, mas em termos gerais como sociedade. Como pensar em uma educação inclusiva, quando se limita o que o outro pode fazer, colocando-o em salas à parte das crianças sem deficiência, quando não se proporciona a socialização, interação e inclusão?

A inclusão educacional possui um movimento fundamental para tornar efetivo os direitos das crianças com deficiência, a fim de se educar em contexto normalizado que

assegure uma melhor integração na sociedade. Em consequência, o principal argumento em defesa da inclusão tem a ver com uma questão de direitos e com critérios de justiça e igualdade.

Com isso, primeiramente, a escola deve estar adequada à criança, jovem ou adulto com deficiência, tendo profissionais adequados e espaços direcionados às determinadas deficiências. A escola deve também respeitar os limites do educando e desenvolver uma real integração social na comunidade em que vivem. Dessa forma, implica ainda em uma mudança de paradigmas, de conceitos e costumes, que fogem às regras tradicionais, são fortemente calcados na linearidade do pensamento, no primado do racional e do ensino, na transferência dos conteúdos curriculares.

Embora exista uma resistência por parte das escolas, em concretizar essa inclusão, suas desculpas variam entre não ter profissionais especializados, salas adequadas ou acessos dentro das escolas, ainda assim a inclusão escolar é a oportunidade para que de fato a criança com deficiência não esteja à parte, realizando atividades meramente condicionadas e sem sentido.

E para isso equipes escolares devem estabelecer parcerias com professores, diretores e outras áreas do conhecimento para atingir ao pretendido como facilitador das atividades das crianças com deficiência. Deste modo, pode-se citar: arquitetura, engenharia, terapia ocupacional, fisioterapia, fonoaudiologia, dentre outras áreas, para que desenvolvam serviços e recursos adequados a esses educandos.

Os recursos técnicos e humanos possibilitam aos alunos, com deficiência, a autonomia, a segurança e a interação, para que eles possam ser inseridos em turmas do ensino regular. É imprescindível que a ação escolar - juntamente com o professor - crie alternativas para avaliar o nível de participação do aluno. Com isso, deve haver uma parceria entre o professor da turma regular e o professor do atendimento especializado para que todas as necessidades de apoio, recursos e estratégias favoráveis possam ser desenvolvidas no âmbito do atendimento especializado, no sentido de qualificar a interação do aluno com o grupo, promover a inclusão e o acesso ao conhecimento escolar.

Diferentes estudos têm mostrado se a inclusão é realizada em condições adequadas se beneficia não somente aos alunos inclusos, como também aos demais alunos, uma vez que aprendem com uma metodologia mais individualizada, dispõem de mais recursos e desenvolvem valores e atitudes de solidariedade, respeito e colaboração. (MEC, SEESP, 2005).

A Constituição Federal Brasileira, de 1988, garante o direito à educação escolarização a todos, realizada em classes comuns e ao atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à escolarização.

A iniciativa de implementação de salas de recursos multifuncionais nas escolas públicas de ensino regular responde aos objetivos de uma prática educacional inclusiva que organiza serviços para o Atendimento Educacional Especializado, disponibiliza recursos e promove atividades para desenvolver o potencial de todos os alunos, a sua participação e aprendizagem. Essa ação possibilita o apoio aos educadores no exercício da função docente, a partir da compreensão de atuação multidisciplinar e do trabalho colaborativo realizado entre professores das classes comuns e das salas de recursos. (BRASIL, 2006, p. 12).

Esse direito também está assegurado na LDBEN – Lei nº 9.394/96, no parecer do CNE/CEB nº 17/01, na Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, na lei nº 10.436/02 e no Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Decreto 7.611 de 17/11/2011 que dispõe a legislação sobre a Educação Especial e o A.E.E., o plano contém diretrizes para a promoção dos direitos das pessoas com deficiência:

[...] cada criança é um ser único diferente de qualquer outra, que experimenta ritmo de evolução próprios, tem seus interesses e provem de um universo cultural, econômico e familiar específico; cada um é um caso, uma personalidade que desabrocha de um modo diverso. (AZEVEDO, 1994, p 118-120).

Nesse contexto, percebe-se que a inclusão não é apenas uma questão de direitos educacionais negados aos alunos com deficiência, as situações de exclusão a que esses alunos são submetidos demandam ações decisivas e urgentes e medidas drásticas, que as revertam radicalmente, especialmente quando se trata de alunos com deficiência Intelectual.

Assim, a deficiência intelectual coloca em evidência a função primordial da escola comum, pois o aluno com essa deficiência tem uma maneira própria de lidar com o saber que, invariavelmente, não corresponde ao ideal da escola. Na verdade, não corresponde ao esperado pode acontecer com todo e qualquer aluno, mas os alunos com deficiência intelectual denunciam a impossibilidade de atingir esse ideal, de forma tácita. Eles não permitem que a escola dissimule essa verdade. As outras deficiências não abalam tanto a escola comum, pois não tocam no cerne e no motivo da sua urgente transformação.

De acordo com Tessaro (2005), acredita-se que as limitações maiores na deficiência intelectual não estão relacionadas com a deficiência em si, mas com a credibilidade e as oportunidades que são oferecidas às pessoas com deficiência intelectual. Para a autora, a vida de uma pessoa deficiente passa a girar em torno de sua limitação ou incapacidade, quando as suas potencialidades e aptidões não são levadas em conta. Portanto, estudos demonstram que os problemas enfrentados pelo indivíduo com deficiência intelectual

estão relacionados ao âmbito de limitações orgânicas, do meio, além de deficiências da sociedade, do que da própria deficiência.

2.2 Deficiência intelectual

Não se pode pensar a questão da deficiência sem se analisar o tipo de relação que as pessoas, de modo geral, estabelecem com os indivíduos deficientes intelectuais. Como a sociedade não está preparada para lidar com as diferenças manifestadas pelas pessoas com deficiência intelectual, de uma maneira geral, passa a culpá-las por suas próprias impossibilidades e limitações. Atentar apenas para os aspectos orgânicos da deficiência é desconsiderar os aspectos sociais e isentar a sociedade de sua responsabilidade.

Além disso, pode-se dizer que essa deficiência constitui um impasse tanto para o ensino na escola comum, quanto para a definição do seu atendimento especializado, pela sua especificidade e complexidade do seu conceito e pela grande quantidade e variedades de abordagens do mesmo.

Segundo Mantoan (1997), o processo de inclusão exige da escola novos recursos de ensino e aprendizagem, concebidos a partir de uma mudança de atitudes dos professores e da própria instituição, reduzindo todo o conservadorismo de suas práticas, em direção de uma educação verdadeiramente interessada em atender às necessidades de todos os alunos.

Sob a influência desta concepção, entende-se que a escola e o papel do professor são centrais para o desenvolvimento da criança, na medida em que pode proporcionar novas formas de construção do conhecimento, superando os conceitos meramente espontâneos ou elementares e chegando a conceitos científicos ou superiores, que se constituem na interação social e escolar. É, nesta direção, que se enfatiza a importância da promoção e mediação, desde os primeiros anos de vida, de atividades culturalmente ricas, que possibilitem o desenvolvimento das *funções psicológicas superiores* mediante programas de estimulação essencial ou precoce.

Dentro das concepções atuais e deficiências em geral, e da intelectual, em especial, é importante analisá-la não como doença mas como condição do indivíduo, embora não como um diagnóstico fechado, mas entendê-la como processo.

Segundo Raiça (2006), a deficiência intelectual não é uma condição estática nem um traço pessoal, por isso não pode ser vista somente pelos déficits. Ela deve ser compreendida dentro de uma abordagem ecológica que considere função exercida pela pessoa na interação com o mundo em que vive.

A deficiência intelectual não é considerada uma doença ou um transtorno psiquiátrico, e sim um prejuízo das funções cognitivas causadas por um ou mais fatores que acompanham o desenvolvimento do cérebro. Desse modo, a deficiência intelectual pode variar de leve a grave, o que diferencia a intervenção que deve acontecer por parte do educador com esse aluno.

Neste sentido, a deficiência intelectual é a nomenclatura usada atualmente para definir o que antigamente chamava-se de deficiência mental. O termo foi aprovado em agosto de 2006, em uma Convenção Internacional de Direitos Humanos das Pessoas com Deficiência da Organização das Nações Unidas (ONU).

Desse modo, é considerado deficiente intelectual pessoas com funcionamento intelectual significativamente inferior a média, com manifestação antes dos 18 anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como: Comunicação, Cuidado pessoal, Habilidades sociais, Saúde, segurança, Habilidades acadêmicas, Lazer e Trabalho.

Uma das características de quem possui deficiência intelectual é a significativa limitação do funcionamento na área intelectual e o reconhecimento de atraso desta área permite elaborar e desenvolver um trabalho que atenderá peculiaridades e limitações. Passando a não ser mais concebida como um traço definitivo e imutável, mas como uma condição à medida que suas necessidades especiais sejam respondidas, visando seu desenvolvimento global. (VEROTTI, 2009).

É importante ressaltar que diagnósticos feitos anteriores aos seis anos de idade devem ser reavaliados, pois nesta fase de desenvolvimento, muitas mudanças e estimulações podem ocorrer alterando as características da criança.

Outro ponto importante são as causas da deficiência intelectual que podem ser relacionadas nas áreas da seguinte forma:

2.2.1 Área motora

Essa área apresenta alterações na motricidade fina. Nos casos mais severos, observam-se incapacidades motoras mais acentuadas, tais como: dificuldade de coordenação e manipulação e, em alguns casos, as crianças podem também andar mais tardiamente.

2.2.2 Área cognitiva

Nessa área as crianças podem apresentar dificuldades na aprendizagem de conceitos abstratos, em focar a atenção na capacidade de memorização e resolução de problemas, na generalização.

2.2.3 Área da comunicação

Alguns alunos com deficiência intelectual encontram dificuldades de comunicação, comprometendo algumas vezes o processo de interação.

2.2.4 Área sócio educacional

Em alguns casos ocorre uma discrepância entre a idade mental e a idade cronológica, porém é preciso ter claro que a melhor forma de promover a interação social é colocando os alunos em contato com seus pares de mesma idade cronológica, participando das mesmas atividades, para que aprendam comportamentos, valores e atitudes apropriados para a sua faixa etária.

3 RESULTADOS ALCANÇADOS

3.1 Práticas didático-metodológicas na perspectiva da deficiência intelectual

A inclusão é um conceito intrigante que busca retirar as barreiras impostas pela exclusão em seu sentido mais global. Porém, sabe-se que a educação é, portanto, um direito de todos, e assegurá-lo é necessariamente, dar boas vindas a esse aluno, sem questionar suas possibilidade ou dificuldades. Respeitando-os, integrando-os ao cotidiano escolar, visando capacitar e melhorar a vida desse educando.

Dentro da perspectiva da deficiência intelectual a inclusão é necessária para o êxito acadêmico, necessitando de elaboração de estratégias educacionais que atendam, de fato, a maneira de processar e construir estruturas cognitivas das crianças com deficiência.

Sempre tendo em vista que a proposta de intervenção para com os deficientes intelectuais é processada de forma mais lenta, visto que a sua metacognição e sua auto-regulação cognitiva é construída de forma diferente, acarretando muitas vezes dificuldades

para elaborar, por conta própria, meios para assimilação dos conceitos e conhecimentos mais complexos.

Neste contexto, a eficácia da aprendizagem, para o estudante com deficiência intelectual, depende do desenvolvimento de estratégias cognitivas e metacognitivas que o possibilitem como:

- a) Planejar e monitorar o seu desenvolvimento escolar;
- b) Regular suas ações, isto é, favorecer as tomadas de consciências dos processos que utiliza para aprender e a adoção de decisões apropriadas sobre as estratégias que devem ser utilizadas em cada tarefa;
- c) Auto avaliar seu desempenho, alterando essas estratégias quando não produzirem os resultados desejados.

Quanto ao mundo educacional um dos recursos que podem ser considerados como suporte pedagógico é o Atendimento Educacional Especializado (AEE), quando o acompanhamento do aluno deve ser feito, na medida do possível, em contra turno. Não cabe ao professor do AEE ensinar a criança com deficiência separadamente do convívio escolar, tendo em vista que a inclusão é um dos pressupostos que induzem ao desenvolvimento intelectual da pessoa com deficiência.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) possibilita ao aluno tornar-se capaz de melhorar a sua comunicação e a sua mobilidade. E para que isso se concretize os mecanismos como a Tecnologia Assistiva, que visa à vida escolar do educando com deficiência, e com isso atender a inclusão escolar.

Os deficientes intelectuais necessitam, muitas vezes, de instrumentos facilitadores para atividades do cotidiano denominados de Tecnologia Assistiva.

Esse arsenal, que compete a instrumentos, são recursos e serviços que visam otimizar e ampliar as habilidades funcionais de pessoas com deficiência e podendo proporcionar a inclusão.

Pode-se entender a Tecnologia Assistiva a uma área com características bem peculiares, que engloba produtos, recursos, metodologias que objetivam promover a funcionalidade, a autonomia e a qualidade de vida das pessoas com deficiência intelectual.

Dentre muitos componentes a Tecnologia Assistiva possui como recursos a comunicação alternativa e ampliada, mobilidade alternativa (cadeiras de rodas manuais ou motorizadas, andadores e pranchas de deslocamento), adequação da posição na carteira da escola, estabilizadores ou cadeira de rodas, acesso ao computador (com adequações),

adaptações de atividades diárias (adaptações para manipular talheres, por exemplo), acessibilidade e adaptações de ambientes.

Os sistemas educacionais inclusivos passam a desenvolver ajudas técnicas. Nesse contexto, a Tecnologia Assistiva integrou no contexto da educação brasileira e ganhou espaço para a promoção da inclusão de todos os alunos na escola. Assim, o ambiente escolar “deve ser estruturado como aquele que oferece também as ajudas técnicas e os serviços de tecnologia assistiva”. (BRASIL, 2006, p. 19).

Além da utilização de instrumentos em ambientes escolares como: os materiais concretos, os jogos, o favorecimento de situações lúdicas, criação de situações desafiantes, incentivo a participação em atividades e eventos sociais com a família e a comunidade.

Nesse propósito, a criança com deficiência intelectual precisa de condições para ter acesso ao conhecimento e interagir com o ambiente escolar onde frequenta e para isto é importante que se tenha condições adequadas para seu desenvolvimento. Se levar-se em conta que a legislação brasileira afirma que toda pessoa tem direito ao acesso à educação, direito à saúde, lazer, ao trabalho, inclui muito bem as pessoas com deficiências.

Por conseguinte, o direito à educação é direito de toda criança, adolescente ou adulto, seja qual dificuldade tiver. A constituição afirma isso, que todos são iguais perante à lei, sem distinção de qualquer natureza. A educação inclusiva parte dessa intenção, que cada um possa procurar a plenitude do seu existir, para participar ativamente na construção de sua vida pessoal, tendo uma existência feliz e de qualidade.

4 CONCLUSÃO

A inclusão da pessoa com deficiência intelectual se traduz pela capacidade de a escola dar respostas eficazes às diferenças de aprendizagens dos alunos, considerando o desenvolvimento deles como prioridade.

Partindo-se do princípio que a prática da inclusão do deficiente intelectual implica no reconhecimento das diferenças dos alunos e nas concepções de que a aprendizagem é construída em cooperação, a partir da atividade do sujeito, diante das solicitações, tendo o sujeito de conhecimento como um sujeito autônomo, pressupõe-se, então que, desse modo, a educação brasileira enfrenta o desafio de no desenvolvimento das práticas cotidianas transformar-se para ser capaz de garantir o acesso e a permanência de todas as crianças, de modo que elas possam se apropriar dos bens culturais traduzidos como conhecimentos escolares.

Contudo a concretização da política de inclusão torna-se perceptível quando as redes de ensino começam a se organizar para receber e oferecer as condições de aprendizagem a todo o seu alunado.

Entretanto, para que a inclusão do aluno com deficiência intelectual seja eficaz, é necessário que a prática do docente não seja negada para que ele tenha a possibilidade de traçar novas metas orientadoras de sua prática. Assim, professores, alunos, pais e a sociedade em geral estarão assegurando uma escola para todos, na qual o processo de inter-construções acontecem por base na consciência coletiva dos múltiplos significados que os conhecimentos escolares assumem no ceio das interações sociais.

É necessário que o docente, junto à comunidade escolar, seja brando em relação às diferenças que o aluno com deficiência apresenta. Portanto, não se deve esperar que os discentes, mesmo em suas limitações ou não, se adeque à sua prática pedagógica, assim pouco se colabora para o desenvolvimento cognitivo do aluno.

Partindo desse ponto de vista, torna-se evidente que as transformações nas práticas escolares são imprescindíveis para concretizar a inclusão educacional, e assim “tirando-a do papel”. Estudar a educação escolar das pessoas com deficiência reporta não só a questões referentes aos seus limites e possibilidades, como também aos preconceitos existentes nas atitudes da sociedade para com elas.

A inclusão vai além de aceitar a matrícula de alunos com deficiência na escola; vai além de integrar em âmbito educacional junto a outros alunos sem deficiência. É aceitar a maneira como se dá a aprendizagem das pessoas com deficiência ao adequar sua prática de ensino, tornando-a acessível às limitações destes educandos, permitindo ser participantes criticamente ativos e protagonistas sociais.

Assim sendo, este trabalho é relevante, pois a reflexão das vastas literaturas possibilita para que a competência do exercício docente seja cada vez mais aprimorado.

DIDACTIC AND METHODOLOGICAL PRACTICES FOR THE TEACHING AND LEARNING OF CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES IN REGULAR CLASSES: a reflection

ABSTRACT

This article aims to analyze the teamwork of teachers aimed at meeting of inclusive education in regular classes. With the problem the procedure for professionals of inclusive education to achieve the skills of the teaching exercise from the didactic and methodological practices. The methodology is based on taxonomy Vergara (2014) and is explanatory and literature. For the theoretical framework used Honora e Frizanco (2008), Raiça (2006), Verotti e Callegari (2009), Mantoan (1997), Tessaro (2005) in order to reflect on the issues that guide - the relationship between the educational - methodological practices and teaching activities in inclusive education.

Keyword: Didactic and methodological practices. Inclusion. Intellectual disabilities.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto de Tecnologia Social. **Tecnologia assistiva nas Escolas**. Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.itsbrasil.org.br/sites/itsbrasil.w20.com.br/files/Digite_o_texto/Cartilha_Tecnologia_Assistiva_nas_escolas_-_Recursos_basicos_de_acessibilidade_socio-digital_para_pessoal_com_deficiencia.pdf>. Acesso em: 1 ago. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Ensaio pedagógico: construindo escolas inclusivas**. 1. ed. Brasília,DF: 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Formação continuada a distância de professores para o atendimento educacional especializado**. Brasília: SEESP/SEED/MEC, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Sala de recursos multifuncionais: espaços para o atendimento educacional especializado**. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

HONORA, M; FRIZANCO, M. L. E. **Coleção ciranda da inclusão: esclarecendo as deficiências**. São Paulo: Ciranda Cultural, 2008.

MANTOAN, Maria Tereza Egler (Org.). 1997. **A integração de pessoas com deficiência**. São Paulo: Memnon, SENAC.

RAIÇA, D. **Dez questões sobre a educação inclusiva da pessoa com deficiência mental**. São Paulo: Avecamp, 2006.

TESSARO, Nilza Sanches. **Inclusão Escolar: concepções de professores e alunos da educação regular e especial**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

VEROTTI, D.; CALLEGARI, J. Fundação Victor Civita. **A Inclusão que ensina**. Nova Escola-Edição especial, p 10-14, jun. 2009.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO:

instrumento norteador das ações educativas na Escola Municipal Santo Antonio

Ana Lúcia Pereira Silva*

Maria Eula Cruz da Silva*

Maykon Lima de Siqueira*

Natanael Santos Damacena*

Vera Lúcia Lopes de Barros**

RESUMO

Instrumento obrigatório para o sistema educacional brasileiro no funcionamento eficaz das entidades escolares. O Projeto Político Pedagógico enfoca-se a contribuição do norteamento das ações educativas a maneira pela qual este serviu para atender suas funções pedagógicas e burocráticas. Tratam-se as novas diretrizes do ensino, em especial a Lei 9394/96, onde estão estabelecidas as leis que norteiam os seguimentos ligados à educação, nisto, o papel da gestão democrática será concebida na perspectiva da participação de todos os envolvidos no processo educacional, de forma mais específica no espaço escolar, e da criação coletiva dos projetos educativos e a participação ativa em todos os contextos pedagógicos. Serão apresentados os pensamentos de estudiosos como Veiga, Vasconcellos, Maia, dentre outros a respeito da temática. Discute-se a relevante contribuição que a construção eficiente do Projeto Político Pedagógico suscita às escolas, seus limites e as possibilidades de mudanças. Analisa suas funções sociais, explicitando, com a máxima consciência, a identidade político-pedagógica que norteia o seu fazer cotidiano, sob o argumento de que a educação se constrói num determinado campo de intencionalidades que não podem manter-se ocultas durante o fazer educativo que os sujeitos escolares protagonizam no interior da escola. Nesse sentido buscou as origens do Projeto Político Pedagógico no cenário educacional, sua criação e obrigatoriedade. Nas considerações finais são apresentados alguns pontos que sugerem a elaboração ou reelaboração consciente do Projeto Político Pedagógico, visando à colaboração deste para a melhoria das práticas escolares.

Palavras-Chaves: Escola. Gestão. Projeto político pedagógico.

1 INTRODUÇÃO

É sabível que em meios às acelerações crescentes ocorridas no campo educacional gerou-se a necessidade da atualização das práticas pedagógicas no cotidiano do professor e dos demais envolvidos no corpo docente. Devido à inclusão de recursos tecnológicos na sala de aula essas acelerações se tornaram mais evidentes e precisas, no intuito de desenvolver a

* Graduada em Biologia pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA).

* Graduada em Pedagogia Faculdade de Ciências Humanas de Vitória (FAVIX).

* Graduado em Pedagogia pelo Instituto Maranhense de Diversidade Científica- IMDIC.

* Graduado em Matemática.

** Dra. em Entomologia Médica pelo Instituto Nacional de Pesquisa na Amazônia – INPA.

curiosidade do aluno utilizando meios que desenvolva o interesse pelos conteúdos abordados e, conseqüentemente, gerem a aprendizagem.

Para tanto é necessário uma organização da escola na hora de definir os projetos a serem desenvolvidos no ano letivo e a exequibilidade das ações propostas. Essa organização pode acontecer de várias maneiras, tanto por parte do professor, através de planos de aula, quanto da parte pedagógica, por seminários, palestras e projetos. Porém, independente de quais setores ou profissionais da escola essas iniciativas surjam, todas elas tem algo em comum: devem estar inseridas em um planejamento maior, o Projeto político-pedagógico da escola.

A palavra projeto origina-se do latim *projectu* que significa “lançado para diante”, e se refere a ideia que se forma de executar ou realizar algo, no futuro: plano, intento, desígnio. Empreendimento a ser realizado dentro de determinado esquema.

Segundo Veiga (1995), um projeto político pedagógico (PPP), ultrapassa a dimensão de uma proposta pedagógica. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sócio - político e com os interesses reais e coletivos da população majoritária. Ele é fruto da interação entre os objetivos e prioridades estabelecidas pela coletividade, que estabelece, através da reflexão, as ações necessárias à construção de uma nova realidade. Antes de tudo, é um trabalho que exige comprometimento de todos os envolvidos no processo educativo: professores, equipe técnica, alunos, seus pais e a comunidade como um todo. (VEIGA, 2002).

Gadotti (2001, p. 37) afirma o seguinte:

[...] todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente.

Estudar sobre a importância do PPP para as ações educativas e de fundamental importância para sua formação acadêmica no campo da pedagogia. Tais motivos foram inquietantes para a escolha desse tema. Percebendo que, identificar o PPP de cada escola como instrumento de organização dos procedimentos educativos e melhoria das relações sociais e profissionais dentro da instituição escolar justifica a elaboração deste trabalho.

O interesse por pesquisar este tema surgiu diante das experiências vivenciadas no trabalho. A necessidade de pesquisar sobre o PROJETO POLITICO-PEDAGÓGICO: Instrumento Norteador das ações Educativas da Escola foi de procurar identificar o PPP de cada escola como instrumento de organização dos procedimentos educativos e melhoria das

relações sociais e profissionais dentro da instituição escolar no município de Itaipava do Grajaú-Maranhão. Com esta pesquisa iremos também reafirmar ao educador a respeito da importância do PPP no processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista que a escola desenvolve melhor suas ações.

2 CONCEITO E FUNÇÃO DE UM PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

A busca da melhoria do ensino está diretamente ligada à ideia de construção de um projeto pedagógico que seja efetivamente coletivo. Nesse contexto sua origem coincide com a busca do processo democrático. O projeto é um meio de engajamento coletivo para integrar as ações dispersas, criar sinergias no sentido de buscar soluções alternativas para diferentes modelos do trabalho pedagógico-administrativo.

O Projeto Político-Pedagógico foi elaborado devido às necessidades de se estabelecer novas políticas e diretrizes para a educação. A implantação desse projeto pedagógico gerou-se em decorrência de uma luta da classe trabalhadora na década de 1970, que através dos sindicatos e associações, buscavam a retomada da identidade cidadã, e o Estado procurava a adesão popular no combate ao comunismo.

Assim, durante décadas convivemos com legislações contraditórias confusas inaceitáveis ou impraticáveis. A Constituição Federal de 1988 trouxe mudanças significativas no que se refere à democratização. No âmbito educacional, o art. 206, inciso IV, traz avanços quanto à gestão democrática no ensino público, oportunizando a prática democrática no cotidiano escolar.

Com a lei 9394/96 parte dos nossos problemas foram resolvidos: ela nos dá a oportunidade de, finalmente, podermos organizar nossas escolas da melhor forma, temos a chance de criar a escola que queremos. Após a promulgação da LDB, as Secretarias de Educação, os diretores e os educadores de um modo geral começaram a se preocupar e a pensar a organização dos Projetos político-pedagógicos das escolas públicas.

Paralelo ao discurso da democratização emergia o discurso da descentralização dos recursos, os quais reforçavam o discurso da autonomia da escola enunciado na LDB 9.394/96, no Art. 15, o que define que “[...] os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público”.

Mas por que Projeto Político-Pedagógico?

O termo *projeto* indica plano, vem de projetar, ou seja, lançar-se, precipitar-se, é a redação preliminar das intenções da escola. A palavra *política* está relacionada aos desejos e interesses dos profissionais da educação aos interesses reais e coletivos da comunidade escolar, refere-se à busca pela garantia do compromisso com uma formação cidadã, a qual é realmente participativa, responsável, crítica e criativa. A palavra *pedagógica* é um adjetivo que se refere à ciência ou à disciplina da pedagogia. Ela traz como necessidade a reflexão, a organização e a sistematização do processo educativo, o qual abarca a escolarização em todos os seus aspectos e elaborado coletivamente reúne fundamentos políticos, filosóficos e éticos que a comunidade acredita e deseja praticar.

Para Vasconcellos (1995, p. 143):

Projeto Pedagógico [...] é um instrumento teórico-metodológico que visa ajudar a enfrentar os desafios do cotidiano da escola, só que de uma forma refletida, consciente, sistematizada, orgânica e, o que é essencial, participativa. É uma metodologia de trabalho que possibilita re-significar a ação de todos os agentes da instituição.

Podemos então afirmar que o PPP é um instrumento que organiza e sistematiza o trabalho escolar compreendendo o pensar e o fazer na escola integrado por meios de ações que unem a reflexão, as atitudes e as ações. É um processo democrático e permanente de reflexão e discussão dos problemas escolares, sua elaboração é um processo exclusivo da escola e para a escola, contando com a real participação de todos os seus partícipes e com sua plena efetivação conforme estabelecido pela LDB.

É sabível que a escola é um espaço privilegiado aonde os saberes são sistematizados, é fato que a escola não é a única responsável pela formação do cidadão, mas considerando a importância que ela tem na vida do aluno, precisa-se reconhecer que ela é determinante no processo de construção de saberes indispensáveis para a sua inserção social.

Há uma nova função da escola, ao mesmo tempo que este papel ajuda a forjar o modelo de sociedade no qual se está inserida. Nesse sentido, a escola de hoje precisa ser analisada, estudada, considerando as múltiplas demandas que visa atender por conta do atual contexto. Na redefinição de sua função social, a tão falada crise parece nada mais ser do que uma adequação necessária para o contínuo exercício de sua tarefa institucional. (LUNARDI, 2004 apud MAIA, 2011, p. 99).

Para que a escola tenha a capacidade de executar sua função social precisa introduzir no seu procedimento os princípios orientadores da Gestão Democrática, até porque somente uma escola que siga esses princípios que conseguirá construir um PPP e torna-lo possível de ser executável. Pois as suas características representam as atitudes que uma gestão eficiente precisa:

- a) Empoderamento - a escola deve constituir uma identidade. Os professores e os funcionários têm de elaborar proposta pedagógica, respondendo aos desafios e aos apelos da realidade. Assim nasce um poder escolar, que resiste a desmandos políticos, a limitações financeiras, a pressões de forças corporativas;
- b) Participação - a escola tem o papel principal de propiciar a educação dos estudantes. Mas não é uma educação qualquer. É a educação que valoriza a participação de todos os atores: professores, funcionários, alunos, pais, mães e outros responsáveis. Na sala de aula não é só o professor quem fala, na escola não é só o diretor quem manda. Na realidade, ninguém deve mandar. Todos devem fazer sua parte, sob o comando, a iniciativa do diretor;
- c) Representatividade - no processo de participação, principalmente no conselho escolar ou em outras reuniões, cada um deve falar em função do pensamento de seu grupo, de uma discussão prévia com os representados. Nossas individualidades devem ficar em segundo plano, para que o pensamento coletivo transforme-se em decisões coletivas;
- d) Autonomia - A escola é federal, estadual ou municipal, mas acima de tudo, é essa escola, com um nome, com uma história, com uma proposta. A democracia não representa desorganização. Pelo contrário, tudo tem de ser decidido e feito de acordo com as regras já assentadas e as decisões tomadas. Esse processo vai construindo a autonomia da escola, no sentido que ela reconhece e resolve por si os problemas, sem dispensar a cooperação das autoridades e da comunidade;
- e) Transparência - a escola democrática é aquela onde as informações são publicadas e não restringidas a um grupo menor. Quaisquer verbas que a escola receba deve ser de conhecimento de todos e seu destino é alvo de decisão do colegiado. Assim todos que participam da escola: comunidade, aluno e corpo docente aprenderão a controlar as verbas públicas pelo acompanhamento dos gastos escolares.

Nesse sentido, compreender a temática que envolve o contexto pedagógico na escola, implica em redefinir as metodologias que se pretende alcançar durante o ano letivo. Para que isso aconteça devemos redirecionar nossa atenção para o eixo central que são as atividades estipuladas pelo Projeto Político Pedagógico que devem ser reavaliados a cada ano e reformulados de acordo com as necessidades que a escola apresenta.

O PPP é uma coisa muito simples e por ser tão simples se torna complexo na hora de executar, pois depende não da vontade de um, mas de um grupo diversificado que nem sempre concordam com aquilo que está exposto nele.

Para Nilbo trabalhar com projetos deve ser uma criação coletiva da coordenação dos professores e, principalmente, dos alunos. De acordo com esse pensamento compreende-se que o corpo pedagógico deve propiciar a todo o corpo escolar uma acessibilidade tanto na construção como na execução das atividades. Pois a participação de todos é quem dá a esse projeto o nome consolidado, pois o PPP é político por vincular-se aos interesses reais e coletivos da população majoritária e apresentar compromisso com formação do cidadão para um tipo de sociedade.

Segundo Veiga (1995), um projeto político pedagógico (PPP), ultrapassa a dimensão de uma proposta pedagógica. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sócio - político e com os interesses reais e coletivos da população majoritária. Ele é fruto da interação entre os objetivos e prioridades estabelecidas pela coletividade, que estabelece, através da reflexão, as ações necessárias à construção de uma nova realidade. Antes de tudo, é um trabalho que exige comprometimento de todos os envolvidos no processo educativo: professores, equipe técnica, alunos, seus pais e a comunidade como um todo.

Pensando na função social da Educação e no valor formativo e simbólico que a instituição Escola sempre representou para as sociedades e ainda, nos ideais dialéticos, construtivistas e sócio histórico que regem a Escola Contemporânea, compreendendo a importância do papel da educação no desenvolvimento dos seres humanos, baseada no desenvolvimento integral das pessoas numa filosofia marxista, no enfoque construtivista e na importância do contexto social e das relações estabelecidas, a fim de se efetivar a formação do aprendiz na cidadania e para a cidadania, advém a necessidade de as escolas construírem seus Projetos Político-Pedagógicos.

Identificando que a escola do Sistema de Ensino Brasileiro ganhara mais autonomia e democracia a partir da promulgação da constituição de 1988, a obrigatoriedade de criação de Projeto Político-Pedagógico em cada instituição de ensino foi garantido na lei de diretrizes e Bases da Educação com o propósito de melhorar os procedimentos administrativos e pedagógicos. Dessa forma, o PPP sendo um documento de regulamento interno da escola contribui para que haja mais inclusão escolar, melhorando a qualidade dos serviços de educação e formação dos discentes estreitando as relações entre a escola e a sua

comunidade escolar, delineando ações pedagógicas e metodologias de ensino que se mostram mais eficazes para o entendimento dos serviços de educação aos discentes.

Segundo Vasconcelos (2004) o Projeto Político-Pedagógico é o plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade sendo um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação.

O Projeto Político-Pedagógico é, portanto, um documento que facilita e organiza as atividades, sendo mediador de decisões, da condução das ações e da análise dos seus resultados e impactos. Ainda se constitui num retrato da memória histórica construída, num registro que permite à escola rever a sua intencionalidade e sua história.

A importância de a escola construir este documento é reconhecida pela legislação. Assim, o Projeto Político-Pedagógico, em âmbito federal, é citado pela Lei de Diretrizes e Bases, Lei 9396/98, em seu art.12, I, art. 13 & I e no art. 14 & I e II, estabelece orientação legal de confiar à escola a responsabilidade de elaborar, executar e avaliar seu projeto pedagógico. A legislação define normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios estabelecidos pelo art.14:

- I. participação dos profissionais de educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
- II. participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares equivalentes.

Com isso compreendemos que a participação dos professores e especialistas na elaboração do projeto pedagógico promove uma dimensão democrática na escola e nessa perspectiva, as decisões não centralizadas no Gestor cedem lugar a um processo de fortalecimento da função social e dialética da escola por meio de um trabalho coletivo entre todos os segmentos participantes e a comunidade escolar.

3 PRINCÍPIOS NORTEADORES DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: EM BUSCA DE UMA GESTÃO DEMOCRÁTICA

A escola em seu dia-a-dia é um espaço de inúmeras e diversificadas práticas que estão em permanente processo de construção e reconstrução. As práticas da gestão fazem

parte da vida da escola contribuindo para o desenvolvimento democrático e a participação, por isso prioriza em sua organização interna encontros bimestrais para a execução de seus Conselhos de Classe e as decisões tomadas são partilhadas com o Conselho Escolar, os pais e com cada aluno respectivamente.

A abordagem do projeto político-pedagógico, como organização do trabalho da escola como um todo, está fundada nos princípios que deverão nortear a escola democrática, pública e gratuita. Saviani (1982) alerta-nos para o fato de que há uma desigualdade no ponto de partida, mas a igualdade no ponto de chegada deve ser garantida pela mediação da escola.

Portanto, só é possível considerar o processo educativo em seu conjunto sob a condição de se distinguir a democracia como possibilidade no ponto de partida e democracia como realidade no ponto de chegada. (SAVIANI, 1982).

A escola de qualidade tem obrigação de evitar de todas as maneiras possíveis a repetência e a evasão. Tem que garantir a meta qualitativa do desempenho satisfatório de todos. Qualidade para todos, portanto, vai além da meta quantitativa de acesso global, no sentido de que as crianças, em idade escolar, entrem na escola. É preciso garantir a permanência dos que nela ingressarem. Em síntese, qualidade “[...] implica consciência crítica e capacidade de ação, saber e mudar”. (DEMO, 1994).

O projeto político-pedagógico, ao mesmo tempo em que exige dos educadores, funcionários, alunos e pais a definição clara do tipo de escola que intentam, requer a definição de fins. Assim, todos deverão definir o tipo de sociedade e o tipo de cidadão que pretendem formar. As ações específicas para a obtenção desses fins são os meios. Essa distinção clara entre fins e meios é essencial para a construção do projeto político-pedagógico.

A implantação efetiva do PPP nas escolas garante que um dos cinco princípios da democracia na escola aconteça, pois este viabiliza a Gestão Democrática, para que haja união entre escola e comunidade, quando afirma que o professor e o funcionário precisam abdicar de seu corporativismo; os pais precisam superar seu comodismo; os alunos precisam conquistar o exercício de sua liberdade de aprender. De aprender ciência de cultivar arte, de praticar ética.

Os princípios democráticos na construção do PPP devem estar claros, pois partem da visão e que o projeto é um processo, ou seja, segue os passos históricos, sociais e políticos que, coerentemente, ocorrem no interior da escola, sempre considerando os avanços, acordos, formulações e todas as relações estabelecidas durante a sua realização.

Tais princípios apresentam-se como:

- a) Igualdade - Condições de acesso e permanência na escola. Igualdade de oportunidades requer, portanto, mais que a expansão quantitativa de ofertas; requer ampliação do atendimento com simultânea manutenção da qualidade (há uma desigualdade no ponto de partida, mas a igualdade no ponto de chegada deve ser garantida pela mediação da escola);
- b) Qualidade - vai além da meta quantitativa de acesso global, no sentido de que as crianças, em idade escolar, entrem na escola. É preciso garantir a permanência dos que nela ingressarem. Qualidade implica consciência crítica e capacidade de ação, saber e mudar;
- c) Gestão Democrática - exige uma ruptura histórica na prática administrativa da escola, com o enfrentamento das questões de exclusão e reprovação e da não-permanência do aluno na sala de aula, que vem provocando a marginalização das classes populares;
- d) Liberdade - a liberdade é uma experiência de educadores e se constrói na vivência coletiva, interpessoal;
- e) Valorização do Magistério - Para que formemos cidadãos capazes de participar da vida socioeconômica, política e cultural do país, faz-se necessário que haja formação dos profissionais da educação (inicial e continuada); condições de trabalho adequadas (recursos didáticos, recursos físicos e materiais, dedicação integral à escola, redução do número de alunos na sala de aula); remuneração digna e adequada.

Para Santiago (2008, p. 142),

[...] na sua essencialidade um projeto político-pedagógico opera com relações de conhecimento e de poder, são as discussões em torno de uma mudança paradigmática que centralizam as preocupações dos educadores no processo de reestruturação curricular demandado pela exigência do próprio projeto em construção e pelas atuais políticas educacionais.

O processo de construção do projeto político-pedagógico da escola amplia a visão de tempo, uma vez que possibilita duas dimensões distintas: o tempo cronológico e por tempo pedagógico. Isso porque o tempo cronológico em que a realidade é apresentada nas formas que ocorreu no passado e o tempo pedagógico é aquele tempo da experiência vivida. É o tempo predominante na sala de aula, onde o processo de ensino-aprendizado deve ocorrer de forma contínua.

Para a realização do PPP, faz-se necessário, então, um diagnóstico da realidade, o qual possibilite uma retomada dos feitos já realizados, desvelando os aspectos que devem ser

mantidos e os que precisam ser vistos. Já como processo democrático, a análise do que já foi realizado é vista como parâmetro diante dos interesses da comunidade na qual a escola está inserida. Sendo assim, segundo Maia (2011, p. 94):

É função da direção e da equipe pedagógica promover os momentos coletivos de discussão e de reflexão da prática educativa acerca de sua intenção política; criar estratégias e instrumentos de ampliação da participação de todos; organizar o trabalho priorizando a socialização do conhecimento científico; promover a instrumentalização da comunidade escolar para melhor compreensão e enfrentamento dos desafios educacionais; possibilitar o estabelecimento de relações cooperativas e justas; além de intervir nas relações e nas práticas escolares em função do PPP da escola.

É nesse sentido de construção coletiva, condizente com a realidade de cada escola que o elabora que o PPP se torna subsídio, pois quanto se discute sobre as possibilidades de implantação de projetos dentro de uma escola mais ele se revela apto para ser exequível, porque o que caracteriza cada projeto são as particularidades que a escola apresenta de acordo com as condições físicas, materiais, pedagógicas que delimitam suas ações.

4 A FUNÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO NA ESCOLA MUNICIPAL SANTO ANTONIO

Ao considerar a possibilidade de trabalhar com a interdisciplinaridade acredita-se que é na escola que a criança aprende a se socializar e começa a demonstrar vagamente seu comportamento enquanto cidadão, trazendo a nós seus conceitos pré-estabelecidos de cultura, família, religião, dentre outras particularidades, e tudo isso em vínculo com a aprendizagem que construiu na sua vida escolar.

Então, como a interdisciplinaridade ser promovida dentro da sala de aula?

Para que isso aconteça é necessário que hajam atividades bem planejadas, projetos bem executados, ações devidamente delimitadas, planos possíveis de serem colocados em prática e de disponibilidade de recursos. Para isso é preciso uma organização da escola com relação ao seu Projeto Político Pedagógico, pois ele será o suporte para que tudo isso ocorra de acordo com o planejamento daqueles envolvidos nessas atividades.

Por isso é imprescindível que haja uma construção eficaz do PPP, pois ele será o norteador das ações educativas dentro da escola, além do mais proporcionará mais segurança e possibilidades de execução daquilo que se espera que aconteça durante todo o ano letivo. Este passa a ser um referencial, portanto essencial no contexto pedagógico.

Ao afirmarmos essa ideia concordamos com os funcionários que integram a Escola Municipal Santo Antônio, pois nesta afirma-se acreditar que a educação como prática social, e a pedagogia como a ciência da educação que organizasse a figura do pedagogo como facilitador ao acesso a cultura das ações no espaço escolar e a atuação do pedagogo torna-se essencial, para garantir a prática educativa.

De acordo com as discussões houve a necessidade de reformular a linha de ação da escola. A equipe escolar incentivou a participação dos pais e dos alunos, por serem membros colaboradores do processo educativo. Todavia quando marcou-se momentos de estudos com os pais, para que todos conhecessem e participasse de maneira consciente de todo o processo de elaboração e estruturação do Projeto político Pedagógico.

Nessa discussão, a prática que a escola desenvolve é fundamental, devendo ser objeto de reflexão por todos os seus segmentos. A construção do projeto político pedagógico refere-se à relação escola-comunidade local, como se percebe no trabalho dos gestores, há diferenças na qualidade do trabalho de escolas que contam com a participação da comunidade e de outros que planejam, executam e avaliam suas ações sem levar em consideração esta participação. Nota-se que normalmente, o desempenho dos alunos é melhor quando os pais participam da vida escolar e são constantemente informados do rendimento escolar dos seus filhos.

No decorrer da investigação pode-se evidenciar que todos os componentes do corpo docente concordam que o PPP de fato é o eixo norteador das ações dentro da Creche aonde trabalham, pois segundo as mesmas com a elaboração do PPP são definidas as ações concretas, fica claro qual são as maiores dificuldades do centro escolar e é elaborada uma estratégia para superá-la, fazendo uma projeção aonde se considere erros e acertos já ocorridos além de antecipar futuros problemas, e a maior meta se define na aprendizagem e desenvolvimento do educando.

Dentro dessa elaboração coletiva, conseqüentemente é implantado no ambiente escolar uma gestão democrática participativa e o PPP se torna um referencial de qualidade, necessário para a fundamentação das ações pedagógicas no trabalho, baseando-se nas ideias e sugestões existentes nele. Ou seja, é um apoio essencial para todos, se torna uma bússola que mostra o trajeto que será percorrido. Além disso, no PPP unem-se os esforços na busca da melhoria da qualidade de ensino.

No mais, percebe-se fundamental a execução do PPP para que a escola consiga sua autonomia, em construir sua própria identidade, voltada para atender as reais necessidades de seu público, de acordo com o meio em que vivem, buscando a participação também da

comunidade na vida escolar daqueles que são membros de suas famílias, para que também eles conheçam e colaborem para que as metas estipuladas sejam atingidas.

A gestão democrática adentra nesse sentido na busca da colaboração coletiva, quando os objetivos de conciliação e a determinação dos envolvidos geram resultados positivos para o grupo alvo, que são os alunos, como consequência a melhoria do ensino é viabilizado, e se gera um ambiente criativo, inovador e de respeito mútuo, configurando o desejo de mudança nas ações e principalmente na organização do trabalho pedagógico, quando os trabalhos e projetos são organizados e reorganizados não só dentro da sala de aula, mas também na esfera administrativa.

As melhorias nas metodologias, na forma de planejar e organizar as aulas são consequência dessa elaboração eficiente e coletiva, a mudanças de estratégias mostra a flexibilidade do professor e sua compreensão de que é preciso que o docente se adeque de acordo com a necessidade do aluno. Ocorre também a valorização da cultura e da história da comunidade que a criança se insere, trabalhando conhecimentos gerais conciliando-os com os acontecimentos locais, sempre que possível.

A partir de atividades tão diferentes, podemos observar quais são as principais dificuldades dos alunos e o seu nível de aprendizagem, proporcionando o acesso ao conhecimento da realidade de cada criança, além disso, pode ser promovidos momentos de reflexão dentro da instituição escolar, em busca de uma sociedade mais justa e igualitária.

Mesmo tendo consciência do grande benefício que o Projeto Político Pedagógico traz para a escola, os profissionais entrevistados afirmaram que existe muitas dificuldades na hora de elaborá-lo, pois a falta de conhecimento das leis educativas e dos princípios do PPP e das exigências do sistema educacional dificultam esse construção. Além desses fatores aparecem a falta de recursos para ampliar os projetos desejados, a pouca experiência dos profissionais e a determinação na exposição de ideias e sugestões, e principalmente pelo fato de que a equipe de docentes não é permanente, assim propostas sugeridas por um professor nem sempre pode ser executada por ele.

Portando, nessa escola aparecem casos que são muito constantes em outros cento de ensino, são situações corriqueiras que por serem vivenciadas no cotidiano são tratadas como banais e às vezes não tem a atenção devida daqueles que passam por eles.

5 CONCLUSÃO

Conclui-se, portanto, que a partir da análise dos resultados desse estudo, podemos questionar as leis educacionais que vêm sendo desenvolvidas pelas escolas quando propõe que sejam executados e implantados o seu Projeto Político Pedagógico e que estes sejam norteadores das ações educativas, particularmente, as escolas, na sua função de oferecer ao educando a possibilidade da sua formação completa, e da garantia de sua cidadania e preparação para o mundo do trabalho.

A gestão democrática ainda é uma busca constante, pois não depende apenas dos gestores das escolas a definição do modelo de gestão a seguir, uma vez que estes estão subordinados ao sistema que geralmente não se define com precisão. Na verdade, é um jogo de poderes, principalmente na esfera pública, aonde é necessária a obediência àqueles estão no ápice da pirâmide educativa.

Na realidade, as propostas de modelo de gestão democrática propugnadas por essas políticas ainda se limitam a aspectos técnicos, administrativos, de caráter burocrático, sem tocar em questões essenciais que revelam as contradições do modelo de sociedade e da realidade educacional brasileira em seus múltiplos condicionamentos.

Ficam evidenciados os efeitos de um cumprimento de leis muito teóricos, incompatíveis com a realidade dos centros de ensino, e nisso percebemos que por vezes o PPP é construído somente para que se diga que ele existe, sem preocupar-se com sua efetivação, para cumprir o regulamento, as leis. No mais, tornam-se evidentes a partir dos achados da pesquisa as dificuldades que as escolas enfrentam para a elaboração de seus PPPs, a falta de orientação, de disponibilidade de recursos, dificultando a existência de uma gestão democrática a execução de seus princípios, das criações de ações educativas no seu escolar e no cumprimento de direitos e deveres sujeitos a todos os cidadãos.

Nessa perspectiva podemos afirmar que o processo de elaboração e implementação do projeto político-pedagógico é fundamental porque envolve as pessoas que atuam na escola, dá a elas a sensação de pertencimento, de envolvimento com a instituição escolar. Isto pois, não há relação agradável entre submissão e satisfação. Ninguém fica satisfeito sendo apenas submisso. A satisfação em trabalhar numa escola, atuar para sua melhora e maior aprendizado dos alunos vem com a condição de partícipe, de sentir-se valorizado e respeitado.

Nesta perspectiva, partindo-se de uma concepção de planejamento participativo é que o PPP constitui-se em instrumento de intervenção na realidade escolar visando

proporcionar a organização do trabalho pedagógico; a utilização dos tempos e espaços escolares; identificar e valorizar aspirações, ideais e anseios; e sobretudo, mesmo no bojo das diretrizes gerais da política educacional e de uma ‘autonomia relativa’ permite dentre tantas limitações que a comunidade escolar possa refletir, definir, construir coletivamente os pilares de sua trajetória histórico-social.

O projeto político pedagógico remete ao estudo da realidade instigando conquistas coletivas; não só se reporta ao cenário das grandes revoluções; como também remete ao âmago das pequenas e contínuas mudanças, das legítimas conquistas resultantes da autoria intelectual coletiva dos seus protagonistas capazes de projetar caminhos alternativos e de construir a identidade institucional peculiar a cada escola.

ABSTRACT

Binding instrument for the Brazilian educational system in the effective functioning of the school authorities. The Educational Policy Project focuses to guide the contribution of educational activities the way this served to meet their educational and bureaucratic functions. The new guidelines of education are treated, especially Law 9394/96, where the laws that guide the segments related to education are established, that, the role of democratic management will be designed as preparation for participation of all involved in the educational process, more specifically at school, and the collective creation of educational projects and active participation in all educational contexts. Thoughts will be presented to scholars as Veiga, Vasconcellos, Maia, among others about the subject. It discusses the significant contribution that the efficient construction of Project Political raises to schools, their limits and the possibilities of change. Analyzes their social, explicit, with the utmost awareness, political and pedagogical identity that guides your daily tasks, under the argument that education is built in a certain field of intentions that can not remain hidden during the making education that school subjects protagonists within the school. Accordingly sought the origins of Project Political in the educational setting, its creation and enforcement. In the final considerations are some points that suggest the development or conscious reworking of Project Political regarding cooperation this to improve school practices.

Keywords: School. Management. Political pedagogical Project.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.presidencia.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 25 maio 2014.

DAVIS, Cláudia. et al. *Gestão da Escola: desafios a enfrentar*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

DEMO Pedro. **Educação e qualidade**. Campinas: Papirus, 1994.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, E. José. **Autonomia da escola: princípios e propostas**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

HERNÁNDEZ, Fernando. O projeto político-pedagógico vinculado à melhoria das escolas. **Pátio**, Porto Alegre: Artmed, n.25, p. 08-11, fev. 2003.

MINAYO, M. C. de S. et al. (Org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

PADILHA, Paulo Roberto. Caminho para uma escola cidadã mais bela prazerosa e aprende-te. **Pátio**, Porto Alegre: Artmed, n. 25, p. 12-15, fev. 2003.

VASCONCELOS, Celso do Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico:** do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2004.

VEIGA, Ilma Passos A. (Org.). **Projeto político pedagógico da escola:** uma construção possível. Campinas: Papirus, 1995.

VEIGA, Ilma Passos A. (Org.). **Projeto político-pedagógico:** uma construção possível. 17. ed. Campinas: Papirus, 2004.

A PROBLEMÁTICA HÍDRICA: um desafio para as escolas

Eliane do Nascimento Mendonça*

RESUMO

O presente estudo enfatiza sobre a “Problemática Hídrica: um desafio para as escolas, que traz como objetivo o incentivo a comunidade escolar no processo de sensibilização sobre os recursos hídricos, mediada pela orientação de ações educativas, através de conhecimentos adquiridos, princípios, atitudes e valores éticos que promovam a construção de alternativas que inclua a valorização e a racionalização deste recurso natural. Através de estratégias que viabilizem todo o sistema educacional no sentido de mobilizar a comunidade escolar à mudança, adquirindo princípios e valores éticos, capazes de transformar a realidade educacional, ambiental e social. Para tanto, ainda se busca descrever os tipos de métodos aplicados para algumas soluções dos presentes problemas hídricos, que incluem: recursos humanos, palestras, fóruns, discussões da temática e análise de documentos ambientais que norteiem toda a ação em prol da sustentabilidade, desde as responsabilidades administrativas com os mesmos, a um uso consciente, racional e com princípios éticos ambientais que garantam a qualidade de vida para toda a espécie vivente.

Palavras-chave: Água. Sustentabilidade. Meio Ambiente. Escola. Qualidade de Vida.

1 INTRODUÇÃO

A água, esse bem indispensável a todo ser vivo, tornou-se fonte de preocupação para a humanidade. Ora vista como bem público e bem econômico, a mesma está presente em toda atividade humana. Na produção industrial, pecuária, agricultura, lazer, na produção de energia, etc.

A poluição da água, o consumo desenfreado, a escassez, o uso inadequado, a reutilização, sua limitação, o acesso da água potável as camadas mais pobres e outros, além das consequências de toda essa questão, são alguns dos fatores a serem pesquisados, de forma a garantir a informação e a sensibilização do indivíduo, quer seja por meio da escola ou fora dela, buscando-se ampliar os conhecimentos a respeito das causas da Problemática Hídrica, bem como as possíveis soluções, pois tais causas, implicam diretamente, na transformação ambiental e na mudança de vida das pessoas, sem falar que as mesmas são causadas pela própria ação do homem sobre o ambiente que vive. Vale salientar, que algumas vezes, é justamente por falta de informação sobre as consequências ambientais, que afeta também, por conseguinte, a vida social. Assim, se buscou orientar no estudo das possíveis respostas: O consumo intenso e sem controle de água pelos alunos contribui para a problemática hídrica?

* Graduada em Pedagogia pelo Instituto de Ensino Superior Franciscano. Professora da Educação infantil e Séries Iniciais.

A ação de alunos, possivelmente em contaminarem a água de rios, ao desperdiçarem a água, entre outros, são fatores preocupantes com os recursos hídricos, já constatados limitados?

A orientação por parte das escolas sobre a problemática hídrica pode propor uma sensibilização e valorização da água em meio a atitudes que promovam a sustentabilidade e o racionamento dos recursos hídricos?

Assim, o objetivo geral apresentado por esta pesquisa é: Incentivar a comunidade escolar no processo de sensibilização sobre os recursos hídricos, mediada pela orientação de ações educativas, através de conhecimentos adquiridos, princípios, atitudes e valores éticos que promovam a construção de alternativas que incluam a valorização e a racionalização dos recursos naturais, em especial a água.

A pesquisa utilizada é de cunho bibliográfica onde se buscou fundamentações em livros, revistas, e tese de doutorado, juntamente com a pesquisa descritiva que muito contribuiu para o desenvolvimento deste estudo científico.

2 A ÁGUA NA HISTÓRIA E NA VIDA DOS POVOS ANTIGOS

Desde o início da civilização o homem vem dependendo dos recursos naturais. Período Neolítico, uma subdivisão da idade da Pedra, foi marcado pelo nascimento da agricultura como meio de sobrevivência e principal atividade deste período e pelo surgimento de quatro civilizações distintas: a egípcia, às margens do Nilo, a suméria entre os rios Tigre e Eufrates, a indiana às margens do rio Indo e a chinesa, nas proximidades do rio Amarelo (ou Huang Ho).

Os *sumérios* foram os primeiros povos a fazerem experiências de purificação da água, através da fervura e da filtragem com areia e carvão. Eles irrigavam suas lavouras seguindo certa instrução contida em documentos escritos. A agricultura trouxe prosperidade, era o início da escrita, das leis e o surgimento do comércio e da roda. Segundo Forjaz (2007, p. 18) este explicita que:

[...] são deles os mais antigos esquemas de irrigação, os chamados qanats. Sendo ao mesmo tempo reservatório e aqueduto, os qanats se transformaram no símbolo do sucesso e da agropecuária suméria e o prenúncio de que sabendo gerenciar bem a água era possível fazer até o deserto florescer e ali plantar também cidades.

Preocupados também em manter a qualidade da água, os egípcios usavam o sulfato de alumínio para a sua clarificação e a água encanada era distribuída por canos de acordo com o uso específico a que era submetida. Outra preocupação dos egípcios era em que tempo se dariam as enchentes do Nilo, por este motivo, deu-se início aos estudos dos

movimentos dos astros, no intuito de se descobrir o período de enchente do mesmo. Graças à água, os egípcios conseguiram um feito muito importante para a comunicação, o papiro, forma mais antiga de papel, produzido do talo de plantas nascidas às margens do Nilo.

A água continuava a contribuir com os povos antigos e dessa vez, as margens da península Indiana, nasce a civilização arapânica, na região de Arapa. Segundo Forjaz (2007) por volta de 5000 a. C. surge a quarta civilização, a chinesa calcula-se que os primeiros pioneiros tiveram que drenar pântanos e resistir a um clima rigoroso para poderem sobreviver naquelas paragens.

2.1 Água no Império Romano

Na Europa, precisamente na Grécia, surgiram muitas ideias a respeito da água, foram tantas a ponto de intitular Arquimedes como o pai da hidráulica. Uma das partes da física que estuda basicamente o comportamento dos líquidos inclusive o da água que quando em repouso é conhecido como hidrostática e em movimento é conhecido como hidrodinâmica.

Muitos aquedutos foram construídos pelos romanos, no intuito de armazenar água e utilizá-la no dia a dia de acordo com a necessidade específica a cada uso, ocorrendo assim o “auge da água” no império romano.

Por volta do século IV a.C. as obras hidráulicas garantiam a passagem de esgotos por meio de canalizações e evitavam por tanto o despejo dos mesmos em ruas. Costa (1994 apud SILVA, 1998, p. 30), afirma que em Roma o abastecimento era de, “1000 litros por habitante, muito além do necessário para o consumo da época”. De acordo com Azevedo Netto (1959 apud SILVA, 1998, p. 29) havia também a cloaca máxima, “[...] uma espécie de coletor tronco dos esgotos, conduto livre em pedra que media 4,3 metros de diâmetro [...]”.

Na República-Romana, também foram construídos reservatórios ou castelos de água conhecidos como “castella” ao lado dos aquedutos. Os encanamentos para os banhos públicos e casas particulares eram liberados mediante licença do imperador.

Ao longo das encanações também eram construídos tanques de sedimentação definidos como piscinae, que funcionavam como um tipo de filtro. A própria capital era abastecida por cerca de treze aquedutos que traziam água a muitos quilômetros de distância.

2.2 A água e a expansão marítima

Desta vez a água se destaca na vida dos povos, através das grandes navegações. A Europa tinha a necessidade de expandir sua economia, com isso no século XV e XVI, deu-se início às grandes navegações. Forjaz (2007, p. 24) “[...] o expansionismo marítimo e comercial se caracterizou como um dos elementos que mais marcou este período por dois motivos: a transição do feudalismo para o capitalismo e a estimada consagração dos povos da água”.

Outros fatores também contribuíram com o processo de expansão marítima, como a formação dos Estados Nacionais na Europa, cuja relevância, permitiria que tal empreendimento de porte como as navegações, pudessem ser realizadas, assim como a gênese de uma burguesia mercantil, que visava somente o crescimento do lucro, amparada pelo Estado, e a forte missão dos países ibéricos em catequizar os povos infiéis de outras terras. Assim dava-se início às grandes navegações, que trouxe profundas transformações para o comércio europeu, favorecendo uma verdadeira “Revolução Comercial”.

Consoante a esta Revolução, o mesmo autor explicita: “Uma das principais características dessa Revolução foi o eixo econômico do Mar Mediterrâneo para o atlântico”. Quase um século depois, os portugueses contornaram o Cabo da Boa Esperança, em 1487, liderados por Bartolomeu Dias. Porém, foi com Vasco da Gama, que foi estabelecida a primeira ligação por mar entre a Europa Ocidental e a Índia, no Oriente. No ano de 1498 e em 22 de abril de 1500, uma nova esquadra portuguesa, liderada desta vez por Pedro Álvares Cabral e na companhia de Bartolomeu Dias e Pero Vaz de Caminha, avistaram sobre as águas um ponto da costa brasileira. No dizer de Forjaz (2007, p. 27), “[...] começaria pelo mar a moderna história de um espaço geográfico que se convencionou chamar Brasil. Filho das grandes navegações”.

3 A ÁGUA E SUAS PARTICULARIDADES NATURAIS

De todos os planetas do sistema solar a Terra, foi um dos que conseguiu constituir a vida e mantê-la, graças à presença de um precioso líquido, que todos os humanos conhecem como água.

O ciclo hidrológico abrange toda água existente no planeta, é um sistema estável, que se autorregula e se renova, graças a luz solar.

Ao se acumularem na atmosfera as gotas de água formam as nuvens que se locomovem de um lugar para outro na atmosfera pela força dos ventos. Porém, caso a temperatura caia, essas gotas aglutinam-se e caem em forma de chuva. Mas se a temperatura esfriar intensamente, essas gotas se congelam e caem em forma de neve ou granizo. O que só vem comprovar que a água se agrega na natureza em três estados: sólido, líquido e na forma de vapor de água, ou estado gasoso.

3.1 A água como fonte de pesquisa

Segundo Forjaz (2007), a água foi concebida na visão de alguns filósofos e estudiosos da antiguidade, como se descreve a seguir:

- a) O filósofo grego Tales de Mileto logo no início do século VI a. C. afirmava ser a água elemento fundamental da natureza, nomeando-a como “substrato da vida”;
- b) Arquimedes de Siracusa o mais famoso que se destacou em mecânica e hidrostática;
- c) O Francês Bernard Palissy e o italiano Leonardo da Vinci foram os grandes responsáveis por esta teoria e pelo significado do que se estuda e conhece como “ciclo hidrológico”.

Além dos estudiosos acima citados Forjaz (2007, p. 15-16) descreve:

Priestley estudando a combustão de o gás de hidrogênio dentro de recipientes, presenciou que, após cada explosão, o ar se condensava e gotículas de orvalho, recobriam a superfície dos recipientes.

Cavendis, (1731-1810), ao refazer a experiência de Priestley, percebeu que realmente se formava um orvalho no recipiente, mas, o oxigênio no recipiente desaparecia. A relação de peso entre o hidrogênio e o oxigênio era de dois para um. Baseado em seus experimentos, apresentou a tese de que a água pura era formada por duas moléculas de hidrogênio e uma de oxigênio, através da síntese desses elementos.

O ano de 1805, ficaria marcado na história da água, graças a dois cientistas: Gay-Lussac (1778-1850) e Humboldt (1769-1859), eles concluíram que na molécula da água a relação hidrogênio/oxigênio era de dois para um, ou seja, dois átomos de hidrogênio para um átomo de oxigênio.

Cabe ressaltar que a água pura não se constitui apenas da combinação desses dois átomos, mais de muitas substâncias.

A ciência continuaria a avançar e em meados do século XIX James Joule desenvolveria a termodinâmica. Ele empregou o vapor d'água como meio de transformação

da energia calorífera em mecânica. Este processo revitalizou o valor da água, além de dar um destino ao mundo no sentido de desenvolvimento.

3.2 Características físicas da água

Embora a água seja incolor, as substâncias existentes na natureza acabam alterando sua cor. Já a turbidez, serve como instrumento para medir a transparência da água que forma os rios, lagos, reservatórios etc. A inatividade de vírus é equivalente a medida de turbidez encontrada na água. A água também serviu de critério de medida para a temperatura. Segundo Forjaz (2007, p. 18):

As temperaturas de fusão do gelo formado pela água e de sua ebulição, ou fervura, foram escolhidas como referência para a construção da escala centesimal de temperaturas concebida por André Celsius, atribuindo-lhe o valor de 100° C para sua ebulição (ou 212° F) e de 0° C (ou 32° F) para o seu ponto de congelamento.

Outra característica física da água muito importante é que a mesma é má condutora de calor, pois para que se aqueça é necessário muitas calorias. No sentido de funcionar como uma niveladora térmica do meio físico, a mesma passou a ser usada com frequência nas metalúrgicas de várias maneiras, por exemplo: resfriando o aço, em muitas máquinas, evitando assim a parada constante das mesmas e o tempo de vida útil não lhe fundindo o motor. Um exemplo muito comum acontece nos automóveis onde é utilizada a água no radiador do carro que desta forma transfere à água o calor do motor.

A água ainda ficaria marcada por ter sua forma sólida menos densa, 4° C (ou 39,2° F) que a forma líquida, como nenhuma outra substância jamais tivera. Tal fato se concretiza por que sua dilatação é irregular, apresentando um mínimo de volume e um máximo de densidade chegando a uma temperatura de 4° C. Decerto quando a água congela, aos 0° C, esta aumenta seu volume em 9° C. Podendo em seu estado sólido na forma de gelo, flutuar sobre uma massa de água líquida. Forjaz (2007, p. 19) utiliza-se do seguinte exemplo: “de outra forma o gelo não formaria os ‘icebergs’, pesadas massas de água congelada que flutuam pelos oceanos e mares da Terra regulando os climas [...]”.

Entre tantas outras características, ainda pode-se apresentar: o escoamento ou vazão, que é uma peculiaridade da água, que possibilita a aceleração da mesma quando esta se desloca, propiciando assim, a renovação das reservas subterrâneas, ou seja, troca de substâncias dos aquíferos. A vazão, é a medida adotada em metros por segundos para medir a capacidade de água existente em um curso d’água.

Elasticidade, esta característica permite que a água se comporte em recipientes ou corpos, sem deformá-los. Pode-se citar como exemplo o Aquífero Guarani maior reserva de água doce do mundo, em torno de 1,2 milhão de quilômetros quadrados dos quais dois terços pertencem ao Brasil. Restando um terço para os países: Paraguai, Uruguai e Argentina.

O comportamento de um líquido em repouso ou em movimento são estudados pela ciência chamada Hidráulica, que se subdivide em Hidroestática, estuda os líquidos em repouso e hidrodinâmica, estuda os líquidos em movimento.

Capilaridade constitui-se em outra característica física da água que a possibilita vencer a força gravitacional. “Tal peculiaridade é fundamental a vida, pois graças a ela, é que as plantas conseguem se alimentar, ou os seres vivos conseguem realizar sua circulação sanguínea”. (FORJAZ, 2007, p. 25).

3.3 Algumas características químicas da água

A água é constituída por moléculas muito pequenas, sua fórmula química é H₂O. O PH é muito usado para medir a intensidade de acidez ou alcalinidade de uma substância. Importantíssimo também, é o Oxigênio dissolvido, capacidade que a água tem de transportar moléculas de oxigênio nela dissolvidas. “Isso é que permite nosso sangue oxigenar nossas células, ou então a maioria dos animais respirar debaixo d’água” (FORJAZ, 2007, p. 30). Não se pode deixar de apresentar a hidrólise, pois esta é fundamental para a sobrevivência das plantas e dos animais, devido suas reações. Pois são justamente os aminoácidos, a glicose e outros compostos os motivadores energéticos dos seres vivos. E por tais motivos, esta característica é mais uma das razões que levam a água a condição de essencial à vida. A água, também é um excelente solvente e encontra-se na natureza misturada a outras substâncias dissolvidas em seu volume. Podendo também ser chamada de água mineral.

3.4 A água, o clima e as alterações climáticas

O clima é um fenômeno que se incorporou na natureza, a partir de sua formação e que ao longo dos anos, inclusive e principalmente os atuais, tem influenciado bastante a vida na terra.

O clima, também tem um processo cíclico. Pois é formado por vários estados de tempo meteorológico que se mantém por um bom período sendo diferenciado em cada região, podendo variar a cada ano e principalmente com as estações. A água, também tem papel

importante nesta contribuição, pois é ela que faz a manutenção do clima permitindo a vida na terra.

Desde os tempos mais remotos o clima é determinado pela radiação solar na atmosfera, águas oceânicas e zonas continentais. O clima pode variar de acordo com a hora do dia e a estação do ano. Mas existem outros elementos que interferem na sua resultante, tais como rotação do planeta, latitude, quantidade de radiação solar, padrões dos ventos, umidade, correntes marinhas etc. [...] evidências arqueológicas e documentos antigos, nos indicam que o clima pode mudar, e realmente muda independente da ação do homem. (FORJAZ, 2007, p. 53).

Outra importante contribuição do clima é o seu efeito sobre determinada vegetação de uma região. O clima também é moderado pelos espaços marítimos que agem como reguladores térmicos, devido sua dimensão líquida e pelas características físicas da água.

Muitos fenômenos da natureza causaram mudanças climáticas: Porém atualmente, outros fatores são as causas principalmente do aquecimento global.

O desmatamento, além da perda de biodiversidade e dos impactos socioambientais indiretos, é responsável pela emissão na atmosfera na quantidade de gases do efeito estufa. O Brasil se equipara mundialmente aos países desenvolvidos na emissão destes gases em função dos índices de desmatamento. (BEOZZO et. al., 2006, p. 29).

Na visão de Csetkey (2015, p. 51), com relação a alteração climática “[...] a natureza, estaria alheia as decisões de governantes que deixam de beneficiá-la e conseqüentemente à população que sofre com a alteração climática”. O autor utiliza-se ainda da seguinte afirmação:

Os governantes por negligência e/ou omissão muitas das vezes proposital, assumem o risco da ocorrência do resultado que, no caso em estudo, pode gerar uma estiagem colossal, somada a um calor insuportável no período do verão. E pior, como conseqüências, incêndios florestais enormes, perdas agrícolas, mortes de animais (muitos em perigo de extinção) e falta d’água que tem múltiplas conseqüências, a começar pela pior delas, a sede!

Neste sentido, despoja-se uma grande preocupação, sobre tudo pela forma de se viver, pelos valores esquecidos de respeito e amor com a natureza, com a própria vida, a vida do outro e as vidas futuras.

3.5 A importância da água para as espécies vegetais e animais

De certo se sabe que a água, é uma substância vital a todo ser vivo e com o reino vegetal, não poderia ser diferente. As plantas passam por um processo muito importante que é a transpiração da água, ocorrida na folha através de poros conhecidos como estômatos:

[...] o óxido de hidrogênio forma uma coluna nas células condutoras mais conhecidas como xilema. Como é um dos principais componentes do sistema vascular das plantas, o xilema mantém um sistema contínuo que parte da raiz, passa pelo caule, folhas e outras partes dos vegetais. [...] a preciosa substância também é ingrediente ativo nos processos de evapotranspiração que regulam a temperatura das plantas. (FORJAZ, 2007, p. 22).

A água, é também a principal responsável pela vida animal, participa ativamente do processo metabólico, está presente no sangue, cuja composição, é a de maior quantidade no corpo humano 83%, ajuda na digestão dos alimentos além de regular a temperatura orgânica.

Por outro lado, a água contaminada tornar-se prejudicial ou até mesmo letal ao ser humano, quando ingerida. A contaminação das águas dos rios é uma consequência do crescimento desordenado da população, que apontam algumas causas principalmente, como falta de planejamento urbano, saneamento básico e crescimento industrial.

A falta de uma política de saneamento abrangente, provoca entre outros as principais causas de doenças e óbitos no Brasil. Além deste fator, a água também serve de ambiente de proliferação de mosquitos que transmitem doenças, como a tão conhecida dengue, transmitida pelo *Aedes aegypti*, além da cólera e outras.

4 A GESTÃO DOS RECURSOS HÍDRICOS E SUAS LEIS

Atualmente, a nova forma de gestão, que vem, se apresentando aos nossos olhos, é uma gestão participativa, proposta pela nova Gestão de Recursos Hídricos, que se propagou pelas esferas federais, estaduais e municipais das administrações públicas, após a aprovação da Lei Federal nº 9.433, de 8 de janeiro de 1997. Essa lei instituiu a Política Nacional de Recursos Hídricos e o Sistema Nacional de Gerenciamento de Recursos Hídricos, dando poderes legais aos gestores sobre o controle e uso da água.

Segundo Beozzo et. al. (2003, p.174), “[...] essa nova lei, foi inspirada nos princípios da Eco-92 e da Agenda 21, nas reformas do governo Fernando Henrique Cardoso (1994-2002), e de alguma forma incorpora o novo discurso econômico sobre água, com as suas ambiguidades”.

Essa lei ainda atribui não só à coletividade, mas, ao poder público como o principal responsável pela garantia a todos os brasileiros ao meio ambiente ecologicamente equilibrado. Neste sentido, para Brasil (2001, p. 146) a gestão passa a ser vista:

[...] como o processo de mediação de interesses e conflitos (potenciais ou explícitos) entre atores sociais que agem sobre os meios físico-natural e construído, objetivando garantir o direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado.

Desta forma, o poder público passou a criar por meio do poder que lhe é garantido por lei, todas as ações que lhe são cabíveis, e, por conseguinte, estabelece:

[...] padrões de qualidade ambiental, avalia impactos ambientais, licencia e revisa atividades efetiva e potencialmente poluidoras, disciplina a ocupação do território e o uso de recursos naturais, cria e gerencia áreas protegidas, obriga a recuperação do dano ambiental pelo agente causador, promove o monitoramento, a fiscalização, a pesquisa a educação ambiental e outras ações necessárias ao cumprimento da sua função mediadora. (BRASIL, 2001, p. 146).

Tais ações, demonstram que os governantes começam a se preocupar e intervêm nos problemas ambientais que trazem inúmeras consequências às populações mais pobres, sobre tudo com a falta de água como principal urgência, fato este não muito bem entendido pela população quando acredita que a crise hídrica tem tudo a ver com a escassez da água. Porém a verdadeira causa é outra, como afirma Biswas (2010, p. 54), “[...] o mundo não está enfrentando uma crise de recursos hídricos por causa de escassez física real de água. No entanto o mundo pode enfrentar uma crise de recursos hídricos no futuro por causa do amplo e contínuo manejo errôneo dos recursos hídricos”.

Essa afirmação do autor diz respeito sobre tudo a questão administrativa que não consegue controlar ao mesmo tempo, oferta de água e demanda desse recurso, na maioria das sociedades, somada ao descaso da gestão. Segundo Velasco (2005, p. 66):

[...] em bairros pobres do Terceiro Mundo, onde moram trabalhadores do mais baixo nível salarial, acrescenta-se às insuficiências sanitárias, que são produto do abandono governamental, como fator agravante das condições ambientais, a poluição causada pelos próprios vizinhos (em especial, por meio do lixo e das águas servidas que correm a céu aberto). Diante dessa realidade poder-se-ia dizer, sem dúvida com enorme cota de razão, que a explicação para tal fato deve ser encontrada na falta de educação ambiental de tais populações e na carência dos recursos necessários para o tratamento ecológico de tais problemas (em especial o tratamento do lixo e a evacuação e o tratamento das águas servidas), que fazem parte do seu estado de miserabilidade.

4.1 Águas públicas, privadas e suas denominações jurídicas

Algumas águas públicas e/ou particulares são regidas por leis internacionais, e por tanto cabe ao Direito Público Internacional, normatizar seu uso. Já no Brasil, o Código Civil Brasileiro, promulgado pela Lei nº 10.406 de 10 de janeiro de 2002 vem tratar na seção V, dos Direitos de Vizinhança, que normatiza o uso da água e esclarece quanto aos direitos e deveres de proprietários de nascentes, a moradores de edifícios, o destino das águas pluviais

etc. Estabelecidos nos artigos 1.228 a 1.296, desta seção. A água também é considerada pelo Direito Civil do Brasil como um bem imobiliário.

De acordo com Forjaz (2007, p. 187), “[...] as quedas d’água constituem propriedade distinta da propriedade do solo para efeito de exploração ou aproveitamento industrial, dependendo esse aproveitamento, [...] de autorização do governo federal”.

Águas privadas: ou águas alheias - são águas estancadas e correntes, que estão sob domínio privado, como os rios, ribeiros ou regatos, desde que não sejam navegáveis ou fluviáveis. Requisito necessário para que se tornem particulares.

Aguada: este termo tem importante significado para a navegação; Águas Correntes, correm nos ribeiros, ribeirões e rios e ainda se tem as Águas de Poço.

5 A PROBLEMÁTICA HÍDRICA NA PERSPECTIVA ESCOLAR

A escola como um canal que busca construir o conhecimento, através da mediação entre o objeto, o “todo” e suas partes e da relação dessas partes com o todo, deve propor uma educação ambiental reflexiva, formadora de opiniões e vinculada às práticas contextualizadas e inovadas que possibilitem a preservação, em especial dos recursos hídricos. Deve-se tratar, portanto, de um currículo escolar, sustentado pelo Projeto Político Pedagógico (PPP), que se preocupa em transmitir os diversos saberes da atualidade, dentro de um processo educativo emancipador, permanente e contínuo garantindo a coletividade dos indivíduos na construção não só de conhecimentos, mas, de valores éticos e atitudes de preocupação e respeito entre um ser humano e outro, entre os seres humanos e a natureza.

Por fim, a escola passa a ser um espaço onde o “educar” abrange algo bem mais amplo, como ressalta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, no parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) e o conselho de Educação Básica (CEB) nº 07 de 2010, que assim ressalta:

Educar exige cuidado; cuidar é educar, envolvendo acolher, ouvir encorajar, apoiar, no sentido de desenvolver o aprendizado de pensar e agir, cuidar de si, do outro da escola, da natureza, da água do planeta. Educar é, enfim, enfrentar o desafio de lidar com gente, isto é, com criaturas tão imprevisíveis e diferentes quanto semelhantes, ao longo de uma existência inscrita na teia das relações humanas, neste mundo complexo. (BRASIL, 2010, p. 30).

Desta forma, os professores, gestores, alunos, familiares e a comunidade em geral deverão estar estimulados a assumirem um compromisso de responsabilidade em prol da vida, através do diálogo, por meio da transformação, isto é, de práticas incorporadas no dia a dia,

que garantam a qualidade de vida ou uma vida sustentável diante da crise ambiental que o mundo passa, em foco nesta pesquisa, a crise hídrica.

Na visão de Gadotti (2008, p. 13) em entrevista dada à revista Pátio, sobre “Educar para uma vida sustentável” este conclui:

[...] para mim, sustentável é mais que um qualificativo do desenvolvimento econômico. Vai além da preservação dos recursos naturais e da viabilidade de um desenvolvimento sem agressão ao meio ambiente. Implica um equilíbrio do ser humano consigo mesmo, com o planeta e, mais ainda, com o próprio universo.

5.1 A escola e a temática água, responsabilidade social e sustentável

Entre os tantos problemas ambientais globais como a questão da biodiversidade que está sendo posta em extinção, as mudanças climáticas ocorridas frequentemente, as doenças respiratórias provocadas pelo ar poluído em meio a tantas queimadas, e tantos gases poluentes que ainda contribuem para o aumento da camada de ozônio e as inúmeras mortes provocadas por “água” contaminada, são só alguns dos problemas ambientais e sociais vividos pela sociedade mundial e que são um elo mal resolvido entre as relações que ligam homem, meio ambiente, sociedade e a vida social que estes levam.

Na visão de Lima (2011, p. 27-28), este argumenta:

Esse elenco de problemas sociais e ecológicos, entre tantos outros, deixa claro que a questão ambiental não é um problema provisório, mas algo que veio para ficar. [...] referem-se, por tanto, à ocorrência simultânea e interdependente da degradação humana, social e ambiental.
[...] o desenvolvimento social, sempre produziu impactos diversos e de variável intensidade sobre o mundo natural. Contudo, nunca o fez de maneira tão profunda e abrangente que tornasse plausível cogitar a respeito da sobrevivência da espécie humana.

Diante dessa espantosa realidade, é inteligente se pensar, refletir e buscar as devidas providências para solucionar ou amenizar toda essa problemática. A escola, instituição social que é parte do processo e que por sua vez também tem o dever e a responsabilidade de atuar de forma teórica e prática, frente as questões sociais que tanto afligem a sociedade, com o sentido de alertar e transformar a atual cultura sobre tudo consumista e capitalista que ainda perpassa por uma cultura tradicional e dominante que vem promovendo além da degradação do ambiente, a degradação da existência humana.

É relevante percebermos o papel da escola em questões sociais, quando ao abordar a educação ambiental, tem como princípios básicos, a mobilização, a conscientização, sensibilização e a transformação cultural e social de sua clientela, por meio da inovação,

preservação, valorização e atitudes éticas de respeito e cuidados com o ambiente e a vida em sociedade.

Sendo assim, a escola é o instrumento crucial para a transmissão da educação ambiental, focando conteúdos de informação como bem consta na relação dos Sistemas Formais de Educação e a “Agenda 21”, isto é, (agenda de compromissos e ações sustentáveis para o século XXI).

Por tanto, pensar em sustentabilidade significa promover um desenvolvimento econômico que não agrida o ambiente. Tendo em vista que o desenvolvimento econômico vigente, de produção e consumo são absurdamente desenfreados e conseqüentemente abalam a capacidade da terra, que por sua vez, acaba tornando a vida insustentável. Neste sentido cabe a Instituição Escola, promover a construção da Agenda Ambiental como prever o Programa Nacional de Educação Ambiental do Ministério de Meio Ambiente. Vale salientar também a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), Lei 9.795/99, que regulamenta e formaliza a inclusão da educação ambiental em todos os níveis de ensino, permeando todas as disciplinas e demais setores da sociedade.

A LDB (1996, p. 199) em seu artigo 26, que trata dos PCN's, tem como base nacional comum do currículo do Ensino Fundamental e Médio, no foco: “b) Garantia da concretização do princípio da equidade, com a educação de qualidade para todos”.

Em outras palavras, tal expressão, tem muito a ver com os conhecimentos que são transmitidos, dos quais devem integrar questões que facilitem a compreensão da realidade social, bem como a crítica à mesma e por tanto a autonomia dos indivíduos em participar democraticamente da construção, transformação e superação da realidade vivida. Constituindo-se por tanto, o próprio exercício da cidadania, que é orientado por uma educação igualitária, justa e significativa.

5.2 Água, consumo consciente e preservação da Floresta Amazônica

A água se constitui em um direito de todo ser vivo no planeta e não apenas do homem. Sem água não existe vida, se há vida, logo existe água.

Neste sentido, a escola é chamada a trabalhar e construir junto à comunidade escolar, a *sustentabilidade*. Tal tema ganhou grande percussão, na Conferência Rio 92, pois a nova forma de conduzir o desenvolvimento das nações, objetiva um melhor desenvolvimento econômico, por considerar os recursos naturais existentes finitos, da mesma forma, toda

atividade praticada por uma pessoa ou instituição deveria seguir três pilares: ser economicamente viável, socialmente justa e ambientalmente correta.

Para Bindé et al. (2010, p. 44), “[...] a única forma de tornar o desenvolvimento sustentável, é realizar o crescimento com o mínimo de impacto ambiental negativo”. Tal processo se dar por meio da *desmaterialização*.

A desmaterialização significa ações que reduzem o consumo de materiais (energia, água, terra, floresta, minerais) em cada unidade de produção econômica. A taxa de desmaterialização é medida como a taxa de redução da intensidade de material que, por sua vez, é definida como unidade de determinados materiais consumidos [...]. A desmaterialização sempre deve ser medida em comparação ao crescimento. [...] é o tamanho do *déficit* que mede a que distância estamos do estado de sustentabilidade. Por exemplo, estamos em uma situação melhor com 1% de desmaterialização quando a taxa de crescimento é 3% (gerando um *déficit* de 2%), do que com uma desmaterialização 2% quando a taxa de crescimento é de 5%, que gera um *déficit* de 3%. (BINDÉ 2010, p. 44).

Neste caso, esse *déficit* seria do consumo exagerado de matérias, resultando no inverso do ideal, que seria igualar a porcentagem de desmaterialização, a um mesmo crescimento e assim, se chegar a um desenvolvimento sustentável. Em outras palavras pode-se concluir que, se a porcentagem de crescimento é intensa, também é acelerada, e isso quer dizer que o material consumido, também foi produzido em grande escala, ou seja, não há desmaterialização e isso, distancia qual quer que seja as chances de se chegar a sustentabilidade.

Vale salientar também, a entrevista dada a Marcelo Csetkey (2015, p. 15-16), pelo cientista Antônio Donato Nobre, em 10/02/2015, onde este esclarece muito mais, sobre o impacto do desmatamento na Floresta Amazônica. Quando Csetkey, questiona: “[...] quanto o senhor calcula que a destruição de árvores tenha causado a diminuição dos “rios aéreos” que, tudo indica, tem provocado a crise hídrica?” Antônio Nobre responde:

A crise hídrica atual parece resultar de vários fatores. Aquecimento global, mudança da circulação atmosférica, impedimento da progressão da umidade amazônica e enfraquecimento dos fluxos de vapor nos rios aéreos são alguns destes fatores. Quanto e de que forma exatamente cada um deles, contribui ainda não sabemos. [...] O desmatamento é a face mais visível da tragédia: somente de corte raso foram três estados de São Paulo (~763 milkm²) (NOBRE, 2015 apud CSETTKEY, 2015, p. 10).

Infelizmente, incluídos a este cenário estão a Mata Atlântica com um percentual de 7% somente de sua floresta e o Cerrado que tem comprometida 1/4 de sua área que passa de 200 milhões de hectares pela pecuária extensiva.

Como se não fosse o bastante toda essa agressão à Floresta Amazônica, o desastre pode e geralmente se propaga muitas vezes, justamente pela excessiva falta de umidade e ar seco, que acabam por propiciar extensos e constantes incêndios florestais. Percebe-se então,

que a falta de cuidados, informação, mobilização social e vontade política, compromete e degrada os recursos naturais, sobre tudo, o hídrico e conseqüentemente toda vida na terra, não deixa também de ser abalada como já se evidencia.

5. 4 A ética na construção da cidadania, em prol da qualidade de vida

A ética também faz parte da boa convivência, conhecer seus direitos e reconhecer o direito de outrem, é uma virtude que se baseia nos princípios de respeito, responsabilidade, justiça, humildade, igualdade, honestidade e paz de espírito.

Infelizmente, nos últimos tempos o que vem predominando é uma sociedade que parece ser insensível a tais virtudes, quando ignora a interdependência existente entre homem e natureza. Julgando ser superior a esta, passa a dominá-la e tê-la como objeto de exploração sem nenhum escrúpulo, apenas por interesses próprios, em nome do desenvolvimento desordenado e da modernidade consumista.

Na opinião de Meadows (2010, p. 29), o que precisa realmente ser diminuído, é: “[...] os fluxos de energia e recursos, [...] eles são o resultado de três fatores: números de pessoas, padrão de vida e a quantidade de energia e recursos necessária para manter um padrão de vida [...]”.

Pode-se perceber que não se tem tempo a perder, está apto às mudanças, abraçar a causa hídrica e tantas outras causas por quais o planeta passa, dentro de uma perspectiva educacional de prestígio na construção de valores éticos que perpassem seus arredores, é um meio de sobrevivência e amor à vida.

6 CONCLUSÃO

A água é a substância mais essencial da vida, poderia se dizer sagrada, pois sem ela, vida alguma existiria. O Brasil é uma Nação felizarda, por obter a grande reserva de água doce do mundo 12%, o que não justifica a crise hídrica pelo qual se passa. Neste sentido, infere-se que é de suma importância que a sociedade adote uma cultura de consumo consciente, com os recursos hídricos, pois o equilíbrio entre indivíduo e meio ambiente, depende de uma relação de respeito e de amor com a natureza, à própria vida, à vida do outro e as vidas futuras.

É importante que sejam reavaliadas toda a prática humana envolvendo a substancia da vida, “a água”. Neste sentido, espera-se que a escola se proponha a atender os

interesses e necessidades de todas as classes sociais que a compõe, assumindo um compromisso social, ético e ambientalmente responsável e pedagógico frente a um currículo capaz de modificar culturalmente e concretamente as ações que agridem e conseqüente degradam a natureza e põe em risco as vidas que dela dependem, em especial e principalmente dos recursos hídricos.

ABSTRACT

This study focuses on the "Problematic Hydro: a challenge for schools, which has as its goal the encouragement of the school community in the sensitization process on water resources, mediated orientation of educational activities, through acquired knowledge, principles, attitudes and ethical values that promote the construction of alternatives that includes the enhancement and rationalization of this natural resource. Through strategies that enable the entire educational system to mobilize the school community to change, acquiring ethical principles and values, capable of transforming the educational, environmental and social reality. To do so, still seeks to describe the types of methods applied to a few solutions of the present water problems, which include: human resources, lectures, forums, thematic discussions and analysis of environmental documents to guide all action for sustainability, from administrative responsibilities with them, on a conscious, rational and environmental ethical principles to ensure the quality of life for all living species use.

Keywords: Water. Sustainability. Environment. School. Quality of life.

REFERÊNCIAS

BEOZZO, José Oscar et. al. (Org.). **Ecologia: cuidar da vida e da integridade da criação**. Ano XX, São Paulo: Paulus, 2006.

_____. **Água é vida: dom de Deus e Responsabilidade Humana**. Ano XVII, São Paulo: Paulus, 2003.

BINDÉ, Jérôme et al. (Org.). **Fazendo as pazes com a terra: qual o futuro da espécie humana e do planeta?** Brasília: Paulus, 2010.

BISWAS, K. Asit. QUO VADISMUNDO DA ÁGUA? In: BINDÉ, Jérôme et al. (Org.). **Fazendo as pazes com a terra: qual o futuro da espécie humana e do planeta?** Brasília: Paulus, 2010. p. 53-68.

_____. Conselho Nacional de Educação (CNE). Conselho de Educação Básica (CEB) Parecer nº 07 de 2010, **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Brasília, 2010.

_____. Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002. **Código Civil**. Brasília, 2002.

_____. **Educação ambiental**. Curso básico à distância: documentos e legislação da educação ambiental. Coordenação Geral: Ana Lúcia Tostes de Aquino Leite e Naná Mininni-Medina. v. 5. Brasília: MMA, 2001.

_____. Lei Federal nº 9.433, de 8 de janeiro de 1997. **Política Nacional de Recursos Hídricos e o Sistema Nacional de Gerenciamento de Recursos Hídricos**. Brasília, 1997.

_____. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96**. Brasília: 1996.

CSETTKEY, Marcelo. **A Floresta Amazônica garante nossas vidas: crise hídrica**. Rio de Janeiro: Magico de Oz, 2015.

FORJAZ, Claudio Ricardo Hehl. **Água: substância da vida: água no mundo**. São Paulo: Do Autor, 2007.

_____. **Água: substância da vida: o mundo da água**. São Paulo: Do Autor, 2007.

GADOTTI, Moacir. Educar para uma vida sustentável. **Revista Pedagógica**, Porto Alegre, RS, Nº 46, p. 12-15, Maio/Jul. 2008.

LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. **Educação ambiental no Brasil: formação, identidades e desafios**. Campinas-SP: Papirus, 2011.

MEADOWS, Dennis H. Como e quando conhecemos os limites para o crescimento? In.: BINDÉ, Jérôme et. al. (Org.). **Fazendo as pazes com a terra: qual o futuro da espécie humana e do planeta?** Brasília: Paulus, 2010. p. 25-33

SILVA, Elmo Rodrigues da. **O curso da água na história**. Rio de Janeiro:1998.

VELASCO, Sírio Lopes. **Ética para o século XXI: rumo ao ecomunitarismo**. Rio Grande do Sul: Unisinos, 2005.

SISTEMA DE GESTÃO DA QUALIDADE: um modelo de produtividade

Francisco de Paula Melo Junior*

RESUMO

Este artigo aborda as ferramentas do sistema de gestão da qualidade utilizadas por empresas para manter o seu sistema dentro dos padrões e prover melhorias em seus processos. Estuda as vantagens e os pontos de melhoria do sistema e como estas resultaram no aumento da expectativa de eficiência da empresa e alinhamento dos colaboradores para um atendimento eficaz. Constata como a empresa estabelece a comunicação com os clientes e quais são seus principais canais de comunicação, as solicitações dos clientes para um atendimento eficaz e a identificação do fornecimento de seus serviços com a qualidade esperada pelo mercado. Faz um relato da importância da conquista da certificação através da ISO 9001:2008 para a empresa e como a mesma reflete a modernização dos processos perante o mercado. Relata a importância da documentação dos principais processos da empresa e dos seus principais indicadores. Demonstra os resultados positivos perante seus clientes internos e externos com o estabelecimento de metas estatísticas para seus processos.

Palavras-chave: Sistemas. Qualidade. ISO 9000. Produtividade.

1 INTRODUÇÃO

Ao falar de Sistema de Gestão da Qualidade (SGQ) entende-se uma administração voltada para a melhoria contínua de seus processos e produtos. Assim, entendemos que só é possível conseguir uma gestão eficiente quando entendemos quais as necessidades e expectativas dos clientes e satisfazemos as mesmas. Uma certificação dentro da área da qualidade é muito comum em indústrias, empresas de bens tangíveis, entre outras, porém, poucas empresas procuram esta certificação com fins reais da qualidade, mesmo sendo uma realidade no mercado atual, mesmo sendo um diferencial, a certificação da ISO 9001:2008 é ainda utilizada como marketing, porém, deve-se buscar esta certificação para se obter um SGQ eficiente e eficaz que traga resultados concretos para a empresa.

Segundo Carpinetti (2008, p. 16) “[...] o foco central do sistema de gestão da qualidade ISO é gerenciar a realização do produto para atendimento dos requisitos do cliente, e ao mesmo tempo reduzir desperdícios e custos da não-qualidade”. Então, qualquer empresa pode inserir o SGQ como método de redução de gastos e por consequência atrair mais clientes

* Administrador de Empresas, especialista em Gestão da qualidade, auditoria e controladoria, auditor da ISO 9001 e 14.000, professor de graduação e pós-graduação, experiência em gestão de pessoas e controle de materiais e patrimônio, pro-atividade para elaboração de planos de ação e ferramentas da qualidade, elaboração de plano de marketing baseado nos princípios do marketing 3.0. Capacidade de organização baseado nas normas da ISO 9001, com formação na área de auditoria. Instrutor-facilitador de cursos voltados para a área de gestão de pessoas. Professor de Graduação nas disciplinas de: Administração de Materiais, Administração da Produção, Sistemas Organizacionais, Gestão de Pessoas e Estudos Organizacionais.

com o reconhecimento de um produto de qualidade através da certificação da NBR ISO 9001:2008.

A proposta deste artigo é de identificar as vantagens e os pontos a melhorar no SGQ de qualquer empresa, e também proporcionar uma reflexão sobre o tema, estudando seus principais conceitos. A NBR ISO 9001:2008, produzida e distribuída pela ABNT/CB-25 afirma que “[...] é importante que a adoção de um sistema de gestão da qualidade seja uma decisão estratégica das organizações”. (ABNT, 2008).

Os principais conceitos sobre qualidade, sua evolução histórica e principais abordagens servem de base para o entendimento da evolução do mercado sobre o tema. Este item aparece na primeira parte deste artigo e serve como sustentáculo para as definições que aparecerão no decorrer do mesmo.

Os principais fundamentos do SGQ, onde os termos mais utilizados na rotina de uma empresa são explicados com base na NBR ISO 9001:2008, servem como base para a percepção das vantagens adquiridas com a implantação deste sistema, contextualizando os meios de diagnosticar estas vantagens.

O processo de certificação, sua implementação, manutenção, auditoria interna e auditoria externa, são relatados neste artigo e é possível verificar a preocupação da manutenção do SGQ como forma de crescimento da empresa, com a melhoria contínua e com o atendimento aos requisitos do cliente.

2 QUALIDADE, CONCEITOS E PRINCIPAIS ABORDAGENS

A qualidade ao longo dos anos evoluiu de forma a atender além das empresas de bens tangíveis, para o atendimento de clientes nas diversas áreas do mercado. Com isto, tivemos também uma evolução no seu conceito. A NBR ISO 9001:2000 entende que através da adoção de uma abordagem de processo é possível aumentar a satisfação do cliente pelo atendimento aos seus requisitos, conseguindo assim a qualidade nos seus produtos.

Segundo Algarde e Quintanilha (2000, p. 11) “[...] a preocupação com a qualidade existe desde os primórdios das civilizações”. Porém, veremos que esta preocupação conquistou um sentido de mercado e virou diferencial na conquista de clientes.

2.1 História e evolução da qualidade

Em toda a sua trajetória, o homem busca atingir o máximo de seu desempenho, com isso, busca-se a qualidade. De seus primeiros passos até hoje foram várias transformações em seu processo de adaptação. De certo que a origem da qualidade é indefinida, como afirma Pessoa (2008, p. 11) “A origem da qualidade é remota e incerta, porém em 2150 a. C a declaração do Código de Hamurábi já apresentava em sua Clausula 229º, uma preocupação com a qualidade de um produto/serviço”. Algarde e Quintanilha (2000, p. 13) complementam, “[...] no início para sobreviver, o homem, já se preocupava com a qualidade dos alimentos que extraía da natureza”. Porém, a partir da Segunda Guerra e da Revolução Industrial as organizações exigiram a demonstração da qualidade em seus produtos e serviços, com isso o homem evidenciou que sempre buscou.

Algarde e Quintanilha (2000, p. 14) afirmam que “[...] o desenvolvimento da produção artesanal e a obtenção de grandes volumes de produtos com qualidade não poderiam ser conseguidos sem um rígido controle da qualidade”. Caracterizando assim a preocupação da época com os produtos que estavam aumentando sua produção. A evolução da qualidade atravessou toda história do homem, uma ideia de perfeição na produção de produtos e serviços que levaram o homem a desenvolver estratégias inovadoras.

Segundo Barçante (1998), esta história pode ser dividida em quatro fases bem distintas: a Era da Inspeção, a Era do Controle Estatístico da Qualidade, a Era da Garantia da Qualidade e a Era da Gestão da Qualidade Total (TQM - Total Quality Management) ou, de acordo Garvin (1992), a Era da Gestão Estratégica da Qualidade.

Na segunda grande guerra mundial as indústrias bélicas exigiam produtos com boa qualidade, pois, os mesmos seriam usados na guerra e não poderiam ter falhas. Algarde e Quintanilha (2000, p. 134) diz que “[...] com o advento da era espacial e nuclear, a importância da qualidade de projetos aumentou muito”. Com base nestes estudos militares nasce a qualidade no planejamento da produção.

Marshall Junior (2003, p. 20) afirma que “Shewhart criou e desenvolveu o ciclo PDCA (plan, do, check, act), difundido por Deming anos depois”, ferramenta que seria usada nas organizações como forma de melhoria de processos e busca pela qualidade, o PDCA ou ciclo de Deming, ideia que tinha por princípio a melhoria continua nas organizações através de um planejamento, execução, monitoramento e tomada de ação de seus processos fez com que as organizações buscassem a qualidade a partir do planejamento.

Marshall Junior (2003, p. 23) afirma que “[...] em 1950, W. Edwards Deming, um estatístico que trabalhou na Bell System, foi ao Japão, a convite da Juse, proferir palestras para líderes industriais”. Deming ajudou a desenvolver o espírito da qualidade para a reconstrução do Japão, tanto que foi criado um prêmio sobre o enfoque da qualidade com seu nome, prêmio Deming, em 1951. Marshall Junior (2003, p. 23) afirma ainda que “em 1954, Joseph M Juran visitou o Japão, introduzindo uma nova era no controle da qualidade”. Juran e Deming, levam ao Japão o conceito de CEP (Controle Estatístico de Processo), onde junto com Ishikawa, o criador da ferramenta de qualidade espinha de peixe, a qualidade ganharia nova estruturação e tornaria mais dinâmica.

Segundo Taublib (1998, p. 4), nesta época a qualidade dá um grande salto, tanto por consequência da experiência como no aperfeiçoamento da técnica “[...] a qualidade era diretamente proporcional à experiência e técnica de quem fazia. O consumidor, de longe, já não mais atuaria como inspetor de qualidade”.

Na década de 80, as empresas entram na “era das normas”, assim chamada a fase da gestão da qualidade com base na norma inglesa BS (British Standard)-5750, é quando nasce a série da ISO 9000. A ISO (International Organization of Standardization) que foi fundada em 1947 em Genebra, Suíça, mas só em 79 é que criaram o Comitê TC-176, responsável exclusivamente por Qualidade.

Esta evolução fez com que a qualidade passasse a ser referência para o cliente, ou seja, passou a ser um norteador para o cliente, pois no mercado atual os produtos estão muito parecidos, porém tem-se o diferencial da qualidade reconhecida pela norma ISO 9000. Carpinetti (2008, p. 12) comenta que “[...] até a revisão de 1994, os sistemas de gestão da qualidade ISO intitulavam-se ‘modelos para a garantia da qualidade’, dando ênfase a essa ideia de prover evidências quanto ao atendimento de requisitos”, com isso podemos concluir que a qualidade está inserida no contexto de atendimentos aos requisitos da norma e atendimento aos requisitos do cliente.

A NBR ISO 9001:2008 afirma que “[...] não é intenção impor uniformidade na estrutura de sistemas de gestão da qualidade ou uniformidade da documentação”, com isso podemos entender que a norma serve como referência e não como único meio de obter a qualidade. (ABNT, 2008).

2.2 Conceitos de qualidade

Existem várias definições sobre a qualidade, estas variam de autor para autor, porém, qualidade trata-se de algo factível, relativo, substancialmente dinâmico e evolutivo com várias transformações para se chegar ao objetivo desejado. Segundo a NBR ISO 9000:2000 afirma que a qualidade “é o grau no qual um conjunto de características inerentes satisfaz a requisitos”.

Campos (1992, p. 274) sintetiza o conceito de qualidade nos seguintes termos: “Um produto ou serviço de qualidade é aquele que atende perfeitamente, de forma confiável, de forma acessível, de forma segura e no tempo certo às necessidades do cliente”. Isso significa um projeto perfeito, sem defeitos, com baixo custo, segurança ao cliente quanto a entrega no prazo certo, no local certo e na quantidade certa, atingindo suas expectativas e atendendo suas necessidades de forma adequada.

Juran (1992, p. 9) afirma que a “Qualidade é ausência de deficiências, ou seja, quanto menos defeitos, melhor a qualidade”. Neste caso, a qualidade ganha um aspecto de produto acabado, com análise de seu resultado final.

Ishikawa (1993, p. 43), demonstra que “Qualidade é desenvolver, projetar, produzir e comercializar um produto que é mais econômico, mais útil e sempre satisfatório para o consumidor”. Portanto, volta a questão da dinamicidade deste conceito da qualidade para a visão do cliente.

Já Araújo e Redi (1997, p. 28) divulgam-na como “[...] a melhoria contínua não só de processos, sistemas, rotinas e ambientes, mas em especial de pessoas” como forma de manter a qualidade nos seus processos e produtos.

Para Maranhão (2000, p. 96), “[...] a qualidade tem de ser concreta para todos e apresentar resultados; se não houver resultados, é sinal de que o caminho não está correto” onde podemos observar que o monitoramento da qualidade deve acontecer em todos os instantes. Maranhão (2005, p. 39) afirma, ainda, que “[...] a qualidade é uma função sistêmica porque influencia todas as outras funções da empresa e é influenciada por todas elas”.

Carpinetti (2008, p. 12) afirma que a qualidade “[...] passou a ser conceituada como satisfação do cliente quanto à adequação do produto ao uso”. Chegamos, portanto, ao melhor conceito de qualidade entendido, no qual a qualidade é aquilo que satisfaz o cliente na sua necessidade, onde deverá estar em conformidade as suas especificações, tendo assim, a forma confiável, acessível, segura e no tempo certo, sem alterar os requisitos informados,

atribuindo o desenvolver, o projetar, o produzir para construir produtos e serviços de qualidade com eficiência e eficácia, sem defeitos.

A NBR ISO 9001:2008 declara que “[...] a Alta Direção deve assegurar que os requisitos do cliente são determinados e atendidos com o propósito de aumentar a satisfação do cliente” (ABNT, 2008). Assim, não podemos separar a qualidade do cliente, aliando o atendimento de seus requisitos a satisfação dos clientes, tornando a qualidade um processo dinâmico, contínuo de desenvolvimento que busca entender e atender os requisitos declarados e não declarados do cliente. Paladini (2008, p. 43) afirma que a qualidade “[...] está sempre fixada a característica de mercado. O que enfatiza a idéia de que quem define a qualidade é quem consome, não quem produz”.

2.3 Abordagens da qualidade

A qualidade teve vários especialistas que se dedicaram para o desenvolvimento da mesma nas organizações, e alguns se destacaram com suas abordagens significativas, podemos citar Deming, que junto com Juran, ficou mundialmente reconhecido como grande promotor do controle de qualidade no Japão, berço do reconhecimento da qualidade como diferencial de mercado.

Paladini (2008, p. 35) afirma que “[...] as abordagens conceituais da qualidade passam a ser vistas como etapas pelas quais a empresa passa no esforço de diferenciar-se, criando, para bens e serviços produzidos, consistência no mercado”. Neste sentido, avaliar as abordagens conceituais da qualidade deve ser feita em relação ao foco da empresa no mercado.

Paladini (2008) ainda afirma que existe cinco abordagens básicas que, embora precisem ser aperfeiçoadas para se adequar a demanda, são válidas conceitualmente, são elas: abordagem centrada no processo, centrada no produto, centrada no valor, transcendental e centrada no usuário. Segundo ele “[...] é o caso da qualidade enquanto multiplicidade, evolução ou relação de consumo. As diferentes abordagens evidenciam o componente dinâmico da qualidade”. (PALADINI, 2008, p. 35).

A partir de agora iremos tratar da sua abordagem técnica estatística com foco no aumento da qualidade para maior produtividade com menos custos.

Deming (1990) definiu 14 pontos principais:

- 1) Criar uma constância de propósitos de melhorar produtos e serviços;
- 2) Adotar a nova filosofia, é momento de iniciar um movimento por mudanças;

- 3) Deixar de contar com a inspeção em massa, a qualidade não se origina da inspeção, mas do melhoramento do processo;
- 4) Acabar com o sistema de compras baseado apenas no preço;
- 5) Melhorar constantemente o sistema de produção e serviço;
- 6) Implantar métodos modernos de treinamento no trabalho;
- 7) Implantar métodos modernos de supervisão, instituir a liderança;
- 8) Expulsar o medo da organização;
- 9) Romper as barreiras entre as áreas e Staff,
- 10) Eliminar Slogans, exortações e metas para a mão-de-obra, sem no entanto, oferecer meios para alcançá-las;
- 11) Eliminar os padrões de trabalho e cotas numéricas;
- 12) Eliminar as barreiras que privam o empregado de ter orgulho do seu trabalho;
- 13) Retreinamento contínuo;
- 14) Criar um estrutura na alta administração que tenha como função implantar os 13 pontos anteriores.

Como vimos, o controle e melhoria do processo contínua era o enfoque de Deming.

A contribuição de Juran (1992) no desenvolvimento da qualidade se deu, por sua vez, na definição e organização dos custos da qualidade e no enfoque da qualidade como uma atividade administrativa.

A abordagem de Juran (1992), tem como base a formação de equipe para a resolução de problemas, ou seja, executar para atingir o melhor resultado. E propôs uma trilogia de atividades:

- a) Planejamento da Qualidade;
- b) Controle da Qualidade;
- c) Aperfeiçoamento da Qualidade.

Para Crosby (1985), o pai da filosofia do zero defeito, tinha a teoria de que se todos fizessem seu trabalho com esforço assegurava a qualidade sem defeito. Destacam-se em sua abordagem 14 pontos:

- 1) Dedicção da alta gerência e comprometimento através da elaboração de um documento com a política e os objetivos da empresa;
- 2) Constituição de equipes para melhorias coordenadas pelos gerentes;
- 3) Medição dos resultados;
- 4) Avaliação dos custos da qualidade-,

- 5) Comunicação dos resultados aos supervisores e operários;
- 6) Reunião para identificação dos problemas;
- 7) Estabelecimento de um comitê informal para a divulgação do programa;
- 8) Treinamento da gerência e supervisão;
- 9) Instauração do dia “Zero Defeitos”, onde os resultados anuais são divulgados e efetua-se o reconhecimento a todos os participantes do programa;
- 10) Estabelecimento dos objetivos a serem seguidos,
- 11) Consulta aos operários sobre a origem dos problemas;
- 12) Recompensa àqueles que atingiram os seus objetivos;
- 13) Formar os conselhos da qualidade;
- 14) Etapa final: faça tudo de novo.

Feigenbaun é conhecido pela introdução do termo Quality Control (TQC) em 1961, que tem como principal abordagem uma referência onde a qualidade deixa de ser responsabilidade de um único departamento e passa a ser responsabilidade de todos na empresa.

A abordagem de Ishikawa, é a junção das ideias de vários especialistas, como, Deming, Juran, Shewart, entre outros, com foco, principalmente, no recurso humano e sua participação no controle da qualidade.

Portanto, todas as abordagens acima citadas têm seus efeitos nas empresas atuais que buscam a qualidade como meta de seu desenvolvimento. Não existe a melhor ou a mais indicada, todas tem seu sentido voltado para o aprimoramento das rotinas em busca de uma diminuição de custos e aperfeiçoamento de seus produtos, com base nos requisitos do cliente.

A NBR ISO 9001:2008 indica uma abordagem de processo e entende processo como “uma atividade que utiliza recursos e que é gerenciada de forma a possibilitar a transformação de entradas em saídas” (ABNT, 2008). Neste caso, os meios disponibilizados para controlar os processos da organização é a forma mais desejada para manter a qualidade nos produtos.

2.4 Sistema de Gestão da Qualidade (SGQ) com base na ISO 9001:2008

A norma ISO 9001:2008 entende que só é possível ter qualidade nos processos se a empresa adotar um SGQ que atenda as necessidades da mesma. Para definir como funciona o Sistema de Gestão da Qualidade devemos entender seu conceito e como ela funciona na

prática.

Segundo Mello (2002, p. 25) “[...] com o crescimento da globalização, a gestão da qualidade tornou-se fundamental para a liderança e para o aperfeiçoamento contínuo de todas as organizações”, assim adotar um SGQ em seus processos é até mesmo questão de sobrevivência de mercado.

2.4.1 Conceito de SGQ

Para definir um Sistema de Gestão da Qualidade (SGQ), precisamos compreender cada conceito que o envolve - Sistemas e Gestão - pois já vimos no capítulo anterior os conceitos que envolvem a qualidade. Segundo a Norma NBR ISO 9001:2008, Sistema é o conjunto de processos interligados e interdependentes que realizam os objetivos da empresa, portanto, os processos precisam está em sintonia onde, a saída de um processo é a entrada de outro, formando assim uma estrutura definida que consegue atingir os objetivos propostos pela empresa.

Segundo Mello (2002, p. 33) “[...] a implementação do sistema de gestão da qualidade pelas normas ISO 9001:2000 obedece ao princípio da abordagem de processo”. Então implementar um SGQ envolve muito mais do que desenvolver produtos sem falhas, envolve principalmente inculcar nas pessoas uma concepção de melhoria constante. A Gestão da Qualidade investe na geração da qualidade por toda a empresa a partir de um núcleo básico, é responsabilidade de toda a empresa desenvolver a qualidade em seus processos.

O’Hanlon (2005, p. 8) afirma que “[...] o fundamento dos sistemas de gestão da qualidade é que objetivos sejam definidos; abordagens para o alcance daqueles objetivos sejam documentadas; e ações sejam tomadas para melhorar continuamente”, cabe então a alta direção prover recursos para que este sistema tenha êxito chegamos então ao conceito de Gestão, que é prover recursos, financeiros, humanos, tecnológicos, entre outros, que possam contribuir de forma adequada o desenvolvimento das atividades dos processos para que os mesmos atinjam suas metas propostas.

A NBR ISO 9001:2008 afirma que “[...] o modelo de um sistema de gestão da qualidade, baseado em processo como mostra a figura 1, ilustra as ligações dos processos”. (ABNT, 2008).

Figura 1 – Modelo do Sistema de Gestão da Qualidade



Fonte: NBR ISO 9001:2008.

A figura 1 mostra um modelo de SGQ, onde a melhoria contínua é o princípio norteador e resultado é a satisfação do cliente, pois seus requisitos (entrada) foram atendidos através de uma forma correta de gestão de recursos para a realização do produto com qualidade.

A NBR ISO 9001:2008 entende que “[...] a monitorização da satisfação dos clientes requer a avaliação de informações relativas à percepção pelos clientes de como a organização tem atendido aos requisitos do cliente” (ABNT, 2008). Assim, devemos entender que todos os processos devem ser planejados de forma a atender as expectativas do cliente.

É necessário definir os processos necessários para o desenvolvimento do SGQ e a partir destes são desdobrados os demais processos que envolve a instituição. Paladini (2000, p. 128), define, “O processo de gestão, portanto, apresenta uma uniformidade em termos de direcionamento”. Para tanto, esse processo concebe as empresas como sistemas, visando conferir a elas características globais únicas, ainda que compostas de múltiplas partes que interagem entre si.

2.4.2 Fundamentos de um SGQ

A NBR ISO 9001:2008 afirma que como fundamentos de um SGQ devemos

[...] enfatizar a importância dos seguintes aspectos: entendimento e atendimento dos requisitos, necessidade de considerar os processos em termos de valor agregado, obtenção de resultados de desempenhos e eficácia de processo, melhoria contínua de processos, baseada em medições objetivas. (ABNT, 2008).

Os fundamentos de um SGQ estão baseados em seus procedimentos para a certificação da qualidade. Porém, o foco no cliente, ou seja, atender às necessidades atuais e futuras dos clientes, seus requisitos e procurar exceder suas expectativas, é objetivo geral da Norma ISO 9001 e para obter a certificação a empresa precisa está atendendo estas expectativas. Estes requisitos do cliente estão relacionados ao nível de qualidade exigida, requerido ou negociado, pelo cliente. Podem ser aquelas especificações que fazem parte, por exemplo, do certificado de análise ou do laudo técnico, o prazo, a quantidade, o tipo de embalagem, o preço, o local de entrega, também são requisitos.

Dentre os fundamentos do SGQ existe uma definição clara de Processo, como um conjunto de atividades, inter-relacionadas, que transformam insumos (entradas) em produtos (saídas), sendo assim um sistema que define a qualidade de seus produtos.

Os Procedimentos do Sistema da Qualidade são direcionados ao nível operacional e estão mais próximos da execução, sendo responsabilidade da Alta Direção a aprovação dos mesmos.

A melhoria contínua é a dinâmica de procurar melhorar continuamente o desempenho e os resultados dos processos e da empresa que têm por objetivo, afinal de contas, aumentar a possibilidade de melhorar a satisfação dos clientes.

Dentre os fundamentos do SGQ podemos citar, ainda, a Política e o Objetivo da Qualidade, sendo a política da qualidade as intenções e diretrizes de uma organização, relativas à qualidade, formalmente expressas pela Alta Direção e o Objetivo da Qualidade, aquilo que é buscado, no que diz respeito à qualidade da empresa, são desdobrados para os níveis gerenciais da empresa.

Vale ressaltar ainda que o SGQ possui oito princípios básicos para a sua implantação, são eles: foco no cliente, liderança, envolvimento de pessoas, abordagem de processo, abordagem sistêmica para a gestão, melhoria contínua, tomada de decisão baseada em fatos e benefícios mútuos nas relações com os fornecedores. Carpinetti (2008, p. 15) afirma que “[...] com a última revisão, editada em 2000, o modelo de sistema de gestão da qualidade definido pela ISO baseia-se nos princípios de gestão estabelecidos pela qualidade total”, devemos, portanto, entender como cada um ajuda a desenvolver o SGQ da empresa.

É pertinente uma breve explicação sobre os oito princípios segundo O’Hanlon (2005, p. 30):

- 1 Foco no cliente. Entender e atender às necessidades e expectativas dos clientes;
2. Liderança. Estabelecer unidade, direção e um ambiente interno para atingir objetivos do negócio;
3. Envolvimento das pessoas. Usar as habilidades e competências das pessoas da organização para atingir os objetivos do negócio;
4. Abordagem de processos. Gerenciar os recursos e as atividades como um processo;
5. Abordagem sistêmica para a gestão. Coordenar as atividades do processo para possibilitar a operação eficiente e eficaz;
6. Melhoria contínua. Fazer da melhoria contínua um dos objetivos permanentes da organização;
7. Tomada de decisão baseada em fatos. Assegurar que a organização use dados gerados de medições e atividades de aprendizado para a tomada de decisão;
8. Benefícios mútuos nas relações com os fornecedores. Usar acordos de parceria para promover a contribuição de valor agregado na relação tanto para o comprador quanto para o vendedor.

2.4.3 Vantagens de um SGQ

Quando uma organização procura desenvolver um SGQ algumas vantagens são rapidamente detectadas em seus processos, outras, no entanto, só serão percebidas mediante os resultados obtidos em longo prazo. Precisamos entender que, como numa cadeia de relacionamento, existem momentos que precisamos verificar vantagens num processo como um todo, portanto o SGQ traz vantagens nos principais processos da empresa.

A NBR ISO 9001:2008 afirma que “[...] a organização aumenta a satisfação do cliente por meio da efetiva aplicação do sistema, incluindo processos para melhoria contínua do sistema e a garantia da conformidade com os requisitos do cliente e requisitos regulamentares aplicáveis”. (ABNT, 2008).

A partir do planejamento organizado e bem definido começamos a enxergar as vantagens do SGQ, pois, quando o planejamento consegue definir metas e quais os métodos para se atingir estas, os processos são desenvolvidos com mais facilidade. Segundo Maranhão (2005, p. 24) “[...] na empresa eficiente cada uma das pessoas faz exatamente o que deve ser feito e na hora certa, trabalhando em harmonia e cooperação com as outras, tudo perfeitamente coordenado pelos líderes”.

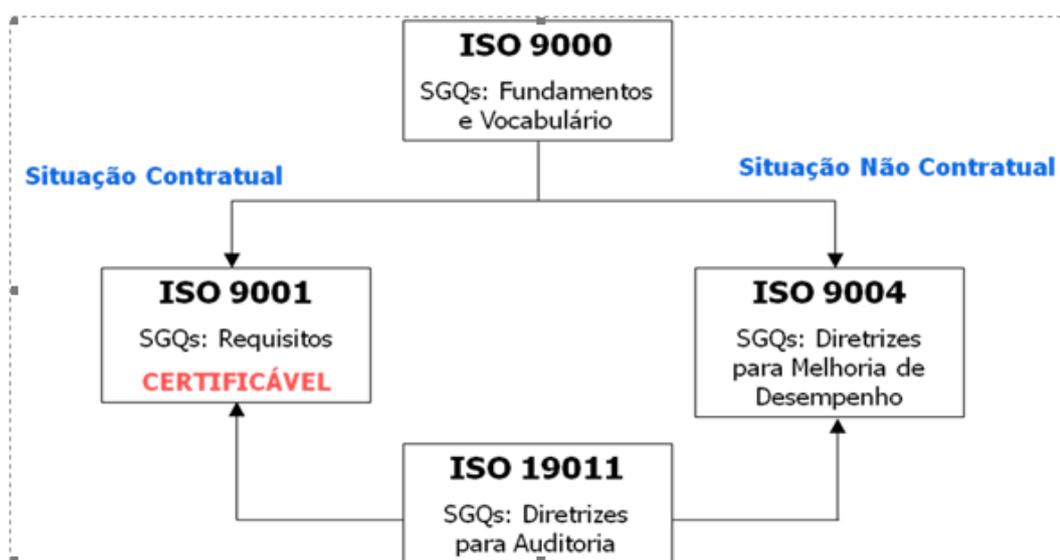
Durante a execução o SGQ permite um acompanhamento preciso, pois as ferramentas adequadas estarão a disposição para uma medição mais precisa, com isso evita-se falhas nos processos, ou ainda diminui-se retrabalhos, com isso podemos enxergar a principal vantagem do SGQ, a diminuição de custos.

2.4.4 A série ISO 9000

Maranhão (2005, p. 32) afirma que “[...] a série 9000 passou a ser tema recorrente em praticamente todos os negócios importantes nas relações da economia mundial, tanto nas negociações entre países quanto entre os blocos econômicos”. A Série 9000 é formada por quatro normas distintas, são elas a NBR ISO 9000, a NBR ISO 9001, a NBR ISO 9004 e a NBR ISO 19011.

Esta série tem como principal objetivo a qualidade, assim, cada norma que faz parte desta série trata do Sistema de Gestão da Qualidade sob focos diferentes. Dentre as normas presentes na série apenas a NBR ISO 9001 é contratual, como mostra a figura abaixo, ou seja, pode ser reconhecida por um órgão competente, registrada pelo IMETRO. Este contrato acontece entre a empresa que busca a certificação e a empresa certificadora.

Figura 2 – A Série 9000



Fonte: NBR ISO 9001:2008

A NBR ISO 9000 trata dos fundamentos e vocabulários que fazem parte do SGQ, sendo uma norma mais explicativa tem por objetivo identificar conceitos relativos aos processos do Sistema de Gestão.

A NBR ISO 9001 trata dos requisitos relativos ao SGQ, é com ela que a empresa é certificada como uma empresa que tem qualidade nos seus processos, mas não pode ser entendida separadamente, pois, seus requisitos têm definições que são explicadas na NBR ISO 9000.

A NBR ISO 9001:2008 afirma que

[...] a NBR ISO 9004 fornece orientação para um sistema de gestão da qualidade com objetivos mais amplos que a NBR ISO 9001:2000, especificamente no que tange à melhoria contínua do desempenho global de uma organização e sua eficiência, assim como sua eficácia. (ABNT, 2008).

A NBR ISO 9001 são diretrizes voltadas para a auditoria do SGQ, nesta norma encontramos os fundamentos essenciais para uma auditoria nos processos do SGQ/SGA. Vale salientar que a mesma está alinhada com a NBR ISO 14001:1996, quanto à questão da gestão de processos.

2.4.5 Os requisitos na NBR ISO 9001:2008

A NBR ISO 9001 trata dos requisitos relativos ao SGQ, estes são definidos a partir da satisfação do cliente, portanto, os requisitos definem os métodos e os meios para a obtenção desta satisfação. A NBR ISO 9001:2008 afirma que “todos os requisitos são genéricos e se pretende que sejam aplicáveis a todas as organizações, sem levar em consideração o tipo, tamanho e produto fornecido”, por isso é possível afirmar que como referência para a qualidade a norma define os melhores métodos de aplicação.

Mello (2002, p. 65) afirma que a NBR ISO 9001:2008

[...] fornece diretrizes gerais para que sistematicamente se conduza e se opere uma organização que melhora continuamente seu desempenho, indicando ainda as informações e evidências necessárias para a eficácia e eficiência do sistema de gestão da qualidade.

Dividida em oito seções a Norma tem nas três primeiras quais são seus objetivos, a referência normativa e os termos e definições da Norma ISO 9001. As outras seções definem, por meio de requisitos, como deve funcionar o Sistema de Gestão da Qualidade para atingir os requisitos do cliente. Trataremos aqui da Norma ISO 9001 a partir da seção 4 até a seção 8, para relacionar seus requisitos ao SGQ.

A NBR ISO 9001:2008 afirma que “[...] a organização deve estabelecer, documentar, implementar e manter um sistema de gestão da qualidade e melhorar continuamente a sua eficácia de acordo com os seus requisitos” (ABNT, 2008). A seção 4 trata do SGQ, definindo quais são os requisitos gerais e os requisitos de documentação. É nesta seção que se encontram quais os documentos, procedimentos e os meios de controle dos documentos e registros que devem estar presentes no SGQ.

Dentre todos os documentos, um recebe um requisito especial o Manual da Qualidade, por se trata de um documento indispensável e que precisa de normas para ser

estabelecido e seguido. Por exemplo, é no Manual que está definido o escopo da instituição e como os demais processos estão interligados. Mello (2002, p. 68) afirma que “[...] o manual descreve o sistema de gestão da qualidade, servindo como referência para implantação e manutenção do mesmo, e seu formato é decidido pela própria organização, dependendo de sua cultura, seu tamanho e sua complexidade”.

A NBR ISO 9001:2008 afirma que “[...] a Alta Direção deve fornecer evidência do seu comprometimento com o desenvolvimento e com a implementação do sistema de gestão da qualidade” (ABNT, 2008). Na seção 5 são tratadas as responsabilidades da Direção, como o seu comprometimento com a instituição e SGQ, como está definido o foco no cliente, qual a política de qualidade da empresa, como a alta direção define seu planejamento, como são definidas a responsabilidade, autoridade e comunicação na empresa, inclusive o Representante da Direção (RD) e a análise crítica que a Direção deve registrar no SGQ. É nesta seção que a empresa correlaciona sua política ao foco no cliente. Mello (2002, p. 81) afirma que “[...] a Alta Direção é formada pelo principal executivo da empresa e por sua diretoria, e o principal executivo da empresa é aquele que tem autonomia para disponibilizar recursos”.

A NBR ISO 9001:2008 menciona que “[...] a organização deve determinar e prover recursos necessários para implementar e manter o sistema de gestão da qualidade” (ABNT, 2008). Na seção 6 trata da gestão de recursos, ou seja, como a empresa vai disponibilizar a provisão dos recursos, os recursos humanos, em termos de competência, conscientização e treinamento, a infra-estrutura adequada para garantir o funcionamento do SGQ e como deve ser o ambiente de trabalho da instituição. Vale ressaltar que nesta seção no item recursos humanos existem generalidades sobre os recursos que serão desenvolvidos para contratação, definição de funções e cargos de acordo com a adequação da empresa para o atendimento da qualidade. Mello (2002, p. 98) afirma que “[...] a alta direção deve garantir a implementação, a manutenção e a melhoria contínua do sistema de gestão da qualidade de sua organização por meio da provisão de recursos financeiros, humanos e prediais”.

Na seção 7 os requisitos determinados são para a realização do produto com qualidade, para tanto foram desdobrados o planejamento da realização do produto, os processos relacionados ao cliente, projeto e desenvolvimento (quando a empresa assim o tiver), aquisição do produto, produção e fornecimento de serviço e ainda como é o controle de dispositivos de medição e monitoramento para que o produto esteja sempre conforme. A NBR ISO 9001:2008 afirma que “[...] a organização deve planejar e desenvolver os processos necessários para a realização do produto” (ABNT, 2008). Mello (2002, p. 109) afirma que

esta seção da norma “[...] é a única que contém cláusulas que a organização pode considerar não aplicáveis para o tipo de produto que realiza ou serviço que presta”.

A NBR ISO 9001:2008 afirma que “[...] a organização deve planejar e implementar os processos necessários de monitoramento, medição, análise e melhorias para, por exemplo, assegurar a eficácia do sistema de gestão da qualidade” (ABNT, 2008). A seção 8 está diretamente relacionada ao modo que a empresa deve medir, analisar e melhorar seus processos e produtos, através de auditorias internas, satisfação do cliente, do controle de produtos não-conformes, análise de dados, melhorias, com ações preventivas e corretivas, documentadas e registradas. Mello (2002, p. 167) afirma que “[...] medições são importantes para tomar decisões com base em fatos e dados”.

As seções dispostas na ISO 9001:2008 são definidas para atingir todos os níveis hierárquicos da instituição, portanto, não depende só da Alta Direção fazer com que o SGQ funcione de acordo com o planejado. No anexo 3 estão organizados todas as seções da NBR ISO 9001:2000.

2.5 Certificação do SGQ

A NBR ISO 9001:2008 afirma que “[...] pode ser usada por partes internas e externas, incluindo organismos de certificação, para avaliar a capacidade da organização de atender aos requisitos do cliente, os requisitos regulamentares e os requisitos da própria organização” (ABNT, 2008), então para se obter a certificação do SGQ a empresa deve estar com seus processos de acordo com a NBR ISO 9001:2008.

Carpinetti (2008, p. 25) afirma que “[...] a certificação de um sistema de gestão da qualidade ISO 9001 é um processo de avaliação pelo qual a empresa certificadora avalia o sistema da qualidade de uma empresa interessada em obter um certificado”, portanto busca a certificação somente as empresas que tem como meta a certificação.

2.5.1 Definição

Segundo Carpinetti (2008, p. 25) “[...] o certificado atesta que a empresa implementa um sistema de gestão da qualidade baseado no modelo de requisitos normativos ISO 9001:2008, com o objetivo principal de atendimento dos requisitos dos clientes”. Certificar o SGQ, portanto, é comprovar, verificar se este sistema está de acordo com o que foi documentado e proposto pela empresa, sendo que para se atestar um SGQ é necessário que

a organização já tenha passado pela fase de implementação e agora esteja no processo de certificação.

2.5.2 Processo de certificação

Marshall Junior (2003, p. 59) afirma que “[...] a necessidade de as empresas comunicarem aos seus clientes e ao mercado a adequação de seu sistema da qualidade às normas de referência originou a atividade de certificação”, entendemos assim que a certificação nasceu de uma necessidade de mercado.

Segundo Maranhão (2001) a certificação é o reconhecimento formal feito por um órgão credenciado pelo governo ou por uma entidade privada de que uma organização cumpre requisitos especificados.

Esses requisitos são definidos pela norma em que a empresa deseja ser certificada, no caso a ISO 9000, pode este processo ser voluntário ou compulsório.

Maranhão (2001) define a certificação voluntária quando não é imposta como pré-requisito para habilitação para uma determinada atividade. Ou seja, a organização, buscando competitividade, implementa o SGQ e assim adquirir o certificado ou diploma emitido pela autoridade credenciada. Já no processo de certificação compulsório Maranhão (2001) enfatiza que é imposta como pré-requisito para habilitação para uma determinada atividade.

Segundo Carpinetti (2008, p. 31) “[...] não existe jeito único de se implementar um sistema de qualidade ISO 9001:2008. No entanto, independentemente da maneira escolhida, o planejamento do processo de implementação é de importância fundamental”, consideramos assim a parte mais importante no processo de certificação a avaliação do planejamento da implementação do SGQ, pois a partir deste o desdobramento dos processos acontecerão de forma adequada, garantindo maior facilidade de obtenção de certificado.

Carpinetti (2008, p. 34) divide o processo em quatro etapas distintas: levantamento das necessidades; projeto do sistema; implantação e auditoria de certificação. Cada um com seus objetivos distintos, porém todos com uma única meta a certificação do SGQ. Carpinetti (2008, p. 37) afirma ainda que não existe um tempo definido para cada uma das etapas de implementação.

2.5.2 Auditorias

Segundo Juran (1992) auditoria de qualidade é uma revisão independente do desempenho da qualidade, tendo como finalidade fornecer informações, independentes e imparciais, não apenas aos cabeças operacionais, mas também a outros que tenham necessidade de saber.

Partindo desse conceito, fica claro a observação que para se realizar um processo de auditorias da qualidade a organização já deve ter implantada um sistema de gestão da qualidade e está em processo de certificação ou recertificação do mesmo. Ainda podemos ressaltar que este processo não é apenas para a alta administração, mas engloba todos os níveis hierárquicos da empresa.

As duas principais atividades do ciclo de auditoria são a auditoria de adequação, que determina se o sistema documentado atende aos requisitos dos critérios de referência, normalmente a ISO 9001:2008, e a auditoria de conformidade, na qual a equipe de auditoria verifica a implementação e a eficácia do sistema de qualidade. (O'HANLON, 2005, p. 5).

Quando uma empresa passa por um processo de auditoria, o auditor irá verificar se os processos de desenvolvimento, implementação do produto ou serviço, estão em conformidade com as especificações da norma podendo encontrar não conformidades durante o processo.

É necessário que o auditor possua conhecimento específico, ou seja, conhecimento da norma, do que trata a mesma e dos seus requisitos, mas também possua conhecimentos gerenciais, planejamento, organização, direção e controle.

O auditor pode possuir uma pilha de fórmulas e check lists, mas sem o conhecimento baseado em experiência, ele não conduzirá bem a sua função [...]. Auditorias devem ser usadas para promover a qualidade, não para inspecionar. (ISHIKAWA apud CAMPOS, 1992, p. 116).

Segundo Campos (1992) existem três tipos de auditoria. A auditoria de sistemas que é conduzida para verificar se a política da qualidade e o sistema da qualidade estão perfeitamente compreendidos, esta é conduzida pela alta administração. A auditoria de processo que busca verificar se todos os processos estão seguindo padrões preestabelecidos e se os operadores estão seguindo os procedimentos operacionais padrão e a auditoria de produto que verifica se os produtos que sofreram inspeção estão em conformidade com as exigências e necessidades da qualidade, estas últimas são conduzidas pelo pessoal da garantia da qualidade.

O objetivo da auditoria da qualidade é a melhoria contínua dos processos e procedimentos, por isso, a mesma deve ser conduzida de forma a fornecer máxima orientação e não de forma inspecionadora. Durante este processo de auditoria são levantados dados e ações (preventivas ou corretivas) precisam ser tomadas após a interpretação destes. Estas ações gerenciais precisam ser disseminadas por toda a organização afim de que os níveis hierárquicos mais baixos possam estar em conformidade com a política da empresa.

[...] só poderá haver garantia da qualidade quando todo o sistema da qualidade for acionado, ou seja, quando toda a organização da qualidade for acionada. Ou ainda: quando a política da qualidade estiver desdobrada por toda a empresa. (CAMPOS, 1992, p. 126).

O'Hanlon (2005) afirma que existem três tipos de auditoria: interna, ou de primeira parte; de segunda parte; de terceira parte. "A necessidade dos auditados em todos estes processos é a mesma: o auditor agrega valor". (O'HANLON, 2005, p. 38).

2.5.2.1 Auditoria interna

O'Hanlon (2005, p. 38) reconhece a auditoria interna como auditoria de primeira parte, ou seja, os membros da organização auditam a própria organização, devemos salientar porém que estes membros devem ter o conhecimento documentado sobre as normas e como executar uma auditoria.

Maranhão (2001) diz que o melhor instrumento de avaliação do desempenho do SGQ é a auditoria interna que tem por objetivos principais avaliar a conformidade e o grau de implementação do SGQ. As auditorias internas são feitas pela própria organização, setor da qualidade, trazendo uma visão holística de como está a política da qualidade, pontos fortes e pontos a melhorar para assim atender de forma eficaz aos seus clientes.

O requisito 8.2.2 da Norma NBR ISO 9001:2008 diz que a organização deve executar auditorias internas a intervalos planejados. Exige, portanto, que haja um procedimento documentado obrigando a organização a realizar auditorias da qualidade, sendo que estas devem assegurar a objetividade e imparcialidade do processo. Nestas auditorias os seus relatórios servem de entrada para a reunião de análise crítica da Alta Direção da empresa.

Além de verificar a implementação e a eficácia do sistema de gestão da qualidade, a auditoria interna deve determinar se o SGQ está em conformidade com a norma NBR ISO 9001:2008. Devemos lembrar que este alinhamento também é claro com a NBR ISO 14001:1996.

2.5.2.2 Auditoria externa

Este tipo de auditoria é feito por consultores ou auditores independentes, ou seja, que não possuem vínculo com a empresa podendo estas ser com o objetivo de certificação, necessidade ou exigência do mercado e para fins de obtenção de Prêmios Nacionais da Qualidade. (CAMPOS, 1992, p. 118).

O'Hanlon (2005, p. 38) afirma que “[...] esta auditoria é feita geralmente com a finalidade de certificação por representantes de organizações independentes”, portanto, considerada de terceira parte. Vale salientar que as organizações certificadoras devem ser reconhecidas pelo INMETRO como habilitadas para a realização de auditorias.

O que distingue o Inmetro como organismo credenciador no país é a participação efetiva da sociedade no funcionamento de sua estrutura organizacional. Esta forma de atuação mantém a imparcialidade necessária na avaliação da concessão dos certificados de registro, para garantir a credibilidade do sistema de certificação e, conseqüentemente, do próprio certificado. (MARSHALL JÚNIOR, 2003, p. 60).

As empresas certificadoras estarão habilitadas a fornecerem certificados mediante auditorias realizadas pelo INMETRO junto a estas. Só assim, as mesmas atuarão como interpretes do sistema de gestão da empresa, acreditando sua eficiência e eficácia.

3 CONCLUSÃO

Nesse estudo foi possível demonstrar que desenvolver a qualidade em processos e produtos/serviços é um dos métodos mais eficazes para a produtividade. Pois, com bastante dedicação, compromisso e seriedade uma empresa pode trazer para a sua rotina um Sistema de Gestão da Qualidade.

Percebemos que uma empresa que se dedica a um SGQ muda seu panorama no mercado, passando de expectador a participante, fazendo parte da transformação que envolve o mercado atual e buscando alcançar seus objetivos com planejamento, execução e monitoramento de suas atividades.

Para se conquistar uma certificação tem-se que valorizar o ser humano, suas habilidades, suas competências, e transformar a rotina de trabalho num desafio constante, buscando atingir as metas propostas, com compromisso e sabedoria.

As funções de administrar são muito complexas e requerem um trabalho em parceria entre a Alta Direção, nível gerencial e operacional. Percebemos neste artigo que é possível realizar a gestão da qualidade, pois com as reuniões de planejamento estratégico,

reuniões para planejamento gerenciais, entre outros, pode-se verificar que para se conseguir uma certificação da ISO 9001:2008 precisa estar com todos estes documentos controlados, para se obter as informações necessárias com acessibilidade, segurança e confiabilidade.

ABSTRACT

This article addresses the quality management system tools used by companies to keep your system up to the standards and provide improvements in their processes. Studying the advantages and improvement of the system of points and how these resulted in increasing the company's efficiency expectation and alignment of employees for effective care. Notes as the company establishes communication with customers and what are its main communication channels, customer requirements for effective compliance and identifying the provision of their services with the quality expected by the market. It gives an account of the importance of certification achievement through the ISO 9001: 2008 for the company and how it reflects the modernization of proceedings before the market. Reports the importance of the documentation of the main processes of the company and its main indicators. Shows positive results against its internal and external customers with the introduction of statistics goals for its processes.

Keywords: Systems. Quality. ISO 9000. Productivity.

REFERÊNCIAS

ALGARDE, Waldir; QUINTANILHA, Delma. **A história da qualidade e o programa brasileiro da qualidade e produtividade**. Rio de Janeiro: INMETRO/SENAI, 2000.

ARAÚJO, Paulo Henrique de; REDI, Renata. **Qualidade ao alcance de todos: acesso rápido e fácil às técnicas da qualidade total**. São Paulo: Gente, 1997.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR ISO 9001:2008: Sistemas de gestão da qualidade: requisitos**. Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <<http://www.totalqualidade.com.br/2010/01/gestao-da-qualidade-requisitos-da-norma.html>>. Acesso em: 20 out. 2015.

BARÇANTE, Luiz Cesar. **Qualidade total: uma visão brasileira**. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

CAMPOS, Vicente Falconi. **TQC: Controle da Qualidade Total (no estilo japonês)**. Belo Horizonte: Fundação Christiano Ottoni, 1992.

CARPINETTI, Luiz C. R. et al. **Gestão da qualidade ISO 9001:2000: princípios e requisitos**. 1. ed. 2.reimpr. São Paulo: Atlas, 2008.

GARVIN, David. **Gerenciando a qualidade: a visão estratégica e competitiva**. Trad. Eng. João Ferreira Bezerra de Souza. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1992. 357p.

CROSBY, Philip B. **Qualidade é investimento**. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1985.

DEMING, William Edwards. **Qualidade: a revolução da administração**. Rio de Janeiro: Marques-Saraiva, 1990.

ISHIKAWA, Kaoru. **Controle de qualidade total: à maneira japonesa**. Rio de Janeiro: Campus, 1993.

JURAN, J. M. **A qualidade desde o projeto: novos passos para o planejamento da qualidade em produtos e serviços**. São Paulo: Pioneira, 1992.

MARANHÃO, Mauriti. **ISO série 9000**. 5 ed. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2000. 326p.

_____. **ISO Série 9000: manual de implementação versão ISO 2000**. 6. ed. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2001.

_____. **ISO Série 9000: manual de implementação versão ISO 2000**. 7. ed. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2005.

MARSHALL JUNIOR, Isnard et al. **Gestão da qualidade**. 2. ed. ver. e atual. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003.

MELLO, Carlos Henrique Pereira et al. **ISO 9001:2000: Sistema de Gestão da Qualidade para operações e serviços**. São Paulo: Atlas, 2002.

MELO JUNIOR, Francisco de Paula. **Introdução ao sistema de gestão da qualidade**. In: SEMANA TRANSDISCIPLINAR, FAMA, Slides. São Luís, 2008.

O'HANLON, Tim, 1958. **Auditoria da qualidade: com base na ISO 9001:2000: conformidade agregando valor/ Tim O'Hanlon; Tradução Gilberto Ferreira Sampaio**. – São Paulo: Saraiva, 2005.

PALADINI, Edson Pacheco. **Gestão da qualidade: teoria e prática**. São Paulo: 2000.

_____. **Gestão estratégica da qualidade: princípios, métodos e processos**. São Paulo: Atlas, 2008.

PESSOA, Gerisval Alves. **Gestão da qualidade total**. Vitória, 2008.

TAUBLIB, D. **Controle de qualidade total: da teoria a prática em um grande hospital: relato da experiência de 4 anos no Centro de Unidades Médicas Integradas Santa Therezinha**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1998. 179 p.

PRECONCEITO LINGUÍSTICO: a pedagogia do professor no ensino de língua materna

Ruy Pontes Ribeiro de Moraes*

RESUMO

Usando a Sociolinguística como referencial teórico, o presente trabalho discorre sobre um dos maiores empecilhos que cinge em torno do ensino de língua portuguesa, que é o do preconceito linguístico. Nos três capítulos que compõem este trabalho refletir-se-á, respectivamente, sobre alguns aspectos históricos que envolvem o surgimento da sociolinguística; o reconhecimento da crise do preconceito linguístico; as múltiplas interpretações do termo norma culta; a visão equivocada de “erro” na língua, e propõe-se um conciso apanhado a respeito das propostas dos PCNs. Este estudo analisa, outrossim – através da aplicação de questionários – a relação entre as ideias contidas nos PCNs e a visão atual que docentes têm a respeito do ensino de português, indagando os mesmos, destarte, sobre a pertinência dos parâmetros no ato de sugerir um ensino mais democrático e menos pautado na eminência da regra gramatical. Avalia-se, assim, a pedagogia do professor ao lecionar a língua portuguesa.

Palavras-chave: Ensino. Preconceito. Pedagogia. Sociolinguística.

1 INTRODUÇÃO

Não é de hoje que insurgem discussões a respeito do modo como se ensina a língua e, muito menos, do conteúdo que é ensinado em sala de aula. Mesmo antes da década de 60, momento em que não havia projetos de reformulação do ensino, já se perscrutava - nos meios acadêmicos internacionais – respostas para o descompasso linguístico entre os preceitos registrados nas gramáticas e as diversas variações registradas no meio escolar, levando em consideração, inicialmente, diferenças cruciais entre língua e fala.

Baseando-se no histórico dessa polêmica e nas experiências que se teve como aluno no ensino médio, onde se foi vítima de um ensino de língua materna pautado unicamente nos apontamentos de gramática normativa, e na inexpugnável “decoreba” das regras da Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB), decidiu-se desenvolver esta pesquisa. Primeiramente, teve-se a intenção apenas de discorrer a respeito de uma das mais problemáticas questões que norteiam o ensino de língua: a do *preconceito linguístico*. Entrementes, pensou-se que tal empreendimento caracterizar-se-ia como incipiente, uma vez que seria desnecessária a explanação do tema, sem um embasamento prático.

* Graduado em Letras e Pós-graduado em Língua Portuguesa e Literatura pela FAMA. Bacharel em Direito pelo CEST e Pós-Graduando em Direito Constitucional, pela Faculdade Damásio. Autor de obra jurídica e literária: “Entre a pena e a lei”, pela Editora Aquarela, em 2011. Advogado e professor universitário da IESF.

Em outras palavras, haveria a necessidade não apenas de falar sobre o preconceito com relação às variedades linguísticas não padrões, mas, também, de propor uma investigação e uma indagação mais geral sobre o modo como o docente enxerga tal problema em sua prática de sala de aula, ou seja, caberia avaliar os seguintes pontos em forma de questionamentos: em que consiste a pedagogia do professor de língua materna atualmente? Como ele enxerga a sua atividade como professor de Língua Portuguesa? O que ele pensa a respeito das novas propostas reunidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)? Essas e outras são perguntas essenciais que estão presentes na análise executada neste trabalho.

Desse modo, traçou-se como objetivo geral do estudo verificar a utilização das teorias científicas da linguística e da sociolinguística pelo professor na escola, observando-se se este possui conhecimento sobre as mesmas. Os objetivos específicos que o subsidiam são cinco, a saber: i) avaliar o olhar do professor sobre procedimentos e princípios que norteiam o ensino de língua portuguesa; ii) refletir sobre as causas que geram o preconceito linguístico; iii) analisar as possibilidades de desconstrução do ensino centrado apenas na gramática normativa; iv) relacionar a proposta dos PCNs de língua portuguesa com as concepções do docente a respeito do atual ensino de língua; V) avaliar o grau de conhecimento do professor sobre a pertinência dos PCNs, bem como a eficácia das gramáticas normativas como recurso didático utilizado em sala de aula.

Algumas hipóteses foram levantadas, entre elas destacam-se: i) há uma didática conservadora do professor ao lecionar gramática; ii) há um desconhecimento do docente sobre resultados das pesquisas na área da sociolinguística; iii) a formação do professor de Língua Portuguesa é inconsistente; iv) há uma opção cônica do professor por uma prática educacional austera, embora o mesmo tenha plenos conhecimentos do cientificismo da linguagem. Todas as hipóteses citadas visam a responder a seguinte problemática: é possível lecionar gramática normativa baseando-se em uma educação fundamentada em teorias linguísticas?

Teoricamente, a pesquisa está pautada nos princípios da Sociolinguística, visto que, como se sabe, é inevitável falar de língua sem levar em consideração o contexto sociocultural de seus usuários. Entre as várias bibliografias utilizadas destacam-se, mormente, as dos linguistas Marcos Bagno e Stella Maris Bortoni- Ricardo, pois os mesmos constituem-se como algumas das principais autoridades no assunto atualmente.

O trabalho está composto de duas partes gerais: a primeira concernente ao referencial teórico e a outra correspondente à análise do *corpus*. Foram desenvolvidos três capítulos, o primeiro versa sobre as correntes linguísticas, focalizando-se aspectos históricos

das pesquisas; percorrendo desde o estruturalismo saussuriano, perpassando o que se chamou de virada epistemológica, ou seja, um período no qual se viu um aparente descrédito das concepções estruturalistas e, também, do Círculo Linguístico de Praga, em virtude do aparecimento da sociolinguística laboviana que oferecia novas propostas e postulados sobre o sistema linguístico, os quais viriam aferir também algumas questões a respeito do ensino de língua.

No segundo capítulo, direciona-se a questão para o campo do ensino de português no Brasil, discorrendo sobre a problemática do preconceito linguístico, enfocando, inicialmente, sua influência pela mídia e logo após delimitando seus prejuízos no ensino de gramática. Em seguida, abre-se uma discussão a respeito do termo “Norma Culta”, ressaltando a sua complexa idiosincrasia, no que diz respeito ao seu campo semântico. Depois dessa abordagem, é chegada a hora de se falar sobre a famigerada visão do “certo” e “errado” na língua, fato que leva ainda muito docente a adotar esta dicotomia equivocada ao lecionar português. Fechando o capítulo, faz-se uma análise das propostas contidas nos PCNs; relacionando-as com a prática atual dos docentes, bem como a situação dos mesmos frente a propostas tão revolucionárias de ensino.

No quarto capítulo, procede-se a uma análise qualitativa sobre aspectos da prática pedagógica do professor de língua portuguesa, adotando-se - como instrumento de investigação - questionários, constituídos por perguntas abertas, aplicados a docentes do ensino médio de escolas da rede pública e particular da cidade de São Luís do Maranhão. O interesse por esse nível de escolaridade deve-se ao fato de que - no ensino médio - o aluno já desenvolveu (ou pelo menos deveria desenvolver) boa parte de seus conhecimentos linguísticos a respeito da variante de prestígio. As perguntas referem-se, em geral, a aspectos, como a formação do educador e o seu olhar sobre o ensino e aprendizagem de língua portuguesa. Logo após, consubstanciaram-se as respostas dos colaboradores com as ideias expostas no referencial teórico. E, por fim, teceram-se as considerações finais.

Ressalta-se, porém, que as informações aqui registradas são uma leitura ainda muito tímida sobre a problemática que norteia o ensino de Língua Portuguesa, estando, por conseguinte, longe de esgotar todos os aspectos que recobrem o entorno da questão.

2 DA SISTEMATIZAÇÃO À MUDANÇA

Neste capítulo, far-se-á um breve percurso histórico sobre as principais correntes da Linguística e seus postulados fundamentais, dando-se uma significativa ênfase ao

estruturalismo saussuriano, bem como às escolas que se tornaram discípulas das teses do mestre, por seguirem, na íntegra, a visão estática de sistema linguístico, diferenciando-se apenas no que diz respeito aos aspectos fonológicos e suas variantes, como expressou o *Círculo de Praga* do qual fazia parte Nicolai Trubetzkoy.

Logo após, avançando um pouco no tempo, falar-se-á sobre a Sociolinguística: corrente que modificou os parâmetros linguísticos da época, ao propor como objeto de análise a *variação linguística*; levando em consideração o conceito de comunidade linguística, através do qual se tentará entender os motivos do baixo aprendizado da norma padrão no contexto escolar. Nesse sentido, tal ideia será focalizada no último tópico à luz de questionamentos.

2.1 Um sucinto percurso histórico

O período conhecido como “linguística moderna” iniciou-se com o surgimento do “Curso de Linguística Geral”, que se caracterizava – inicialmente- por palestras proferidas pelo genebrino Ferdinand de Saussure. Somente em 1916 (após a morte do mestre), os discípulos do linguista decidiram publicar suas palestras em um compêndio. Embora seja uma obra póstuma, e ainda que a mesma tenha sido escrita por seus alunos Charles Bally e Albert Sechehaye, o livro, de fato, viria aferir e contrapor os estudos marcadamente filológicos e históricos empreendidos pelos neogramáticos, que se propuseram – até aquele momento – a escrutinar as características fonológicas e sintáticas de algumas línguas, adotando o método da análise comparativa.

Lançando mão da proposta de sistematização, Saussure se compromete a deslindar e descrever os fatos da Língua (*langue*), que - a seu ver – define-se como social e homogênea, deixando de lado a fala (*parole*), que o mesmo entendia como individual e passiva de mudança. Entretanto, ao estabelecer tal ação, o linguista daria frente a uma nova corrente de análise, que seria o principal ponto de partida dos mais diversos grupos de estudos da primeira metade do século XX: a essa corrente chamou-se Estruturalismo. A corrente estruturalista causou uma significativa reviravolta nos parâmetros científicos da época ao circunscrever seu objeto de estudo à análise da língua; “[...] estabelecendo a primazia do conceito de sistema linguístico” (LUCCHESI, 2004, p. 35).

É interessante notar que sua proposta visava a explicar todos os fenômenos linguísticos através das vicissitudes internas do sistema, suprimindo qualquer tipo de questão relacionada à variação. Mesmo reconhecendo o caráter social da língua, estando implícito

nesse ponto a concepção durkheimiana de “Fato Social”(COSERIU apud LUCCHESI, 2004, p. 46), Saussure não leva em consideração tal conceito – que viria a ser retomado pela sociolinguística laboviana - deixando-o apenas no campo da abstração. Esse ponto foi bem assinalado por Antoine Meillet, que fora seu discípulo, conforme descreve Calvet (2002, p. 14, grifo do autor):

Antoine Meillet foi quase sempre apresentado como discípulo de Ferdinand de Saussure [...]. Contudo, com a publicação (póstuma) do *Curso de Linguística Geral* [...], na resenha que faz do livro, ele ressalta que “ao separar a variação linguística das condições externas de que ela depende, Ferdinand de Saussure a priva de realidade; ele a reduz a uma abstração que é necessariamente inexplicável.

Ademais, em 1926, apareceria no cenário científico o Círculo Linguístico de Praga, que viu em Nicolai Trubetzkoy e Roman Jakobson sua égide principal. Dando prosseguimento às concepções estruturais do mestre, o Círculo de Praga, juntamente com o funcionalismo de Martinet¹, reformariam algumas lacunas deixadas nos postulados de Saussure, como a questão diacrônica e o campo da fonologia, ambas procrastinadas pelo linguista suíço até então.

Entretantes, não obstante inseridas novas postulações, citando como exemplos as funções da linguagem de Jakobson (primeiramente concebidas por Karl Buller) e “[...] a moderna fonologia” (LUCCHESI, 2004, p. 99), a explicação dos fatos linguísticos ainda era confinada exclusivamente ao sistema estático, desconsiderando-se o contexto social no qual se insere a língua e seus fatores. *A posteriori*, estes conceitos seriam peremptoriamente seguidos pela sociolinguística qualitativa, a qual faria ascender os nomes de Wiliam Labov e Uriel Weinreich em 1960.

2.2 A Sociolinguística laboviana e a virada epistemológica

Quando, na década de 60, as pesquisas de Labov e Weinreich – sobre as variações do inglês na ilha de Martha Vineyard e na cidade de Nova York – foram divulgadas, os campos de estudos linguísticos encontravam-se assaz propensos às análises estruturalistas, tanto no campo da fonologia e fonética, quanto nas concepções diacronia e sincronia, que caracterizavam uma das principais dicotomias saussurianas.

¹ O funcionalismo de Martinet visou à explicação das lacunas deixadas por Ferdinand de Saussure; levantando a questão de um aspecto rechaçado pelo linguista genebrino: os aspectos fonológicos. O funcionalismo, como assim foi chamado pelo círculo linguístico de Praga, perscrutava o sistema à luz de explicações internas e externas; onde nestas prevalecia a concepção de língua como função. Para mais informações, ver o capítulo “A mudança no domínio do sistema” in Lucchesi (2004).

Percebe-se que, de certa forma, havia uma sadia resistência (ou aversão) ao despreendimento das visões inerciais da língua, embora algumas correntes filiadas ao estruturalismo já tivessem reconhecido que nem todos os fatos linguísticos poderiam ser explicados à luz de resultados obtidos no próprio sistema. Sendo assim, a eminência da sistematização encarou as propostas de Labov como abstrusas, visto que, na visão do estruturalismo, tais concepções eram totalmente destoantes com as pesquisas dos grupos que se detinham a analisar as fortuitas variações no sistema.

Com efeito, Labov foi um dos precursores dos estudos empíricos no ato de ratificar alguns pontos - como a presença marcante dos idioletos em uma comunidade linguística -, trazendo o tópico da fala para estudo, que foi deveras rechaçado por Saussure. Reconheceu, igualmente, que a sistematização era intrínseca à língua, mas aquela deveria ser perscrutada no domínio da variação. Assim entende Lucchesi (2004, p. 166):

Era preciso considerar a variação como parte integrante do sistema linguístico para que ela constituísse objeto da análise linguística sistemática; rompendo, assim, com a visão estruturalista de que o sistema linguístico seria o domínio da invariância.

Ainda enfatizando o indivíduo, Labov em seus escritos chamados “Empirical Foundations for a Theory of Language Change” verificaria – com mais dois companheiros, Uriel Weinreich (já citado) e Marvin Herzoc – que o falante nada tem de passivo à guisa de atuar sobre a organização estrutural do sistema – como enfatizavam as correntes estruturalistas. Pelo contrário, ele atua sobre aquele, modificando-o “[...] de acordo com as disposições estruturadas em que a prática linguística se atualiza” (LUCCHESI, 2004, p. 172).

A partir dessa ideia, pôde-se perceber que o objeto de estudo da linguística (e sua delimitação) estava completamente voltado para o modo como o falante interagia no contexto social, e para a forma que esse mesmo falante se valia do código linguístico, a fim de estabelecer comunicação em determinadas comunidades linguísticas. Qualquer tipo de alteração, por conseguinte, era cotejada partindo de princípios como: classificações etárias, estilísticas, sociais, etc.

Destarte, a ideia de heterogeneidade linguística estava marcadamente consumada no campo científico da época e as concepções estruturalistas, que abordavam princípios eminentemente imanentistas, conheceriam seu ocaso. Sem contar que tais concepções trariam novos modos de abordar o ensino de língua, do qual se tratará a seguir.

2.3 Sociolinguística e o ensino de língua: contribuições e questionamentos

Com as novas propostas assinaladas pela sociolinguística laboviana muito começou a se indagar a respeito dos aspectos de variação dialetal na escola. De fato, em meados da década de 60, os resultados das pesquisas viriam a ser aplicados de forma preponderante nos contextos escolares, no intuito de explicar alguns problemas que se acentuavam nas salas de aula, dando preferência a um: o baixo aprendizado da variedade padrão de língua.

Segundo Bortoni-Ricardo (2005), o primeiro passo foi dado na América Central através de um projeto político implantado no México, que tinha como objetivo incitar o professor a adotar uma educação bilíngue, levando em consideração todo e qualquer tipo de discrepância dialetal e, portanto, étnica apresentada pelos educandos. Sendo assim, premissas como: “[...] relativismo cultural, heterogeneidade inerente[...]” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 114) foram seguidas inexoravelmente.

Bastante contemplado no campo educacional, o projeto se expandiria velozmente e, nos EUA, ganharia corpo e ação sob os métodos heurísticos de Wiliam Labov, Ralph Fasold e outros. Tais estudiosos, através de pesquisas de campo, perceberiam que existia um grande hiato entre a variação linguística utilizada por crianças negras (Black English Vernacular) e aquela utilizada pelo professor, ao lecionar a variedade padrão. Por isso, inferiram que “[...] a interferência dialetal era a principal fonte de fracasso da criança na escola” (BARATZ; SHUY apud BORTONI – RICARDO, 2005, p. 116).

Por outro lado, no que diz respeito ao ensino de língua materna no Brasil, a situação não é muito infensa; porquanto, nos últimos anos, têm aparecido diversas propostas incentivando um ensino mais democrático e bidialetal, como enfatiza Bortoni- Ricardo (2005, p.133):

Muitos especialistas que têm examinado, à luz da sociolinguística, as diferenças entre a norma culta do português brasileiro, cuja difusão é o principal objetivo dos currículos escolares de língua portuguesa, e a linguagem usada pelos educandos – e até mesmo pelos professores – têm apontado para a adoção de currículos bidialetais.

Partindo do pensamento da autora, é mister que se arguam alguns pontos: se já existem programas de incentivo ao ensino menos centrado na gramática, por que ainda se encontram alunos vociferando que não sabem o próprio idioma? Ademais, se tais projetos, como é o caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), almejam a alcançar as escolas, que tipos de empecilhos os detém? Ao que parece, os sociolinguistas – já consternados de tanto silenciamento – creem numa pressão advinda da própria instituição escolar; como acredita Bortoni-Ricardo (2005, p.149):

Acredito que a principal dessas instituições de perpetuação de poder é a escola. E é justamente a escola, considerada pelos sociolinguístas pioneiros como domínio natural para a aplicação de suas pesquisas, que a sociolinguística hoje ronda, sem saber como efetivamente contribuir para atender às demandas e às necessidades que ela apresenta.

No mesmo tópico, a sociolinguista ainda acentua que o baixo aproveitamento do ensino de língua não está apenas intrinsecamente vinculado à mera diferença dialetal, mas muito mais direcionado ao preconceito linguístico sofrido por alunos de classes menos abastadas: ponto que será discutido no próximo capítulo.

3 O FANTASMA DO PRECONCEITO LINGUÍSTICO QUE NORTEIA O ENSINO DE PORTUGUÊS

Com a finalidade de entender o motivo do baixo aprendizado da norma culta do português pelos alunos, tentar-se-á, neste capítulo, perscrutar sobre as causas de tal problema, explanando-se inicialmente sobre o *preconceito linguístico* (ou social) promovido pelos docentes ao lecionarem o conteúdo gramatical.

No primeiro tópico, far-se-á uma explicação geral da problemática, enfocando-se aspectos relacionados à divergência de nível social, avaliando-se a razão pela qual os indivíduos pertencentes a uma classe letrada discriminam falantes que utilizam outro tipo de variação linguística, que, ao ver dos primeiros, é considerada “errada”. Logo após, direcionando-se especificamente ao ensino de língua, discutir-se-á a respeito de dois *mitos* que singram com o ensino de língua materna, tornando-o improfícuo e unilateral.

A discussão prosseguirá no segundo tópico, no qual se abrirá a discussão sobre os aspectos semânticos do termo “norma culta”, contra a qual os sociolinguístas forcejam por amainar sua primazia perante o ensino de língua, que - segundo os PCNs - deve ter como objetivo primeiro: o contato do aluno com as múltiplas variações linguísticas e, por conseguinte, com os diversos gêneros textuais.

Feito isto, indagar-se-á sobre a maneira como o professor admoesta seus alunos; propalando a ferro e fogo as regras da gramática normativa, corrigindo, destarte, a fala dos mesmos. Assim sendo, o tópico visa a responder a dois questionamentos: qual a concepção que o professor de português tem de “erro”? Como o docente deve conceber as variações linguísticas encontradas em uma sala que apresenta uma significativa heterogeneidade dialetal? Por fim, destacar-se-á os principais pontos dos PCNs sobre o ensino de língua; confrontando suas ideias com a postura do professor frente a tantos avanços dos estudos

linguísticos que, desde a década de 80, empreendem esforços louváveis no afã de democratizar o ensino de língua materna.

3.1 Conhecendo o problema

Recorrendo ao dicionário Gama Kury da Língua Portuguesa, ver-se-ão algumas definições concernentes ao lexema *preconceito*:

Preconceito *s.m.* **1.** Conceito formado antecipadamente e sem fundamento razoável. **2.** Opinião formada sem reflexão. **3.** Modo de sentir ou pensar arraigado no espírito de quase toda uma população, determinando simpatia ou antipatia para com os indivíduos, grupos, raças ou crenças. **4.** Superstição. (KURY, 2001, p. 624, grifo nosso).

Como se nota, todos os conceitos acima referidos pelo dicionário são categóricos em suas ideias, quando afirmam que o preconceito se trata de algo sem fundamentação e, conseqüentemente, sem comprovação empírica; isto é são levadas em consideração apenas definições alheias a qualquer análise científica. O preconceito é algo constitutivo de qualquer sociedade humana, porque as pessoas que nela vivem apresentam diversidades de toda ordem: étnica, religiosa, cultural e social.

Inserido no último aspecto, além da forma de exclusão através da cor, que - como se tem conhecimento – representa uma lamentável mancha na história do Brasil, fruto da época da escravidão, existe uma outra maneira de discriminar pessoas, reconhecendo-as ou mesmo conjecturando hipóteses a respeito de sua posição social, através do modo como tais indivíduos se expressam, isto é, qual a variação linguística usada por estes. Nesse sentido, está se falando aqui do preconceito relacionado às variações linguísticas.

O preconceito linguístico materializa-se na ideia espúria de que existe somente uma única forma de se expressar, ao utilizar-se a língua como modo de interação, e esse modo seria através da variação linguística caracterizada como “norma culta”.

Os argumentos que cingem tal exclusão caracterizam-se como puramente ideológicos, uma vez que “[...] são, na verdade, mitos e fantasias que qualquer análise mais rigorosa não demora a derrubar [...]” (BAGNO, 2005c, p. 14). Todavia, percebe-se que mesmo com os esforços hercúleos dos sociolinguistas, a fim de desmistificar estas proposições equivocadas, ainda se encontram pessoas que forcejam por sustentá-las, através da mídia, dos materiais didáticos (gramáticas normativas) e, igualmente, dos manuais de redação publicados nas colunas de jornais.

Esses indivíduos quase sempre fazem parte de uma camada social abastada e, portanto, tentam incutir na sociedade – de forma coercitiva – os seus costumes, suas crenças e

consequentemente a sua variação linguística, que é vista como de prestígio. Dessa forma, pode-se inferir que se trata mais de um preconceito social do que propriamente linguístico, pois “[...] a língua é parte constitutiva da identidade individual e social de cada ser humano[...]” (BAGNO, 2003, p.16). Sendo assim, seria ilógico pensar a língua sem levar em consideração os falantes que a utilizam.

No tocante ao ensino de língua materna, direcionando a problemática para o âmbito escolar, vê-se que a mesma propaga-se severamente através de uma pedagogia empedernida do professor, que insiste em centrar as aulas de português apenas no ensino da nomenclatura gramatical, fazendo com que o aluno internalize a visão contestável de que a língua portuguesa submete-se apenas ao ensino da gramática.

Segundo Bagno (2001), há uma mitologia que perpetua essas concepções. Entre várias, citam-se algumas: “O mito da língua única”; “O mito da necessidade da gramática normativa”. Infere-se que essas duas estejam diretamente vinculadas ao ensino de língua, e a respeito da primeira Bagno (2005c, p. 15) diz que:

Esse mito é muito prejudicial à educação porque, ao não reconhecer a verdadeira diversidade do português falado no Brasil, a escola tenta impor sua norma linguística como se ela fosse, de fato, a língua comum a todos os 160 milhões de brasileiros, independentemente de sua idade, de sua origem geográfica, de sua situação socioeconômica, de seu grau de escolarização etc.

Quando se fala que a escola está impondo a norma linguística, o autor não está dizendo que a norma culta não deve ser ensinada, pelo contrário, ela precisa ser viabilizada ao aluno. Porquanto é somente na instituição escolar que o educando mantém contato com a norma culta.

Além disso, embora se constitua como outro mito, não se pode negar o fato de que a norma de prestígio é uma das condições mais importantes para que o aluno possa ter esperanças futuras de oportunidades mais consistentes no campo profissional, em meio a uma sociedade completamente entranhada de julgamentos em todos os aspectos. Por outro lado, anular o ensino gramatical em sala de aula seria, com efeito, fugir do problema, pois – sem sombra de dúvidas – a norma precisa ser lecionada e “Qualquer outra hipótese é um equívoco político e pedagógico”. (POSSENTI, 2005, p. 17).

Portanto, o docente exporá o ensino padrão normativo, mas sempre tendo a consciência de que (PCN Língua Portuguesa apud BAGNO, 2005c, p. 19):

A variação é constitutiva das línguas humanas, ocorrendo em todos os níveis. Ela sempre existiu e sempre existirá, independentemente de qualquer ação normativa. Assim, quando se fala em ‘língua portuguesa’ está se falando de uma unidade que se constitui de muitas variedades.

E essas variedades (ratificando o autor) precisam ser trabalhadas, igualmente, em sala de aula, uma vez que nossos alunos embora precisem da norma culta, eles não a utilizam em todos os contextos sociais nos quais estabelecem interação.

No que concerne ao outro mito citado, é cristalizada a visão de que a gramática normativa é uma panaceia de todos os alunos que querem escrever bem. E mais uma vez se percebe o engano, dessa vez mais histórico do que linguístico.

Como se sabe, os maiores escritores da literatura nunca foram tão bons em gramática, ou nunca entenderam muito bem o sentido da nomenclatura gramatical. Só para citar dois exemplos desses fatos fala-se de Erico Veríssimo, que nunca terminou o segundo grau oficialmente. Ademais, Poder-se-ia citar, outrossim, Machado de Assis “que, ao abrir a gramática de um sobrinho, se espantou com sua própria *ignorância por não ter entendido nada*”. (LUFT apud BAGNO, 2005c, p. 63, grifo do autor).

Quanto às controvérsias linguísticas, afirma-se que as gramáticas invertem seu objetivo ao querer delimitar a descrição do padrão culto, pois para Bagno (2005c, p. 65, grifo nosso):

[...] não é a gramática normativa que ‘estabelece’ a norma culta. A norma culta simplesmente *existe* como tal. A tarefa de uma gramática seria, isso sim, *definir, identificar e localizar* os falantes cultos, *coletar* a língua usada por eles e *descrever* essa língua de forma clara, objetiva e com critérios teóricos e metodológicos coerentes.

Uma séria revisão no material didático do docente ainda é um ponto de grande discussão nos meios linguísticos. Há também muito que se discutir a respeito do que muitas pessoas chamam de “norma culta”.

3.2 Norma culta ou culto à norma?

Com efeito, entre as várias causas que alicerçam a mitologia do preconceito linguístico, o sentido do termo “norma” tem suscitado uma solicitude mais apurada dos linguistas, no que tange às pesquisas sobre a variação do português e a metodologia do docente ao ensiná-lo.

A contenda incide-se, inicialmente, sobre o próprio conceito do lexema em si, pois “[...] fica evidente a duplicidade de noções contidas na palavra *norma* quando se trata de língua [...]” (BAGNO, 2003, p. 39). Assim sendo, recorrendo ao dicionário Houaiss (citado pelo autor), notam-se conceitos completamente díspares a respeito da mesma temática

supracitada. Um deles refere-se ao que pode ou não ser usado, ao passo que o outro denota o que certamente é usado na sociedade.

Assim sendo, segundo o sociolinguista, a dicotomia é estabelecida através de dois adjetivos: “normativo e normal”, aos quais estão ligados os conceitos acima, respectivamente, dando ao primeiro uma noção recôndita de coerção, ou seja, algo imposto socialmente, aferido à luz de concepções marcadamente ideológicas. Enquanto o outro sentido pode ser depreendido como algo não imposto e que obedece à natureza normal utilizada. Assim entende Aléong (apud BAGNO, 2003, p. 40, grifo do autor):

Se se entende por *normativo* um ideal definido por juízos de valor e pela presença de um elemento de reflexão consciente da parte das pessoas concernidas, o *normal* pode ser definido no sentido matemático de frequência *real* dos comportamentos observados.

Todavia, é necessário, igualmente, que se atente para as vicissitudes semânticas da palavra “cultura”, que geralmente se encontra contígua à palavra “norma”, pois esta também traz – em seu bojo – fortes marcas de ambiguidades no tocante às suas interpretações.

Lançando mão de uma análise sociolinguística de caráter diastrático – aquela em que se analisa a variação à luz dos diversos estratos sociais – poder-se-ia perceber facilmente que existem – sem exagero – inúmeras normas cultas, e que todas são meios de comunicação em potencial, uma vez que atendem perfeitamente às necessidades dos contextos nos quais elas são utilizadas, como mostra Bagno (2005a, p. 25):

O que estou tentando dizer é que todas as variedades de uma língua têm recursos linguísticos suficientes para desempenhar sua função de veículo de comunicação, de expressão e de interação entre seres humanos. Mas por alguma razão, ou razões, só algumas servem de base para o padrão.

As razões são simples: os gramáticos só entendem como cultas as variedades registradas nos compêndios gramaticais e, por conseguinte, propaladas pelos *comandos paragramaticais* (BAGNO, 2005c; BAGNO, 2001). Além disso, tais regras constituem-se como obsoletas, no tocante à atual conjuntura dos usos da língua portuguesa, porque muitas delas são inspiradas em escritores canonizados do séc. XVIII e XIX e, na maioria das vezes, nos retores latinos.

Dessa forma, está implícita, nessa concepção, uma ênfase exacerbada ao “prestígio” linguístico com o qual compactuam os professores de língua portuguesa, ao admoestarem os alunos sobre determinada concordância ou regência, visto que aqueles apóiam seus argumentos em regras que eram utilizadas no latim clássico. Ora, “[...] mas desde quando nós falamos latim no Brasil” (BAGNO, 2005c, p. 109).

É lícito reconhecer, contudo, que muitos educadores atualmente, embora tenham pouca formação linguística, “[...] já não recorrem tão exclusivamente à gramática normativa como única fonte de explicação para os fenômenos linguísticos” (BAGNO, 2005a, p. 105). A partir desse fato, enxerga-se uma precisão emergencial e revolucionária de reformulação do material didático, caso contrário, conforme Bagno (2005c, p. 114, grifo do autor):

Sem essa gramática que nos descreva e explique a língua *efetivamente* falada pelas classes cultas, continuaremos à mercê das gramáticas normativas tradicionais, que chamam erradamente de *norma culta* uma modalidade de língua que não *é culta*, mas sim *cultuada*: não a norma cultuada como ela *é*, mas a norma culta como *deveria ser*, segundo as concepções antiquadas dos perpetuadores do círculo vicioso do preconceito linguístico.

É bem verdade que os linguistas atuais têm feito esforços louváveis no afã de elaborar uma possível descrição da norma culta urbana² (cita-se, como exemplo o projeto NURC), para a elaboração de uma gramática condizente com a atual realidade linguística do país. Porém, ainda se constitui como utopia a conscientização geral desta ideia e da de que não existe o “certo” e o “errado” na língua.

3.3 “Erro” na língua: como concebê-lo?

Exortar o aluno, fazendo com que este acredite que pode “errar” ao falar a própria língua, tem sido a principal tarefa do professor de língua materna atualmente. Ao que parece – mesmo dispondo de uma vasta literatura sociolinguística, que versa sobre este assunto - é notória a grande demanda de professores que ainda, de fato, acreditam na existência do “erro”.

Tal concepção é plasmada a partir da ideia de que toda a estrutura linguística, não concernente ao padrão culto, é considerada “erro crasso” (BAGNO, 2003, p. 24) e, sobretudo, sob a égide dos mitos: “As pessoas sem instrução falam tudo errado” (BAGNO, 2005c, p. 40) e “O certo é falar assim porque se escreve assim”. (BAGNO, 2005c, p. 52).

Abordando o fato com rigor mais científico, constata-se que, na maioria dos casos, os professores (desprovidos de conhecimentos de sociolinguística) julgam os “erros” dos educandos de várias maneiras, uma delas é a prisca mania de confundir a fala com a

² O projeto NURC (norma urbana culta) tem sido executado desde a década de 60 em cinco regiões brasileiras: Recife, Salvador, Rio de Janeiro, São Paulo e Porto Alegre. O intuito principal é, através de inquéritos, registrar a real norma culta usada pelos falantes dessas regiões. Tal projeto tem, outrossim, como um dos principais objetivos meritórios: Ajustar o ensino da língua portuguesa, em todos os seus graus, a uma realidade linguística concreta; evitando a imposição indiscriminada de uma só norma histórico-literária, por meio de um tratamento menos prescritivo e mais ajustado às diferenças linguísticas e culturais do país. Para mais informações, ver BAGNO, Marcos. *Português ou brasileiro?: um convite à pesquisa*. Parábola editorial, 2005.

escrita. Sabe-se que a escrita possui características marcadamente materializadas, ou seja, “[...] ela não é a fala: é uma tentativa de representação gráfica, pictórica e convencional da língua falada”. (BAGNO, 2005c, p. 54).

Sendo assim, para que o aluno possa absorver as regras ortográficas – em sua totalidade – serão necessários demasiados exercícios técnicos, a fim de que ele possa discernir claramente a língua falada da língua escrita. E, claro, cabe ao professor incutir tal discernimento, evitando ao máximo reiterar o “[...] preconceito grafocêntrico [...]” (BAGNO, 2005c, p. 61), que está expresso claramente e todos os compêndios de gramática.

Ademais, não é à toa que a maior incidência de “erros” do alunado diz respeito à ortografia, pois mesmo ela está imbuída de regras completamente confusas, que na maioria das vezes contrastam com a própria natureza semântica das palavras; implicando assim numa atitude contraditória dos próprios legisladores, os quais são responsáveis, juntamente com os filólogos, pela elaboração do decreto ortográfico. Como exemplos cabais dessa ilogicidade, ratifica-se com Bagno (2005c, p.132) que: “Por isso, a lei nos manda escrever HUMO ou HÚMUS, mas ÚMIDO e UMIDADE, embora sejam todas palavras da mesma família (em Portugal todas essas palavras têm H)”. “Por isso também temos de escrever ESTRANHO e ESTRANGEIRO, com s, embora sejam palavras formadas com base no prefixo EXTRA-, presente em EXTRAORDINÁRIO, extravagante, extrapolar etc.” (BAGNO, 2005c, p.132).

E prossegue com seu pensamento ao dizer que:

Por isso o adjetivo EXTENSO e o substantivo EXTENSÃO apresentam um X, mas o verbo ESTENDER (vá lá saber por quê!) se escreve com um S. E o adjetivo MACIÇO se escreve com C embora seja derivado de MASSA, com SS (grifos do autor em todos). (BAGNO, 2005c, p. 132).

Outra possibilidade de conjecturar os “erros” dos alunos seria a forma como o professor estabelece estereótipos deles sobre as suas origens sociais, mormente no que diz respeito à comunidade da qual advém o educando. As aferições sustentam-se agora muito mais nas questões sociais dos falantes (classe social, origens e etc.) do que propriamente na sua capacidade de absorver as regras da norma padrão; uma vez que esta pertence e é comprazida pela classe social mais letrada e, por conseguinte, de prestígio.

Segundo Possenti (2005), as razões pelas quais o professor identifica inúmeros “erros” dos discentes são justificadas pelo fato de haver uma enorme variação linguística em sala de aula e, sobretudo, pela forma como o professor avalia determinadas diferenças. Por isso, o professor geralmente considera e julga “erros” mais visíveis dos alunos, pois - na realidade – são estruturas específicas de outros contextos, e não se dá conta de outros “erros”;

visto que ele mesmo já internalizou tal variação; portanto, não a vê como errada. Todas as línguas apresentam este fato, mas

Transponhamos o problema para o português: se alguém diz *vô saí* (sem o ditongo de ‘vou’ e sem o ‘r’ de ‘sair’), nós praticamente não percebemos que houve um ‘erro’. Mas, se alguém disser ‘nós foi’, esse ‘erro’ é percebido. É que uma dessas formas já não distingue falantes, já que falantes de todos os grupos sociais a utilizam. A outra forma distingue falantes, porque certos grupos a utilizam e outros, não. (POSSENTI, 2005, p. 43).

Bortoni-Ricardo (2005, p. 53), por seu turno, já dispõe de um arcabouço teórico eivado de nomenclaturas, para ratificar a mesma posição, no que tange à “[...] diagnose de erros”. Explorando o assunto com conhecimento de etnografia linguística, a autora diz que a forma como se encara o “erro” precisa ser vista à luz da mobilidade social na qual estão inseridos os diversos falantes.

No caso dos alunos, pode-se dizer que a situação é idêntica, pois uma sala de 40 (quarenta) alunos pode ser composta por jovens provenientes de múltiplas comunidades linguísticas. Assim, seria iníquo o professor não atentar para tal detalhe, visto que os alunos podem já ter vivido em várias regiões.

A esse tipo de estudo dialetal, Bortoni- Ricardo (2005, p. 47, grifo do autor) denominou análise baseada em “[...] *continuum* rural-urbano [...]”. Nesse tópico é enfatizado que devido à grande migração de falantes entre os dois polos, o “erro” pode ser visto de duas formas: “traços descontínuos” e “traços graduais” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 53).

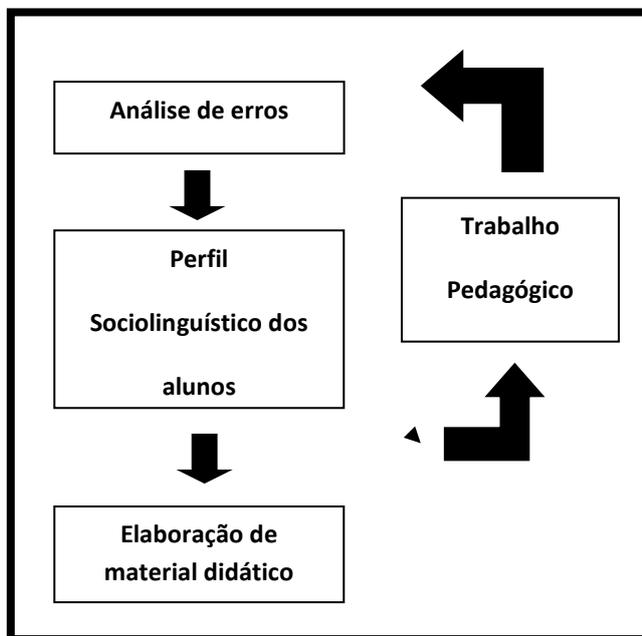
Aos primeiros, diz-se que se trata de flutuações especificamente da área rural, ao passo que aos segundos definem-se como estruturas que oscilam entre as duas áreas, ou seja, tais variações estão presentes tanto na fala de alunos da área rural, quanto nos de área urbana. A seguir a autora corrobora exemplos dos dois traços, respectivamente:

PRANTEI – a troca de /l/ por /r/ nos grupos consonânticos, como em *bloco/broco*, *problema/probrema/pobrema* é encontrada em falares rurais e rurbanos e, às vezes, até em falares urbanos. Preferimos classificar *prantei* como um traço descontínuo, considerando que esse fenômeno é muito estigmatizado na cultura urbana.
LIMOERO – O sufixo *-eiro* é pronunciado quase sempre ‘êro’. Os ditongos *ei* e *ai* seguidos dos fonemas /r/, /n/, /j/ e /x/ tendem a ser reduzidos, tornando-se vogais simples /e/ e /a/. Exemplos: cade(i)ra, ca(i)xa, be(i)jo, ribe(i)ra etc. Todos esses são traços graduais(todos os grifos da autora). (BORTONI- RICARDO, 2004, p. 54, grifo do autor).

Pelo que se vê, o professor tem um grande trabalho pela frente. Entretanto, ressalta-se que sua atividade está diretamente vinculada a um estudo analítico da realidade social dos seus discentes, pois só assim ele poderá empreender um ensino de língua menos

centrado na paranoia da identificação do “erro”. As etapas podem ser escritas, seguindo o diagrama. (CORDER, 1973 apud BORTONI-RICARDO, 2005, p. 59):

Gráfico 1 – Expositivo de etapas



O diagrama é bem coerente: o docente não deve julgar o “erro” e sim analisá-lo; considerando-o como diferença, pois encarando dessa forma, a possibilidade de rendimento no aprendizado da língua materna poderá aumentar. Tudo depende da pedagogia adotada pelo educador.

3.4 A pedagogia do professor no ensino de língua materna e os PCNs

A didática do professor sempre foi e sempre será alvo de discussão no universo pedagógico. O próprio ato de lecionar constitui-se como uma das profissões mais difíceis no campo profissional, e que, ao que parece, muitos docentes não tem consciência disso.

Há quem pense que ensinar é apenas a transmissão de conhecimentos técnicos relacionados às ciências e às artes adquiridos durante séculos da história humana, porém a prática educacional vai mais além, como mostra Moysés (1994, p. 14):

Tarefa complexa requer preparo e compromisso; envolvimento e responsabilidade. É algo que se define pelo engajamento do educador com a causa democrática e se expressa pelo seu desejo de instrumentalizar política e tecnicamente o seu aluno, ajudando-o a construir-se como sujeito social.

Quanto ao preparo do professor de português e o seu engajamento com a causa democrática, têm-se sérias provas de que tais ações não estão sendo executadas, pois é cediço que o ensino de língua vai mal; e cada vez mais se encontram professores despreparados para ensinar a disciplina a que se propõem. Sobre a democratização (que não há), poder-se-ia expor claramente o argumento segundo o qual o ensino de língua na escola é pautado, de forma precípua, nos apontamentos de gramática, fato que tem causado um baixo índice de aprendizagem dos educandos e uma significativa ineficiência desse ensino centralizado, que desde a década de 60 tem sido propalado e reproduzido pelo sistema escolar conservador.

Desde a década de 80, há uma acentuada discussão a respeito de novas propostas de empreender e conceber o ensino de língua materna de modo menos unilateral. Profissionais da educação, cientistas e uma vasta plêiade de sociolinguistas reúnem-se em congressos, fóruns e seminários, a fim de chegar a um consenso para atenuar essa incansável liça de descentralização do ensino de língua materna.

Em 1998, chegava ao cenário científico, e também às mãos do professor, os Parâmetros Curriculares Nacionais (P.C.Ns) de língua portuguesa, os quais, reunindo postulados bastante atuais das ciências da linguagem, viriam cotejar o modo como é ensinada a língua na escola.

Conquanto apresentassem, em seu bojo, louváveis propostas de reformulação, os parâmetros foram considerados na época como “utopia”, pois suas concepções eram completamente díspares com a realidade da sala de aula e, com efeito, ainda o são.

Essa rejeição é plasmada em virtude de as ideias do documento estarem diretamente relacionadas com a democratização do ensino de língua, fomentando os professores a refletirem a respeito de sua pedagogia, ou seja, o modo como lecionam a língua portuguesa. Sendo assim, lecionar a norma padrão do português é ter a visão de que essa variação é apenas uma entre várias que existem e, portanto, as outras precisam ter igual importância e prestígio, uma vez que podem ser encontradas em outros gêneros textuais, como, por exemplo, o cordel.

Entretanto, tal visão precisa ser viabilizada ao aluno. E esta intenção está bem expressa logo em um dos primeiros objetivos do documento ao aferirem a posição do educando frente à aprendizagem da língua, afirmando que o aluno deve (BRASIL, 2000, p.10):

Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio Sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em

diferenças culturais, de classe social, de crenças, de uso, de etnia ou outras características individuais e sociais.

Como disse, certa vez, o filósofo Kant (apud NERES, 2005, p. 57): “[...] um homem só pode ser educado por um semelhante, isto é, por outro homem educado [...]”. Ora, a lógica nesse caso é a mesma, pois como o docente irá impingir o aluno a valorizar a própria cultura se – no ato de ensinar a língua – ele tolhe o mesmo, discriminando sua variação linguística? Porventura, a língua não é parte da cultura?

É interessante notar, outrossim, que a questão da variação linguística é amiúde enfocada, máxime no que diz respeito ao preconceito social exercido pela escola, no intuito de ratificar a pretensa primazia da variedade de “prestígio”, tanto na fala como na escrita. Entrementes sabe-se que (BRASIL, 2000, p. 31):

A questão não é falar certo ou errado, mas saber qual forma de fala utilizar, considerando as características do contexto de comunicação, ou seja, saber adequar o registro às diferentes situações comunicativas. É saber coordenar satisfatoriamente o que falar e como fazê-lo, considerando a quem e por que se diz determinada coisa.

Quanto à linguagem escrita, colocando como égide central o ensino gramatical à luz da variabilidade de textos e, por conseguinte, os gêneros discursivos, os parâmetros, outrossim, exortam o professor para a propensão demasiada ao abuso da nomenclatura técnica, porque “[...] saber o que é substantivo, adjetivo, verbo, artigo, preposição, sujeito, predicado, etc. não significa ser capaz de construir bons textos[...]” (BRASIL, 2000, p. 90).

A construção satisfatória de textos é, com efeito, subsidiada pela leitura, ou seja, pelo contato primaz que o aluno tem com as diversas modalidades de gêneros textuais que o cercam. Sendo assim, iniciar uma abordagem coerente de um assunto gramatical é – ao mesmo tempo – principiá-la a partir da indução, isto é, fazer com o discente raciocine, critique e finalmente reflita o porquê de tal regra gramatical ser como é. E tal reflexão precisará ser executada nos diversos textos, nos quais as inúmeras vicissitudes gramaticais se materializam.

Contudo, é sempre mister pôr em questão que ao afirmar a primazia do texto em sala de aula, os PCNs não estão protelando ou como alguns falam – “deixando de lado” o ensino da metalinguagem. O que está em questão nesse ponto é que essa metalinguagem é asseverada como meio de angariar a competência linguística. E isso só será realizado se o docente tiver consciência de que deve ensinar apenas o necessário e não simplesmente “bombardear” os alunos com regras e com exemplos descontextualizados, como mostram os PCNs:

A propriedade que a linguagem tem de poder referir-se a si mesma é o que torna possível a análise da língua e o que define um vocabulário próprio, uma metalinguagem. Em relação a essa terminologia característica, é preciso considerar que, embora seja peculiar a situações de análise linguística (em que inevitavelmente se fala sobre língua), não se deve sobrecarregar os alunos com um palavreado sem função, justificado exclusivamente pela tradição de ensiná-lo. O critério do que deve ser ou não ensinado é muito simples: apenas os termos que tenham utilidade para abordar os conteúdos e facilitar a comunicação nas atividades de reflexão sobre a língua excluindo-se tudo o que for desnecessário e costuma apenas confundir os alunos. (BRASIL, 2000, p. 90).

Baseando-se nos argumentos acima, pode-se inferir que o ensino de língua esteja tão sistematizado e, portanto, dividido em etapas quanto sempre o foi seu objeto central: a gramática normativa. Destarte, aplicam-se os seguintes questionamentos: quais são essas etapas, ou seja, o que apregoa o atual currículo do ensino de português? Ademais, qual é a atual posição do professor frente a essas propostas percorridas, grosseiramente, aqui? Em resposta à primeira dúvida, os parâmetros dizem que:

A maioria dos guias curriculares em vigor já não organiza os conteúdos de língua portuguesa em alfabetização, ortografia, pontuação, leitura em voz alta, interpretação de texto, redação e gramática, mas na prática de sala de aula, essa estruturação é a que ainda prevalece. Esses conteúdos também são propostos neste documento, mas estão organizados em função do eixo **USO** → **REFLEXÃO** → **USO**. Aparecem, portanto, como ‘prática de leitura’, ‘prática de produção de texto’ e ‘Análise e reflexão sobre a língua’. (BRASIL, 2000, p. 48, grifo do autor).

Vê-se claramente nesse princípio que o ensino gramatical deve se constituir como a última etapa do processo e não a primeira como advogam as práticas educativas obsoletas. Além disso, os P.C.N.s enfatizam também no que concerne o termo “reflexão”, uma atenção importante à questão da produção escrita, pois o aluno - como falante competente de sua própria língua - deve ser capaz de refletir e analisar suas próprias produções, burilando, assim, seus próprios textos.

Quanto ao segundo questionamento, entende-se que o *Modus operandi* do docente em relação a tais propostas seja de completa rejeição por duas razões, a saber: a primeira refere-se à própria formação do professor que, geralmente, caracteriza-se como incipiente, tendo o mesmo dificuldade até na própria leitura dos parâmetros, pois este está contemplado com os resultados das principais pesquisas feitas pelas atuais correntes científicas, como por exemplo: a pragmática, linguística textual, sociolinguística e etc. (MARCUSCHI apud BAGNO; STUBBS; GAGNÉ, 2005).

A outra razão está mais voltada à própria aplicação dos conhecimentos científicos do que o aprendizado dos mesmos. No primeiro caso, estava se falando de professores que se graduaram há muito tempo e, por isso, “[...] aprenderam, na universidade, a considerar a língua como um fenômeno homogêneo [...]” (CASTILHO apud BAGNO; STUBBS;

GAGNÉ, 2005, p.15). No entanto, enfatiza-se, desta feita, o silenciamento pelo qual passam esses novos docentes. Assim confirma Bagno (2005, p. 15):

Por sua vez, os professores que se formam atualmente e que, em seus cursos universitários, entram em contato com as novas propostas científicas, ainda não conseguem consubstanciá-las em instrumental pedagógico efetivo para sua prática de sala de aula. Além disso, embora muitos terminem seu curso universitário dispostos a renovar o ensino de língua, o embate com as estruturas de um sistema educacional obsoleto, pouco flexível e tremendamente burocratizado acaba frustrando muitos desses novos professores.

Bagno foi deveras pertinente, porque de nada adiantará uma mudança tenaz no material didático, na visão gramatical, se o professor não for mais flexível e, até mesmo, menos austero em sua metodologia de ensino. No tocante ao tolhimento pelo qual passam os professores graduados recentemente, citado pelo autor, enfatiza-se que é necessário uma certa conscientização, para que esses novos docentes não esmoreçam perante a um sistema educacional tão obsoleto.

5 ANÁLISE DO CORPUS

Com o objetivo de coletar dados para que se fundamentasse melhor este trabalho, recorreu-se a professores de algumas escolas particulares e públicas e aplicaram-se alguns questionários, a fim de saber não apenas as opiniões dos docentes sobre o atual ensino de língua materna, mas também a maneira como tais educadores empreendem este ensino, valendo-se (ou não) de uma prática flexível pautada nos avanços das atuais pesquisas das correntes científicas da linguagem. Entre outros aspectos inquiriu-se sobre o material didático utilizado por eles, bem como suas opiniões a respeito da aprendizagem do educando e sua formação superior.

O questionário é composto de 9 (nove) perguntas abertas (APÊNDICE A) referentes a tópicos, como: ensino- aprendizagem, material didático, metodologia e formação do professor; pois se sabe que ainda hoje há profissionais lecionando língua portuguesa sem ter nenhum tipo de formação acadêmica na área de Letras.

No tocante à aplicação do instrumento de pesquisa (o questionário), ressalta-se que a mesma não se deu a esmo; porém percebeu-se uma nímia resistência por parte dos docentes na colaboração da pesquisa, embora se tenha sido peremptório no questionário, quando se afirmou que a identidade dos participantes seria ocultada. Devido a tal resistência, não se conseguiu angariar a quantia esperada de opiniões. Os colaboradores constituem um total de 6 (seis) professores: 3 (três) da instituição pública (de escolas diferentes) e 3 (três) De

uma escola particular (considerada uma escola da elite maranhense). Todos eles estão identificados por números ordinais e pelas siglas PU (pública) e PA (particular). Destaca-se, no entanto, que não foi objetivo da pesquisa comparar ou confrontar dados entre as instituições, mas apenas selecionar o número significativo de dados que respondessem a nossas questões.

No primeiro questionamento, referente ao quesito ensino - aprendizagem, embora se percebam algumas diferenças nas formas de justificar, a maior parte encaminha-se para o mesmo ponto ao afirmar que o objetivo preponderante do ensino de gramática é fazer com que o aluno aprenda não só as regras gramaticais; e sim as múltiplas variedades de uso da língua, como apregoam os PCNs. Destarte, dos 6(seis) entrevistados, 5(cinco) partilham da ideia acima, sendo estes 3(três) da pública e 2(dois) da particular, enquanto apenas um foi austero e inflexível.

Percebeu-se, na resposta desse entrevistado (2º PA), uma visão deveras obsoleta do ensino de gramática quando ele afirma que o objetivo principal deste é: “[...] o de proporcionar aos educandos o contato com a norma culta da língua”. Ora, como se viu anteriormente, não há um consenso exato a respeito do que seja norma culta; todavia acreditava-se que tal norma a que se refere o entrevistado não seja a de frequência real, e sim a norma escrita e canônica. Em síntese: percebe-se um certo desconhecimento deste entrevistado no que diz respeito às pesquisas da atual norma culta da língua.

No que tange ao segundo questionamento, que, também, gravita em torno do tópico aprendizagem, perguntou-se aos entrevistados se o aluno consegue internalizar todas as regras da gramática. Notou-se que grande parte discordou. No universo de 6 (seis) professores, 4 (quatro) afirmaram negativamente; sendo 2 (dois) da pública e 2(dois) da particular. Como se viu, de fato, o baixo aprendizado é um fato constatado nas duas instituições; e isso pode estar ligado a uma mera diferença dialetal entre as regras registradas nos compêndios de gramática e as que são usadas pelos alunos, bem como o preconceito linguístico, o qual não foi citado como hipótese por nenhum dos entrevistados nessa questão.

A respeito das outras duas respostas discordantes, verifica-se certo exagero, quando o 1º PU diz que: “Sim, isso depende da metodologia do professor”. Como mesmo afirmam os PCNs não há obrigação de o professor impor ao aluno todas as regras gramaticais, interessa mesmo saber as regras que apresentam relevância prática na abordagem dos conteúdos. E, por outro lado, mesmo com uma ótima metodologia do professor, o aluno dificilmente conseguirá internalizar todas as vicissitudes prescritas na gramática normativa.

Na terceira questão, que versa também sobre o tópico ensino- aprendizagem, questionou-se os docentes sobre o que eles acham dos esforços dos cientistas da linguagem e dos projetos empreendidos pelo MEC, no intuito de modificar a maneira como se leciona língua materna na escola. Dos 6 (seis) entrevistados, 4(quatro) apresentaram respostas coerentes, sendo 3(três) da instituição particular e 1 da instituição pública. Os outros dois apresentaram respostas superficiais, pois não contemplaram aspectos fundamentais, como: a atual situação das propostas, e nem o modo como essas propostas estão sendo vistas pelos educadores.

Das respostas meritórias podem ser destacadas duas: a primeira é a do 1ºPA, que respondeu: “Não basta lançar projetos se a formação do professor encontra-se pautada em um currículo extremamente conservador [...]”. Na resposta do educador em questão, percebem-se conhecimentos a respeito da realidade na qual se encontra o ensino de Português, pois, com efeito, não adianta proposta e parâmetros novos se o professor não acompanhar a evolução das pesquisas. Isto se confirma quando se afirmou que muita das vezes os próprios parâmetros são de difícil entendimento para professores que se formaram há anos.

A outra justificativa foi a do 3º PA que afirmou: “Acho extraordinário. Mas isso para acontecer de verdade na escola muitos entraves deverão ser abolidos. [...]” Acredita-se que tais entraves - aludidos pelo docente- são o próprio sistema de ensino e a própria instituição particular, os quais, como se sabe, reproduzem a ideologia dominante e são muitas vezes os principais bloqueios para um ensino de língua menos conservador.

Avaliando a formação do professor, o quarto quesito visou saber qual era o nível acadêmico dos docentes, e se eles aplicam as teorias linguísticas em sala de aula. Todos os 6 (seis) participantes possuem graduação em Letras, com destaque para o 3º PU, que é mestre; e para o 1º PU, que é doutorando. Cinco educadores afirmam que utilizam as teorias linguísticas em suas aulas, porém apenas o 2º PA afirmou que não as utiliza. Dessa forma, há uma grande probabilidade das aulas de gramática desse docente estarem inseridas em uma pedagogia conservadora e prescritiva.

Quanto aos que responderam positivamente, é válido destacar a resposta do 2º PU, pois respondeu que: “Eu utilizo teorias linguísticas dissolvidas dentro do conteúdo, não as trabalho isoladamente”. Se se levar em consideração que a expressão “dissolvidas dentro do conteúdo” significa lecionar português de forma reflexiva, então pode-se afirmar que tal docente adota uma metodologia pautada - em grande parte - pelas propostas expostas neste trabalho, na parte em que versa sobre os PCNs.

O questionamento 5 coteja o material didático do professor ao perguntar se os colaboradores já leram os PCNs e se eles acreditam que as propostas lá contidas são possíveis de serem empreendidas. Todos os participantes afirmaram que já fizeram a leitura do documento, todavia quanto à utilização das propostas constatou-se que dos 6 (seis) participantes, 2 (dois) acreditam que sim e que todas as propostas podem ser utilizadas em sala de aula. Desses dois, ambos são de instituição pública.

No que tange aos outros 4 (quatro), é mister ressaltar que não houve uma negação, porém apenas aludem ao fato de que não há um bom incentivo pedagógico para a realização das idéias em sua totalidade; e que para o cumprimento de muitas sugestões é necessária uma grande competência do professor “ e isso envolve ‘saber’ para poder ‘criar’ e não reproduzir”, como mesmo justificou o 3º PA. Resposta bastante pertinente, pois, como se versou no referencial teórico, muitos professores (principalmente os recém-formados) até tentam empreender um ensino mais democrático, porém encontram uma resistência salutar de um sistema pedagógico arcaico e inerte.

Dessa última categoria, o 2º PA confirma a importância de algumas sugestões, porém afirma que outras se tratam de “devaneios de quem não vive em sala de aula”. Ora, no subcapítulo que fala sobre os PCNs ratificou-se esse pensamento, quando se acentuou o fato de que os parâmetros, na época de lançamento, foram considerados “utopia”, porquanto não condizem com a realidade das salas de aula brasileiras.

Voltando-se a aferir o tópico aprendizagem, a sexta questão contempla a validade do aprendizado das regras que estão destoantes com a atual variação linguística em uso. Dos 6 (seis) educadores, 3 (três) deles responderam que não é necessária a aprendizagem de regras descontextualizadas; sendo estes 2 (dois) da pública e 1 (um) da particular. À chegada dessa questão notou-se um posicionamento crítico mais veemente dos participantes, e é lícito reconhecer que as três respostas podem ser consubstanciadas com o referencial teórico, pois todos referem-se à prática como objetivo principal da aprendizagem das regras gramaticais, e essa praticidade, citada pelos docentes, pode ser entendida como a aplicação de textos.

Como exemplo, pode ser citado o argumento do 1º PA, que relaciona o aprendizado das regras com a identificação dos alunos pelas mesmas, ou seja, só haverá aprendizagem se o aluno sentir a necessidade de usar tais regras no seu dia-a-dia ou em seus textos; caso contrário, como se sabe, o objetivo não será atingido. Ao responder negativamente, esse colaborador justifica que: “Não seria válido, pois o aluno não consegue perceber-se como fazendo parte da sociedade, mas como alguém que está a margem pois não sabe português”.

Ora, a noção de preconceito linguístico não estaria recôndita nessa justificativa? A exclusão do indivíduo por não saber português (na verdade gramática normativa) não é um dos mitos que cingem a mitologia proposta por Bagno? Nota-se, com efeito, bastante conhecimento do entrevistado a respeito do assunto em pauta.

Entre os que responderam positivamente destaca-se a explanação do 2º PA que respondeu: “Estudar gramática é entrar em contato com a variante dita como culta de uma língua, portanto acho necessário aprender alguns preceitos da NGB”. Baseando-se na resposta do colaborador, pode-se arguir: Será que estudar gramática é somente isto? Será que não é também estudar outras variedades (ou registros) através dos inúmeros gêneros textuais, como ratificam os PCNs? Ou o aluno precisa, para estabelecer interação em outros contextos, apenas da variante culta? Vê-se, outra vez, o preconceito com relação ao acesso a outras variedades da língua. E isso causa ineficiência ao ato de ensinar português.

O material didático utilizado pelos docentes - em sala de aula - é avaliado na sétima questão. Dos 6 (seis) colaboradores, 5 (cinco) afirmaram que o material não atende às necessidades dos alunos; sendo 3 (três) da pública e 2 (dois) da particular. O outro justificou positivamente, explicando que utiliza outros recursos áudio - visuais.

Das justificativas, as mais relevantes foram a do 2º PA e a do 2º PU, visto que ambos advogam a ideia de que o material didático precisa de uma séria revisão, assim como foi falado na parte teórica do presente trabalho. Para justificar sua ideia, o 2º PU afirmou que: “A visão dos livros didáticos geralmente reafirma uma tradição que está obsoleta”. Tal pensamento é válido, porquanto a gramática, ainda hoje, apresenta regras que foram estabelecidas na época dos retores latinos; e assim mesmo são ensinadas sem nenhum tipo de senso crítico do docente; porém muitos linguistas e sociolinguistas têm se debruçado em pesquisas incansáveis, a fim de mudar tal situação do livro didático.

Na oitava questão, perguntou-se aos entrevistados sobre a sua metodologia de ensino e se eles acham coerente o contato do aluno com o texto, no momento em que se lecionam os aspectos gramaticais. Todos os 6 (seis) participantes responderam que sim, porém houve algumas justificativas mais pertinentes que outras.

O 3ºPU, em sua resposta, ratifica uma concepção completamente revolucionária e atual do ensino de língua; percebe-se em seu argumento, pelo menos uma leitura básica (se não completa) dos PCNs, pois o mesmo afirma que só concebe o ensino de português através da “relação texto - aluno e aluno – texto”. Levando em consideração a realidade do ensino público atual, considera-se louvável a metodologia do professor em questão, e acredita-se que seus alunos só têm a lucrar com um ensino mais democrático e menos tradicional.

O 2º PU tem a mesma justificativa do colaborador acima: ambos são categóricos em afirmar que não se pode sistematizar as características linguísticas, sem antes trabalhar o texto, pois o contato do aluno com o mesmo é - antes de mais nada- o ponto de partida e também o de chegada. A respeito da sua metodologia de ensino, o entrevistado disse que: “[...] Trabalho com textos, lendo-os com a classe, discutindo e explanando conceitos que isoladamente seriam difíceis de ser absorvidos”. Tal conclusão é óbvia, pois, os alunos se comunicam através de textos, ainda que estes sejam orais; daí pode-se perceber que seria - no mínimo - um disparate analisar a língua de forma isolada, ou através de frases soltas como o fazem os conservadores.

O questionário finaliza com um tópico sobre ensino e aprendizagem. A nona pergunta indaga os colaboradores sobre a instituição escolar como principal meio de divulgação de um ensino eminentemente gramatical. Dos 6 (seis) professores, 2 (dois) responderam que sim: é a escola a principal responsável. Desses dois, ambos são da escola pública. Três deles acreditam que não é somente a escola, mas também o perfil do professor (como assim?) e a sociedade, a qual é responsável por uma concepção inercial de língua; sendo estes últimos pertencentes à instituição particular de ensino.

Dos colaboradores que afirmaram positivamente, destacam-se dois: o 2º PU e o 3º PU. Na visão deste: “é a escola que define o padrão que a sociedade deve seguir para isso estabelece a norma culta como conteúdo a ser estudado, desconsiderando os conhecimentos decorrentes da situação real de usos” (Sic). Ora, o entrevistado disse tudo em poucas palavras, pois, de certa forma, a pedagogia do professor é influenciada pela escola, que é um aparelho ideológico e principal divulgador de um ensino pautado na norma de prestígio, que, como se sabe, é muito mais cultuada do que simplesmente culta.

O 2º PU, também, responsabilizou a escola, porém sua justificativa tocou num ponto mais específico, quando disse que os conceitos reproduzidos pela mesma e pelos alunos (cidadãos) sempre estarão “ajudando a manter o ciclo do preconceito linguístico”.

O ciclo do preconceito linguístico é propalado também fora da instituição escolar; a mídia é responsável por boa parte dessa concepção errônea de língua; por outro lado, há que se notar, igualmente, que tais pessoas que elaboram esses meios de veiculação (a exemplo dos colonistas que escrevem manuais de redação em jornais, etc.) também tiveram essa formação na época em que foram estudantes. A partir disso, pode-se afirmar que esses promulgadores são apenas fruto de um ensino que, há anos, é subjugado por um sistema pedagógico e por professores intransigentes, que insistem, ainda, em não reconhecer e aplicar as inovações do ensino.

6 CONCLUSÃO

A respeito da ciência da língua, os questionários revelaram que apesar de vários avanços das pesquisas sociolinguísticas, ainda há alguns professores que pregam uma metodologia austera do ensino de língua; não dando ênfase às variações linguísticas diferentes da padrão, e levando em consideração apenas a variedade de prestígio. Com relação a esta, viu-se também que existem inúmeras significações a respeito do que se chama de *norma culta*. Entre outros aspectos, pôde-se constatar que as propostas contidas nos PCNs, levam os docentes a encarar tanto a instituição de ensino, como o objetivo da prática de sala de aula de modos diferenciados, visto que o principal ponto é o contato do aluno com o maior número possível de gêneros textuais.

No aspecto social aludiu-se - em alguns momentos - à formação superior do docente; e sua posição completamente alheia em relação ao campo científico, enfatizando a rejeição da leitura dos parâmetros, uma vez que o docente que já se formou há muito tempo, de fato, sentirá dificuldade ao ler o documento, caso não tenha uma leitura satisfatória sobre as diversas correntes científicas que apoiam os estudos da linguagem.

No tocante ao aspecto político, constatou-se que uma das razões da pedagogia austera do professor é o próprio sistema de ensino e, por conseguinte, a própria instituição escolar. Os professores, que apresentam um verdadeiro compromisso com um ensino mais democratizado, são tolhidos por uma política pedagógica inerte e subjugada à ideologia dominante da sociedade atual.

Percebeu-se também que o preconceito linguístico é apenas um dos múltiplos fatores que explicam a ineficiência do ensino de língua no Brasil. Existem várias circunstâncias de origem científica, social e política que rodeiam uma possível melhora no ensino de português.

Pela análise do *corpus* constatou-se que ainda há muito que fazer a respeito de melhorias do ensino de língua portuguesa, partindo do material didático e chegando ao professor, que se caracteriza como o principal agente de qualquer mudança nesse sentido. Pelas respostas, percebeu-se docentes, na maioria dos casos, conscientes da deficiência salutar pela qual passa o ensino. Embora sendo conhecedores das novas propostas dos parâmetros, mas devido a entraves, como: a extensão programática do conteúdo, a falta de recursos e etc. insistem, por vezes, em uma pedagogia austera e reprodutora de conceitos que há muito já estão ultrapassados.

ABSTRACT

This paper aims to focus on one of the main issues regarding the portuguese language teaching, taking sociolinguistics as a basis, which is the linguistic prejudice. The three following chapters refer to some historic aspects that are related to the appearance of sociolinguistics, the recognition of the linguistic prejudice crisis, the multiple interpretations of the term language pattern, the misunderstanding about language "error" and it is proposed a brief PCNs analysis. This study analyses, through questionnaire application, the relation between PCNs concepts and the current view teachers about portuguese language teaching, asking them how useful the PCNs are when suggesting a democratic teaching less based on grammatical aspects. This way the teachers pedagogy related to the Portuguese language teaching is evaluated.

Keywords: Teaching. Prejudice. Pedagogy. Sociolinguistics.

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos; STUBBS, Michael; GAGNÉ, Gilles. **Língua materna:** letramento, variação e ensino. 3. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

_____. **A língua de Eulália.** Novela Sociolinguística. 14. ed. São Paulo: Contexto, 2005a.

_____. **A norma oculta:** língua e poder na sociedade brasileira. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. **Dramática da língua portuguesa:** tradição gramatical, mídia e exclusão social. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2001.

_____. **Português ou brasileiro?** Um convite à pesquisa. 5. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2005b.

_____. **Preconceito linguístico:** o que é, como se faz. 39. ed. São Paulo: Loyola, 2005c.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna:** a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

_____. **Nós chegemu na escola, e agora?** Sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BRASIL. Ministério da educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Língua Portuguesa. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. v. 2.

CALVET, Louis Jean. **Sociolinguística:** uma introdução crítica. Tradução Marcos Marcionilo. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

KURY, Adriano da Gama. **Minidicionário Gama Kury da Língua Portuguesa.** São Paulo: Organização Ubiratan Rosa, FTD, 2001.

LUCCHESI, Dante. **Sistema, mudança e linguagem:** um percurso na história da linguística moderna. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

MOYSÉS, Lucio. **O desafio de saber ensinar.** 8. ed. Campinas, SP. Papyrus, 1994.

NERES, José. **Estratégias para matar um leitor em formação.** São Luís: Carajás, 2005.

POSSENTI, Sírio. **Por que (Não) ensinar gramática na escola.** 14^a ed. Campinas, SP. Mercado de letras: Associação de Leitura do Brasil, 2005.

APÊNDICE A – Questionário

Prezado Professor(a),

Você foi selecionado para participar deste questionário. Porém, queremos garantir que suas respostas serão objeto de um estudo estatístico que assegura o anonimato da pessoa que responde.

Questionário

- 1- Na sua opinião, qual o objetivo principal do ensino de gramática na escola? Por quê?
- 2- No que diz respeito ao conteúdo gramatical que é proposto aos alunos, você acredita que o aluno consegue internalizar todas as regras da gramática para adquirir uma competência linguística satisfatória? Por quê?
- 3- Desde a década de 80, há uma grande discussão a respeito do modo como o ensino de língua materna é lecionado em sala de aula. O MEC, juntamente com outros especialistas, vem empreendendo projetos a fim de estabelecer um ensino de língua menos centrado na gramática normativa. O que você pensa sobre isso?
- 4- Qual a sua formação acadêmica? Você aplica as teorias linguísticas em sala de aula?
- 5- Em 1998, chegou às mãos dos professores os P.C.Ns de língua portuguesa. Você já o leu? Em caso positivo, na sua opinião, as propostas lá contidas são possíveis de serem utilizadas na prática de sala de aula?
- 6- Sabe-se que a gramática possui algumas regras que já são consideradas obsoletas no que diz respeito à atual conjuntura de usos da língua portuguesa. Os exemplos mais explícitos estão presentes nos capítulos de regência e concordância verbais. Sendo assim, qual o seu ponto de vista a respeito dessa contradição linguística? Seria válido o aluno aprender regras que são completamente destoantes com a sua variação linguística?
- 7- Como você vê o material didático que é fornecido pela escola? Ele atende às suas necessidades e às dos seus alunos?
- 8- Você acredita em um ensino gramatical pautado no contato do aluno com o texto? Como é a sua maneira de explicar o conteúdo gramatical?
- 9- Atualmente, um dos grandes problemas que assola o ensino de língua, tornando-o improfícuo, é o do preconceito linguístico. Você acredita que a instituição escolar em si é responsável pela propagação de um ensino eminentemente pautado nas regras da “norma culta”?