

ISSN:2317-0751

DiversaPrática

**Publicação Semestral da Divisão de Formação Docente
Universidade Federal de Uberlândia**

**Volume 4. Número 2
2º Semestre de 2017**



Prezados leitores,

Apresentamos com muita satisfação, mais um volume da *Revista DiversaPrática*, composta por sete artigos que versam sobre a gestão escolar democrática e o processo avaliativo, ou seja, por duas importantes temáticas que têm como premissa a qualidade educacional. Os estudos aqui elencados, apresentam olhares críticos sobre o processo ensino e aprendizagem, corroborando reflexivamente para prática docente.

O primeiro artigo intitulado *A Importância da Gestão Democrática na Implementação de uma Educação de Qualidade*, de autoria de Aline Ferreira da Silva e Gilberto José Miranda, apresenta uma análise sobre diversos aspectos da gestão democrática como um ato político, tanto no processo de construção, quanto de execução. Os autores também chamam a atenção para o real significado da participação na gestão escolar democrática, enfatizando a responsabilidade com a escola e suas necessidades, por meio de competências e habilidades de cada pessoa envolvida na sua

organização e funcionamento. Ou seja, a gestão democrática é necessária para que haja uma escola de qualidade.

No segundo artigo, com o título “Avaliação: Atividade Rotineira no Processo Educacional”, as autoras Lilian de Castro e Flávia P. S. Carcanholo discutem o processo avaliativo como ferramenta que viabiliza o aperfeiçoamento no processo ensino e aprendizagem. Também apresentam a distinção entre a “avaliação dinâmica e formativa” – na qual o professor insere momentos avaliativos durante o ensino e aprendizagem. E a “avaliação estática e formal” - que constitui num mecanismo organizacional das práticas escolares que certifica o insucesso estatístico. A partir desses dois exemplos, o estudo direciona para a avaliação formativa e a necessidade de métodos avaliativos de caráter dinâmico, pois a avaliação formativa prevê que cada aluno possua ritmo e processo de aprendizagem distintos, ao mesmo tempo em que auxilia o educador, a família e o próprio educando a terem uma visão ampla e evolutiva do processo de ensino e aprendizagem.

Em seguida, o terceiro artigo, “A importância da família no contexto escolar para o desenvolvimento da criança”, de autoria de Luciana Cássia de Freitas e Rosane Oliveira Santos, discute uma temática que é imprescindível para uma gestão democrática e para o dito sucesso escolar: a participação da família na vida escolar da

criança. Embora muitos achem que em outros tempos a família participava mais da vida escolar dos filhos(as), deste do início do século XX, já temos relatos da ausência de familiares na formação dos estudantes, nas reuniões escolares, enfim, na vida escolar. Assim, a pesquisa bibliográfica apresentada neste texto é valiosa para promover a reflexão sobre o papel da família na formação infantil e de que maneiras pode-se dar a participação dessa na vida escolar das crianças.

Já o artigo “Leitura e escrita: uma reflexão acerca das práticas pedagógicas na educação infantil”, de Luenda de Oliveira Martins e Tatiani Rabelo Lapa Santos, nos apresenta uma pesquisa bibliográfica muito relevante que contribui para a reflexão sobre as práticas pedagógicas de leitura na Educação Infantil e discute metodologias de ensino para essa modalidade de ensino. O trabalho com gêneros discursivos diversos, o manuseio de livros, contação de história, textos coletivos, atividades de registro, são algumas das questões discutidas nesse artigo. A ludicidade é outra questão discutida nesse texto que visa levar os docentes a (re)pensarem suas práticas tendo como foco a criança e o desenvolvimento de hábitos e habilidades de leitura.

Em sequência, o quinto artigo “O coordenador pedagógico e suas contribuições para a prática pedagógica do professor junto a alunos com deficiência intelectual”, dos autores Marcos Campos de

MENEZES e Thaís Coutinho de Souza SILVA, apresenta uma importante reflexão sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas com alunos que possuem deficiência intelectual, com o apoio do Coordenador Pedagógico ao professor regente. Neste artigo, problematiza-se as ações pedagógicas desenvolvidas na sala de aula regular para o desenvolvimento das potencialidades do aluno com deficiência intelectual e para a formação continuada para profissionais que atuam com este público. O foco da discussão realizada neste artigo é a práxis pedagógica e a inclusão escolar. É, assim, uma discussão extremamente pertinente ao presente contexto educacional em que o atendimento especializado ainda se constitui como um desafio.

Prosseguindo com a discussão sobre leitura, temos o artigo intitulado “Impactos da gestão democrática no processo de formação de leitores na educação infantil”, de Nilva Maria Miranda Mendes e Jane Maria dos Santos Reis. Nesse texto, as autoras analisam o papel do gestor escolar no processo de formação do leitor na Educação Infantil. Por meio de uma pesquisa bibliográfica, discute-se sobre a leitura enquanto prática social na educação infantil, tendo em vista suas singularidades e a práxis docente para o desenvolvimento de habilidades de leitura. A leitura literária é defendida enquanto prática democrática, como um direito da criança e a gestor escolar é

apresentado como um agente potencializador da leitura na escola e da formação de docentes para as práticas democráticas na escola.

Para finalizar o presente número deste volume, no sétimo artigo “Vivências de formação de professores na área da saúde: desafios docentes e comunitários nos debates sobre HIV/AIDS em Uberlândia/MG”, os autores Maria Isabel Silva e Bruno Bordin Pelazza articulam campos de saberes diferentes: a saúde, a pedagogia, o serviço social, a estatística e a geografia. Por meio de uma discussão interdisciplinar, neste texto os autores discutem a ocorrência de HIV/AIDS no município de Uberlândia por meio do estágio de licenciandos realizados no programa “Vida mais viva” em setores periféricos da cidade em questão. O artigo problematiza como o programa citado contribui para a formação inicial e continuada de docente que atuação em cursos na área de saúde.

Por fim, desejamos uma ótima leitura a todos (as)!

Cláudia Helena da Cruz
Mariana Batista do Nascimento Silva

Universidade Federal de Uberlândia

Reitor

Valder Steffen Júnior

Vice-Reitor

Orlando César Mantese

Pró-Reitor de Graduação

Armando Quilicci Neto

Diretor da EDUFU

Guilherme Fromm

Diretor de Ensino

Guilherme Saramago de Oliveira

Supervisora da Divisão de Formação Docente

Mariana Batista do Nascimento Silva

EDUFU - Editora e Livraria da Universidade Federal
de Uberlândia

Av. João Naves de Ávila, 212, Campus Santa Mônica – Bl. 3Q

CEP: 38400-092 - Uberlândia - MG

Tel.: 55 (34) 3239-4431

www.edufu.ufu.br

email: livraria@ufu.br

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil

DiversaPrática: revista eletrônica da Divisão de Formação
Docente. - v. 1., n. 1 (2012) - Uberlândia: EDUFU,
2012-

Semestral

Modo de acesso: World Wide Web

Apresenta volume especial de Lançamento.

ISSN 2317-0751

1. Educação - Periódicos. 2. Professores - Formação --
Periódicos. I. Universidade Federal de Uberlândia. Pró-
Reitoria de Graduação. Divisão de Formação Docente.

CDU: 37

DiversaPrática

Direção

Cinval Filho dos Reis
Guilherme Saramago de Oliveira

Presidente do Conselho Editorial

Mariana Batista do Nascimento Silva - (UFU)

Conselho Editorial

Adilson José de Assis (UFU)
Ana Luiza de Quadros (UFMG)
André Ferrer Martins (UFRN)
Anna Christina Bentes (UNICAMP)
Bret Benjamin (SUNY-Albany)
Cairo Mohamad Ibraim Katrib (UFU)
Camila Lima Coimbra (UFU)
Cintia Camargo Vianna (UFU)
Claudia dos Reis e Cunha (UFU)
Cláudia Marinho Wanderley (UNICAMP)
Cristiane Amaro da Silveira (UFU)
Dalva Maria de Oliveira Silva (UFU)
Deividi Marcio Marques (UFU)

Diva Souza Silva (UFU)
Fabiana Fiorezi de Marco (UFU)
Fernanda Costa Ribas (UFU)
Fernanda Ferrarez Fernandes Lopes (UFU)
Flávia Santos (UFRGS)
Francoise Vasconcelos Botelho (UFU)
Glauco Coccozza (UFU)
Guilherme Fromm (UFU)
Hamilton Kikuti (UFU)
Hélder Eterno da Silveira (UFU)
Helena Maria dos Santos Felício (UNIFAL)
Helson Sobrinho (UFAL)
Iara Maria Mora (UFU)
Ivanilton José de Oliveira (UFG)
Linda Gentry El Dash (UNICAMP)
Luciene Lehmkuhl (UFU)
Mara Regina Nascimento (UFU)
Marco Barzano (UEFS)
Marcos Masetto (PUC/SP)
Mariana Batista do Nascimento Silva (UFU)
Maria Socorro Ramos Militão (UFU)
Nilton Antônio Sanches (UFU)
Pedro Malard Monteiro (UFU)
Sandro Rogério Vargas Ustra (UFU)
Simone Tiemi Hashiguti (UFU)
Sônia Bertoni (UFU)
Tel Amiel (UNICAMP)
Teresinha Azerêdo Rios (UNINOVE)

Revisão e Diagramação

Cinval Filho dos Reis (UFU)

Fabiana Pádua de Urzedo (UFU)

André Luís Horta da Cunha (UFU)

Jéssica Ferreira (UFU)

Luis Henrique Rodrigues da Silva (UFU)

Editoração

Cinval Filho dos Reis (UFU)

Sumário

Expediente

Editorial - Cláudia Helena da Cruz (UNA)	09
Artigos	14
A importância da gestão democrática na implementação de uma educação de qualidade - Aline Ferreira da Silva; Gilberto José Miranda	14
Avaliação: atividade rotineira no processo educacional- Lilian de Castro Moura Naves; Flávia Pimenta de Souza Carcanholo.....	45
A importância da família no contexto escolar para o desenvolvimento da criança – Luciana Cássia de Freitas; Rosane Oliveira Santos.....	74
Leitura e Escrita: uma reflexão acerca das práticas pedagógicas na educação infantil – Luenda de Oliveira Martins; Tatiani Rabelo Lapa Santos	100
O coordenador pedagógico e suas contribuições para a prática pedagógica do professor junto a alunos com deficiência intelectual – Marcos Campos de Menezes; Thaís Coutinho de Souza Silva	128
Impactos da gestão democrática no processo de formação de leitores na educação infantil - Nilva Maria Miranda Mendes; Jane Maria dos Santos Reis	156
Vivências de formação de professores na área da saúde: desafios docentes e comunitários nos debates sobre HIV/AIDS em Uberlândia/MG – Maria Isabael Silva; Bruno Bordin Pelazza	176

A IMPORTÂNCIA DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NA IMPLEMENTAÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE

Aline Ferreira da SILVA*

Gilberto José MIRANDA**

Resumo: O artigo trata de uma pesquisa bibliográfica a respeito da importância da gestão democrática e a implementação de uma educação de qualidade, na escola. Propõe uma análise sobre diversos aspectos da gestão democrática como um ato político durante seu processo de construção e execução. Cita a relevância da participação coletiva dos atores da escola e da comunidade nas decisões, inclusive na escolha de diretores. Faz um breve relato sobre a importância e as formas, para a escolha de diretores, visando a descentralização de poder. Ressalta os mecanismos e processos de participação, como: o Grêmio Estudantil, o Conselho Escolar e o Conselho de Classe. Chama atenção para o real significado da participação, no sentido de responsabilidade com a escola e suas necessidades, por meio de competências e habilidades de cada pessoa envolvida na organização e funcionamento. Complementando os aspectos fundamentais, o artigo enfoca o Projeto Político Pedagógico como documento histórico, elaborado com objetivo de definir os caminhos da escola, por meio da convivência, dos currículos, da avaliação e da gestão democrática. Convida a uma discussão sobre o modelo autoritário, para redefinir ideias e ações que beneficiem, democraticamente, uma escola de qualidade.

* Especialista em Coordenação Pedagógica pela Universidade Federal de Uberlândia – (UFU). alinepessoa2009@bol.com.br.

** Doutor em Controladoria e Contabilidade pela Universidade de São Paulo - (FEA/USP). gilbertojm@facic.ufu.br.

Palavras-chave: Gestão Democrática; Educação de Qualidade; Participação.

THE IMPORTANCE OF DEMOCRATIC MANAGEMENT IN THE IMPLEMENTATION OF A QUALITY EDUCATION

Abstract: The article deals with a bibliographical research about the importance of democratic management and the implementation of quality education in school. It proposes an analysis on various aspects of democratic management as a political act during its construction and execution process. It cites the relevance of the collective participation of school and community actors in decisions, including the choice of directors. It gives a brief account of the importance and the forms, for the choice of directors, aiming at the decentralization of power. It highlights the participation mechanisms and processes, such as: the Student Guild, the School Council and the Class Council. It draws attention to the real meaning of participation, in the sense of responsibility to the school and its needs, through the skills and abilities of each person involved in the organization and functioning. Complementing the fundamental aspects, the article focuses on the Pedagogical Political Project as a historical document, designed to define the ways of the school, through coexistence, curricula, evaluation and democratic management. It invites a discussion on the authoritarian model, to redefine ideas and actions that democratically benefit a quality school.

Key words: Democratic Management; Quality education; Participation.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo descrever, de forma simplificada sobre a Gestão Democrática. A intenção é analisar como os desafios e/ou obstáculos que estão presentes no cotidiano escolar se relacionam com a efetivação dos princípios que fundamentam a Gestão Democrática. Pretendeu-se analisar e descrever as principais alternativas que podem, efetivamente, contribuir com a melhoria desse processo dentro das instituições públicas de ensino.

Além disso, também se buscou de forma específica, estudar e identificar mecanismos que viabilizam a implementação da gestão democrática, que na atualidade, é considerada fundamental no desenvolvimento de uma prática democrática dentro da escola, bem como realizar uma análise crítica dessas propostas.

Esse estudo se justifica em função de sua relevância social, analisando os dispositivos que propiciam a implementação da Gestão Democrática nas instituições públicas de ensino, tais como: a forma de escolha dos diretores; o projeto político pedagógico com a participação representada por todos os segmentos; o papel do conselho escolar, para, em seguida, divulgar estas ações na comunidade acadêmica e nas escolas públicas. A compreensão destes dispositivos contribuirá para reforçar e conscientizar a comunidade escolar e a equipe pedagógica, sobre como gerir democraticamente,

evidenciando, assim, os benefícios decorrentes desse modelo de gestão. Lembrando que, muitas vezes, a equipe almeja desenvolver uma Gestão Democrática, mas desconhece como colocar essa proposta em prática.

O artigo enfoca a Gestão Democrática por meio da participação cidadã, buscando algumas fundamentações teóricas e sua legalidade, conquistada ao longo dos anos e com lutas políticas. Há uma preocupação sobre o verdadeiro significado da participação, no sentido de conscientizar toda a comunidade escolar da responsabilidade e compromisso ético para com a escola.

O artigo percorre, também, o caminho das eleições para diretores, promovendo a autonomia da escola, que possibilita as tomadas de decisões, pelos vários atores que compõem os seguimentos da comunidade envolvidos na definição de mecanismos democráticos. Entre esses mecanismos estão citados o Projeto Político Pedagógico (PPP), o Regimento Escolar, a criação e fortalecimento dos Conselhos Escolares, do Grêmio Estudantil e da execução de uma Pedagogia de Projetos.

Todas essas abordagens tiveram como objetivo atender a realidade e necessidade de cada escola, nos seus diversos espaços, para o aprendizado que acontece no exercício da participação,

propondo uma nova cultura, um novo jeito de aprender e ensinar. E, assim, repensar, também, o modelo da escola autoritária, com resistência a inovar, mas sem perder o foco da sua verdadeira função de atender a aprendizagem do aluno, enquanto implementa a gestão democrática.

Para responder ao problema da pesquisa e alcançar os objetivos pretendidos, foi desenvolvido um estudo de natureza bibliográfica. A pesquisa bibliográfica é um tipo de investigação científica que busca, a partir do estudo planejado de obras escritas que tratam da temática, dentre as quais: artigos publicados em revistas especializadas como Nova Escola, Gestão Escolar, Revista Educação, Educação em Questão; livros de autores que ressaltam a importância do Projeto Político Pedagógico e a eleição para diretores como ações relevantes para uma gestão democrática; dissertações e teses publicadas em sites (preferencialmente as mais recentes) com depoimentos de experiências em escolas que vivenciam a gestão democrática no seu funcionamento e organização, respondendo, assim, indagações consideradas importantes para determinadas áreas do conhecimento.

A pesquisa bibliográfica colabora efetivamente para a ampliação de saberes, sejam eles de natureza teórica ou prática, uma

vez que possibilita a sistematização de conhecimentos que outros pesquisadores, por meio de suas investigações, conseguiram analisar, organizar e disponibilizar. Assim, os interessados podem ter acesso, para fazer uso destas pesquisas, mas respeitando a ética em relação às normas e técnicas legais, por meio de registro de fontes bibliográficas.

DESENVOLVIMENTO

A importância da Gestão Democrática na implementação de uma educação de qualidade passa pela compreensão de uma gestão como ato político/pedagógico. E, para tanto, é necessário analisar alguns aspectos fundamentais que norteiam o processo de construção, execução e implementação de Gestão Democrática.

Primeiramente, o papel social da educação e da escola, por meio da participação cidadã, buscando fundamentação legal da gestão democrática. Em seguida, respeitar esse processo de construção da gestão democrática de forma contínua, buscando resultados em ações coletivas, demonstradas durante as tomadas de decisões por lutas políticas.

Entre estas decisões, a mais importante, certamente, é a escolha de diretores que possibilita a busca de formas e mecanismos

relevantes, para uma representatividade participativa. Consequentemente, permite a autonomia da escola, consolidando propostas com ações articuladas entre direção e demais relações que permeiam o processo educacional inserido numa gestão democrática.

A administração escolar configura-se, antes do mais, em ato político, na medida em que requer sempre uma tomada de posição. A ação educativa e, conseqüentemente, a política educacional em qualquer das suas feições possuem apenas uma dimensão política, mas é sempre política, já que não há conhecimento, técnica e tecnologias neutras, pois todas são expressões de formas conscientes ou não de engajamento. (DOURADO, 2000, p. 82).

A escolha de diretores revela a função social da escola como formadora de um espaço, onde a socialização do conhecimento acontece formando indivíduos com histórias, enquanto constroem suas relações sociais. É na escola e sob a ação de todos os envolvidos (dirigentes, professores, alunos, demais funcionários, familiares e toda comunidade) que se articula os diversos segmentos que fazem parte dela. É na escola que se cria espaços e mecanismos de participação para exercitar democracia, ou seja, uma aprendizagem que possibilita indivíduos responsáveis com a nação, críticos e criativos.

Com a escolha de diretores, a gestão democrática descentraliza as decisões, pois as discussões são coletivas, com todos os segmentos e orientadas pelo projeto político pedagógico da escola. É preciso ressaltar que, entre os mecanismos e processos de participação, estão, também, o Grêmio Estudantil, o Conselho Escolar e o Conselho de Classe, já que os sistemas de ensino e as escolas, numa gestão democrática, podem definir suas várias formas. Lembrando que, dependendo das circunstâncias e da necessidade, pode-se envolver toda a comunidade escolar e/ou representantes eleitos democraticamente. (PROGRAMA NACIONAL DE FORTALECIMENTO DOS CONSELHOS ESCOLARES, 2004, p. 31 - 42).

Quanto à discussão sobre as formas de escolha de diretores, certamente não é uma decisão fácil. Entre estas formas estão as listas (tríplice, sêxtuplas ou processos mistos), o Plano de Carreira, livre indicação pelos poderes públicos, concurso público e eleição direta. No entanto, a opção escolhida deve garantir o processo de participação coletiva e, com certeza, a eleição direta é a mais democrática, lembrando que ela, também, pode gerar polêmicas, o que comprova a necessidade de mais estudo e reflexão sobre o tema, para buscar mecanismos e critérios que possam aperfeiçoar esta opção.

Conforme Oliveira apud Luck (2001) “os diretores participativos baseiam-se no conceito da autoridade compartilhada, cujo poder é delegado aos representantes da comunidade escolar e as responsabilidades são assumidas por todos. ”

O mais interessante é que a inter-relação entre os aspectos que norteiam o processo de construção, execução e implementação de Gestão Democrática, podem garantir a participação dos diferentes segmentos, tanto da comunidade local quanto escolar. E, nessa perspectiva, é possível uma contribuição significativa nos diversos espaços da escola, além de definir responsabilidades em grupos.

O compromisso com estes aspectos iniciais direciona o pensamento lógico e as dinâmicas de participação nas escolas públicas. Posteriormente, repensa a gestão democrática como aprendizado e exercício de participação, durante a construção dos processos de gestão, visando uma nova cultura, um novo jeito de aprender e ensinar.

Se queremos uma escola transformadora, precisamos transformar a escola que temos aí. E a transformação dessa escola passa necessariamente por sua apropriação por parte das camadas trabalhadoras. É nesse sentido que precisam ser transformados o sistema de autoridade e a distribuição do próprio trabalho no interior da escola. (PARO, 2001, p. 10).

Entretanto, é preciso ter bem claro que, quando se fala em gestão democrática, por meio da participação das camadas trabalhadoras na escola, é bom que se compreenda o real significado de participação. E participação nada mais é que a presença dos diferentes atores que constroem e implementam a o dia a dia na escola. É preciso entender, também, que cada um participa conforme suas habilidades e competências, conforme a natureza, o caráter e as finalidades da participação.

Nesse processo de contribuição acontece, então, a aprendizagem de mudanças culturais. Isto significa o envolvimento das pessoas em cenários diversificados e com diferentes possibilidades de organização.

Voltada para um processo de decisão baseado na participação e na deliberação pública, a gestão democrática expressa um anseio de crescimento dos indivíduos como cidadãos e do crescimento da sociedade enquanto sociedade democrática. Por isso a gestão democrática é a gestão de uma administração concreta. Por que concreta? Porque o concreto (cum crescere, do latim, é crescer com) é o que nasce com e que cresce com o outro. Este caráter genitor é o horizonte de uma nova cidadania em nosso país, em nossos sistemas de ensino e em nossas instituições escolares. (CURY apud OLIVEIRA, 2005, p. 20).

São dinâmicas, muitas vezes, complexas, mas que podem ser realizadas desde que haja o desejo de compartilhar ações inseridas no trabalho coletivo e com diferentes segmentos da comunidade escolar. Lembrando que este compartilhamento exige condições que garantam infraestrutura com profissionais qualificados e apoio da classe estudantil.

Se a educação é um direito de todo cidadão, a escola pública é ainda mais importante no papel de oferecer esse direito social. Em nome de todas as lutas já ocorridas, das que continuam e das que, certamente ainda virão, é que se tem a expansão da democratização e da inclusão social.

É na Gestão Democrática que acontece, também, a garantia de condições objetivas com as normas que fundamentam o funcionamento da escola, tais como: o financiamento pelo poder público; o Projeto Político Pedagógico (PPP); o Regimento Interno; a autonomia da escola quanto às tomadas de decisões conforme sua realidade e necessidade; a conscientização da importância de participação diária do dirigente escolar, professores e demais funcionários; além dos alunos e seus familiares.

Para Rezende (2008), que ressalta a importância do Projeto Político Pedagógico como documento norteador dos caminhos que se pretende percorrer, é preciso saber que:

A escola é um texto escrito por várias mãos e sua leitura pressupõe o entendimento não apenas de suas conexões com a sociedade, mas também de seu interior. Atrás de um projeto político-pedagógico ficam resgatadas a identidade da escola, sua intencionalidade e a revelação de seus compromissos. (REZENDE, 2008, p. 91).

Todo esse trabalho passa por uma estrutura organizacional de médio a longo prazo. É uma construção histórica na qual se respeita a contribuição das ações positivas anteriores, sendo implementadas pelas ações presentes e que, nas gestões posteriores, naturalmente, precisam ser reavaliadas e aperfeiçoadas.

Vale ressaltar a presença da pedagogia de projetos, inserida no texto do Projeto Político Pedagógico, da escola, numa demonstração clara das ações de uma gestão democrática, que respeita novas formas de ensino/aprendizagem, por meio de temas de interesse da vida escolar, objetivando preparar o aluno para o mundo.

Será necessário oportunizar situações em que os alunos participem cada vez mais intensamente na resolução das atividades e no processo de elaboração pessoal, em vez

de se limitar a copiar e reproduzir automaticamente as instruções ou explicações dos professores. Por isso, hoje o aluno é convidado a buscar, descobrir, construir, criticar, comparar, dialogar, analisar, vivenciar o próprio processo de construção do conhecimento. (ZABALLA, 1998).

Nesta visão, a elaboração do Projeto Político Pedagógico como papel central na construção da gestão democrática, intensifica a participação mais completa na vida da escola. Sem dúvida, é um documento histórico que precisa ser utilizado permanentemente, para que a aprendizagem e o exercício de participação coletiva elaborem e reelaborem tantas quantas vezes forem necessárias.

Nesse percurso, a gestão democrática na implementação de uma educação de qualidade precisa redefinir sua postura, frente às atividades a serem oferecidas durante o ano letivo.

Ao se constituir em processo democrático, o projeto político-pedagógico preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão. (VEIGA, 2008, p. 13).

Construir no espaço escola uma cultura de participação, colaboração, trabalho em equipe, partilha do poder e das tomadas de decisões. Entre outras formas de gestão democrática, estas exigem muito diálogo, respeito às diferenças, liberdade de expressão, bom humor, criatividade e o estar na escola, com responsabilidade voltada, prioritariamente, para o aluno.

Para Catani e Gutierrez a relação entre participação e a gestão escolar se justifica da seguinte forma:

Toda e qualquer organização que tenta implantar e desenvolver práticas de natureza participativa vive sob constante ameaça da reconversão burocrática e autoritária dos seus melhores esforços. As razões para isto são diversas: história de vida, de seus membros, supervalorização ideológica das formas tradicionais de gestão, demandas específicas difíceis de conciliar, etc. De tudo isso, contudo, um ponto deve ser destacado: a participação se funda no exercício do diálogo entre as partes. Essa comunicação ocorre, em geral entre pessoas com diferentes formações e habilidades, ou seja, entre agentes dotados de distintas competências para a construção de um plano coletivo e consensual de ação. Na prática da gestão escolar, esta diferença, que em si não é original nem única, assume uma dimensão muito maior do que a grande maioria das propostas de gestão participativa e autogestão que pode ser observada. (CATANI; GUTIERREZ, 2001, p. 59 - 75).

As palavras de Catani e Gutierrez (2001) reforçam a necessidade e até a perseverança na busca de estratégias que contribuam com o desenvolvimento das ações propostas para a escola, numa gestão democrática. Pois, compartilhar decisões significa envolver diferentes atores (alunos, pais, professores, demais funcionários, da escola e pessoas da comunidade).

Dentre as estratégias para que a tomada de decisões seja partilhada estão os mecanismos de participação de órgãos colegiados como: Conselhos Escolares, Conselho de Classe, Grêmios Estudantil e outros que a escola, no direito de exercer sua autonomia dentro de uma gestão democrática, terá oportunidade de discutir, definir e inserir no seu Projeto Político Pedagógico. Lembrando que,

A gestão democrática [...] se constituirá numa ação prática a ser construída na escola. Ela acontecerá à elaboração do projeto político pedagógico da escola, à implementação de Conselhos de Escola que efetivamente influenciam a gestão escolar como um todo e as medidas que garantam a autonomia administrativa, pedagógica e financeira da escola, sem eximir o Estado de suas obrigações com o ensino público. (GADOTTI, 2004, p.96).

Fundamentada neste princípio, a gestão democrática efetiva as decisões partilhadas e as relações entre a educação, a escola, a

comunidade e a democracia. Essa relação registrada no Projeto Político Pedagógico, enquanto definição do que fazer e de como e quando fazer, para que a escola tenha metas e focos definidos, possibilita a construção de uma educação emancipatória.

A autonomia da escola é, pois, um exercício de democratização de um espaço público: é delegar ao diretor e aos demais agentes pedagógicos a possibilidade de dar respostas ao cidadão (aluno e responsável) a quem servem, em vez de encaminhá-lo para órgãos centrais distantes onde ele não é conhecido e, muitas vezes, sequer atendido (NEVES, 2008, p. 99).

Nessa direção, é possível analisar e rediscutir o modelo da escola autoritária com o objetivo de propor, para cada medida antidemocrática, ideias e ações que evidenciam influência positiva na organização da escola. Dentre estas propostas, a constituição do Conselho Escolar, na escola, possibilita, por meio de suas funções, beneficiar o comportamento das pessoas, enquanto a gestão democrática, de fato, se faça presente nas instituições públicas escolares.

Algumas considerações a respeito das ideias e ações que evidenciam influência positiva na organização da escola, fundamentadas na constituição do Conselho Escolar, como um dos

instrumentos significativos, para conduzir o processo de implantação de gestão democrática e educação de qualidade merecem ser discutidas.

Partindo desta proposição, é preciso, inicialmente, esclarecer a divisão das competências dos conselhos de educação, conforme suas funções:

A **função deliberativa** é assim entendida quando a lei atribui ao conselho competência para decidir, em instância final, sobre determinadas questões. No caso, compete ao conselho deliberar e encaminhar ao Executivo para que execute a ação por meio de ato administrativo. A definição de normas é função essencialmente deliberativa. A função recursal, também, tem sempre um caráter deliberativo, uma vez que requer do conselho competências para deliberar, em grau de recurso, sobre decisões de instâncias precedentes. Só faz sentido a competência recursal quando vem revestida de poder de mudar, ou confirmar, a decisão anterior.

A **função consultiva** tem um caráter de assessoramento e é exercida por meio de pareceres, aprovados pelo colegiado, respondendo a consultas do governo ou da sociedade, interpretando a legislação ou propondo medidas e normas para o aperfeiçoamento do ensino. Cabe ao Executivo aceitar e dar eficácia administrativa, ou não, à orientação contida no “parecer” do conselho.

A **função fiscal** ocorre quando o conselho é revestido de competência legal para fiscalizar o cumprimento de normas e a legalidade ou legitimidade de ações, aprová-las ou determinar providências para sua alteração. Para a eficácia dessa função é necessário que o conselho tenha poder deliberativo, acompanhado de “poder de polícia”. Embora mais rara nos conselhos tradicionais de educação, essa função é atribuída cada vez mais fortemente aos conselhos

de gestão de políticas públicas nas instituições públicas e na execução de programas governamentais.

A **função mobilizadora** é a que situa o conselho numa ação efetiva de mediação entre o governo e a sociedade, estimulando e desencadeando estratégias de participação e de efetivação do compromisso de todos com a promoção dos direitos educacionais da cidadania, ou seja: da qualidade da educação. (BRASIL, 2007).

No espaço educacional, o termo Conselho Escolar é especificado como: nacional, estadual ou municipal, com o objetivo de destacar sua área de ação. Assim o Conselho Escolar tem uma natureza autônoma, pois ele representa a escola expressando a vontade dos cidadãos na comunidade escolar, onde foi, legalmente constituído.

Conforme descrito na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), os Conselhos Escolares são considerados estratégias de gestão democrática da escola pública, porque eles possibilitam poder e participação das comunidades escolares e locais. No entanto, é preciso compreender que o conselho transmite aos seus dirigentes o que a comunidade quer da escola, ou seja, ele fala aos dirigentes em nome da sociedade. O que demonstra o verdadeiro caminho para o contínuo exercício e aperfeiçoamento da gestão democrática, com capacidade para promover uma educação de qualidade. Principalmente, por ser um instrumento que facilita e oferece subsídios para a construção e gestão do seu projeto político pedagógico. São ações que neutralizam

o modelo de escola autoritária. Nas escolas públicas, especificamente nos anos 90, os governos se conscientizaram, de forma mais clara, que só o comprometimento da comunidade e o envolvimento da família, na vida escolar, poderia garantir a melhoria de qualidade no ensino e o exercício para uma gestão democrática. Essa consciência provoca, então, um novo entendimento em relação às maneiras de desenvolver as ações, através das secretarias de educação.

De lá para cá, muitos avanços foram conquistados. Entre eles, algumas descentralizações que garantiram maior liberdade de decisão nas escolas, recorrendo ao Conselho Escolar constituído sempre no início do ano letivo. Entretanto, é preciso ressaltar que ainda, hoje, perduram certos ranços enraizados nas escolas, como a demora para se constituir os Conselhos Escolares, provocada, inclusive, pela falta de profissionais com disponibilidade e interesse na organização e execução destes conselhos. Um aspecto que vale destacar a respeito das práticas clientelistas, passando por cima da autoridade dos Conselhos Escolares, é a escolha de diretores. Principalmente, quando não pautadas por critérios técnicos e legais, mas por interesses de indicações, muitas vezes, irresponsáveis. E, também ainda nos dias atuais, estas estratégias manipuladas retiram dos Conselhos Escolares o conteúdo e sua legitimidade, além do direito de participação dos

membros escolhidos, para que as decisões sejam tomadas democraticamente.

Por outro lado, mesmo com dificuldades de estabelecer e executar as atividades propostas nas escolas públicas, os Conselhos Escolares persistem no seu fortalecimento e aperfeiçoamento, em parceria com Ministério da Educação, no qual está definido que:

O Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares tem por objetivo fomentar a implantação dos conselhos escolares, por meio da elaboração de material didático específico e formação continuada, presencial e a distância, para técnicos das Secretarias Estaduais e Municipais de educação e para conselheiros escolares, de acordo com as necessidades dos sistemas de ensino, das políticas educacionais e dos profissionais de educação envolvidos com gestão democrática.(MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2004).

Ainda no Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, através do MEC e fundamentado numa legislação específica, para suas funções, competências e atribuições, também contribui com:

... ações de formação para conselheiros escolares e para técnicos e dirigentes das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, utilizando inclusive metodologias de educação a distância, a saber:

- Oficinas de Elaboração de Projetos para Implantação e Fortalecimento de Conselhos Escolares: São Encontros Presenciais que têm por objetivo a capacitação de profissionais da educação (técnicos) das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, que desenvolverão ações de formação continuada para conselheiros escolares das escolas dos seus respectivos sistemas de ensino.
- Encontros Municipais de Formação de Conselheiros Escolares
São Encontros Presenciais que têm por objetivo a capacitação de conselheiros escolares. Durante os Encontros são realizadas palestras e oficinas, onde é trabalhado o material didático pedagógico elaborado especificamente para o Programa.
- Curso de Extensão a Distância Formação Continuada em Conselhos Escolares: São Cursos que têm como objetivo desenvolver competências e qualificar a atuação de técnicos das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação na promoção de ações para a formação continuada de conselheiros escolares.
- Curso de Formação para Conselheiros Escolares (nova modalidade): São Cursos que têm como objetivo a qualificação dos conselheiros escolares para que participem efetivamente da gestão da escola, contribuindo para a melhoria da qualidade da educação.
- Elaboração de material didático-pedagógico específico para a formação de Conselheiros Escolares: Consiste na elaboração de cadernos que constituem o material pedagógico do Programa e que servem de subsídio para as oficinas e cursos ofertados pelo Programa e pelas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2004).

Sem dúvida, os Conselhos Escolares vêm, ao longo dos anos, despertando atenção de pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento, preocupados com o seu sucesso, o fracasso, a legitimidade e demais aspectos que envolvem a qualidade de participação e melhoria de ensino.

Nesta direção, pode-se afirmar que o objetivo principal dos Conselhos Escolares é o de ampliar o conceito de planejamento, desenvolvendo os objetivos específicos na identificação de uma gestão democrática, na contribuição participativa e no estímulo às mudanças necessárias durante o processo de gestão escolar.

Considerando que, através dos Conselhos Escolares, é possível trazer a comunidade para dentro da escola, como canal de fácil comunicação, para entender as demandas dos diferentes segmentos representados neste conselho. Além disso, os conselhos proporcionam um espaço de interação, onde acontecem trocas de informações, entre os participantes, por meio de ideias e opiniões mais próximas da realidade, no que se diz respeito ao funcionamento da escola.

Esta parceria entre escola, Conselho Escolar e seus componentes, quando organizada e desenvolvida respeitando cronograma para reuniões ordinárias e convocações para reuniões extraordinárias, certamente, promovem, na escola um ambiente de

transparência. Principalmente, pela exposição dos problemas, visando busca de soluções.

Outro aspecto significativo é a participação de pais e alunos que provoca um sentimento de responsabilidade com o projeto da escola. Esse comprometimento maior leva conseqüentemente ao desejo de intervenção nas ações que os afetam diretamente.

A contribuição dos Conselhos Escolares, entretanto, não significa tirar a autoridade da figura central do(a) diretor(a) da escola. Não significa, também, um poder paralelo, um instrumento de controle. Na verdade, os Conselhos Escolares fortalecem o gestor, por meio do diálogo e do suporte, para com as tarefas realizadas com os diferentes segmentos. O gestor amparado pelo Conselho Escolar tem uma função técnica e política. Ele não se limita apenas em ser um administrador de prédio, de pessoas e/ou de normas e regras. Ele articula todo o processo educacional.

É muito comum os participantes constatarem os limites e as possibilidades de ação dos gestores de forma mais eficaz. Ou seja, propondo maior participação na organização de eventos e utilização dos espaços, para atividades criativas, inclusive, nos finais de semana.

Estas e outras ações legitimam o verdadeiro sentido dos Conselhos Escolares, como um dos mecanismos fundamentais, para a

escola comprometida com a implantação de uma gestão democrática e implementação da qualidade de ensino.

Enfim, os Conselhos Escolares têm tarefas complexas que precisam de muita persistência e dedicação específicas, para mobilizar a comunidade, fazendo com que sua participação esteja ligada à dignidade em relação ao bem público, às finanças, às competências administrativas e pedagógicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o exposto no presente artigo é possível constatar que definir os conceitos e as orientações, para uma escola com Gestão Democrática e implementada por uma educação de qualidade, será necessário respeitar o contexto sociocultural local, ou seja, da própria comunidade escolar.

Certamente, não há um padrão específico para uma escola de qualidade, por se tratar de um conceito dinâmico e em constante reconstrução. A escola, então, terá permanentemente, por meio de sua autonomia conquistada, refletir, propor e executar suas ações sempre na busca do exercício democrático, focada na qualidade de seu funcionamento e organização.

São ações que ajudarão, inclusive, uma avaliação contínua, para compreender pontos positivos e negativos, além da possibilidade de incrementar as boas ideias, conforme seus critérios e prioridades estabelecidos.

Utilizando-se de um Plano de Ação, a escola pode definir o que fazer, como e quando fazer o desenvolvimento das atividades relacionadas ao seu espaço físico, aos relacionamentos da equipe escolar, à aprendizagem dos alunos e do envolvimento com parceiros da comunidade. O acompanhamento cuidadoso e responsável desse Plano de Ação, certamente, fornecerá sinais que indicarão a real situação da escola e as dimensões dos resultados obtidos, ou não.

Nesse sentido, é possível direcionar suas ações buscando relacionar as experiências vividas na escola, com criatividade e flexibilidade, por meio de uma equipe capacitada, para organizar e mediar o processo de desenvolvimento das suas atividades. Só assim, a gestão democrática e a implementação de uma educação de qualidade poderão se concretizar.

No entanto, outros recursos e mecanismos precisam ser acrescentados, na medida em que se fizer necessário para atender as mais diversas situações. O ato de providenciar material, preparar espaço para uma reunião, elaborar uma pauta, criar instrumentais para

envolver familiares dos alunos e outros encaminhamentos, com certeza, demonstrará a mobilização de uma escola democrática, com um planejamento que busca oferecer participação e qualidade.

O Plano de Ação colabora na concretização de um projeto que propõe mudanças. Ele ajuda a definir e organizar as atividades selecionadas e, posteriormente, preparadas para serem aplicadas durante o ano letivo. É a possibilidade de alcançar objetivos, definir as pessoas responsáveis para as diversas tarefas, prever tempo de suas execuções. Quando a escola, com a participação de todos os envolvidos e, através da sua equipe gestora administrativa/pedagógica, sabe, claramente, o que pretende alcançar, em seguida, ela procura conhecer e aprender como fazer para alcançar os seus objetivos.

São passos que mostrarão os caminhos que levam a utilização correta dos recursos financeiros, humanos, materiais e outros. Essa demonstração transparente para uma gestão democrática e com educação de qualidade, naturalmente, recebe a força e o apoio da comunidade, mesmo quando se encontra dificuldade na execução das ações mais complexas.

Um planejamento quase sempre não termina como iniciou. Mas, trata-se de um desafio que instiga os atores participantes ao aperfeiçoamento, ao acompanhamento mais criterioso e a tão prudente

avaliação contínua. Essa exigência necessária a vida da escola é que estimula atenção, observação e correção, que poderão ser realizadas, democraticamente, em reuniões periódicas, para verificar as ações planejadas.

A verificação dos resultados retrata o que se está conseguindo realizar, conforme o planejamento registrado no Plano de Ação. Essa visualização possibilita a criação de indicadores que poderão ser expostos na escola, de tal forma que todos acompanhem o percurso do planejamento, suas modificações e implementações quando necessárias, além de provocar o desejo de sugerir ideias e novas formas de desenvolver as atividades escolares.

Todo esse processo é beneficiado a partir do Projeto Político Pedagógico da escola, por isso a necessidade de sua construção e permanente reconstrução quando se fizer necessária. Mas, lembrando que a sua existência é um alicerce sólido, que pode garantir segurança para a estrutura de uma escola com gestão democrática e de qualidade.

Fundamentados no Projeto Político Pedagógico, outros recursos e mecanismos são mais facilmente utilizados, pois junto aos participantes, serão observados suas principais diretrizes, objetivos e princípios. E, se se pretende fazer da escola um ambiente educativo, um espaço de ensino aprendizagem e vivência de valores, os outros

recursos e mecanismos, como Conselho Escolar e Grêmio Estudantil, precisam ser implementados com seriedade.

Estes mecanismos, considerados fundamentais, para que haja um ambiente de diálogo, socializam entre os indivíduos e auxiliam a convivência com as dificuldades e desafios, fortalecem a noção de cidadania, combatem a discriminação e protegem as diferenças individuais.

Assim, conclui-se que a gestão democrática e a implementação de uma educação de qualidade, cada vez mais, é uma necessidade urgente, para que a escola pública realize sua aprendizagem teórica, na prática. Certamente, o profissional da educação pública tem recebido muita informação, muito material de excelente qualidade, muita capacitação em cursos, palestras, seminários e outras formas de transmissão do conhecimento. Exige-se, então, no momento atual, aplicação deste conhecimento, transformando e oferecendo à nação, a formação de profissionais inseridos na realidade desse século.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica
Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares:

conselhos escolares: uma estratégia de gestão democrática da educação pública / elaboração Genuíno Bordignon. Brasília: MEC, SEB, p. 23 – 24, 2004. (Reimpressão 2007).

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares: conselhos escolares: uma estratégia de gestão democrática da educação pública / elaboração Genuíno Bordignon. Brasília: MEC, SEB, p. 36, 2004. (Reimpressão 2007).

CATANI, Afrânio M.; GUTIERREZ, Gustavo. **Participação e gestão escolar: conceitos e potencialidades**. In: FERREIRA, Naura c> (Org.). Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios. São Paulo, SP: Cortez, p. 59-75, 2001.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Gestão Democrática dos sistemas Públicos de Ensino**. In: OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro (org.). Gestão Educacional: Novos olhares Novas abordagens. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

DOURADO, Luiz Fernandes. **A escolha de dirigentes escolares:** políticas e gestão da educação no Brasil. In FERREIRA, Naura S. Carapeto (Orgs.). *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. São Paulo, SP: Cortez, p. 77-95, 2000.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. **Autonomia da Escola**. 6. ed. São Paulo, SP: Cortez, Guia da escola cidadã; v.1, 2004.

OLIVEIRA, Emanuelle. O papel do Diretor na Gestão Democrática. Apud LÜCK (2001). Disponível em: <
<http://www.infoescola.com/pedagogia/o-papel-do-diretor-na-gestao-democratica/>>. Acessado em: 10 jan. 2016.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. Disponível em: <
<http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-de-fortalecimento-dos-conselhos-escolares>> Acessado em: 20 jan. 2016.

NEVES, Carmen Moreira de Castro. **Autonomia da escola pública:** um enfoque operacional. In: VEIGA, Ilma Passos A. (Org.). *Projeto*

Político-Pedagógico da Escola – Uma construção possível. Campinas, SP: Papirus, p. 95-129, 2008.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática na escola pública**. São Paulo: Ática, 2001.

RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de. **Paradigma** – relações de poder - Projeto político-pedagógico: dimensões indissociáveis do fazer educativo. In: VEIGA, Ilma Passos A. (Org.). Projeto Político-Pedagógico da Escola – Uma construção possível. Campinas, SP: Papirus, p. 53-94, 2008.

VEIGA, Ilma Passos A. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva**. In: _____ (Org.). Projeto Político-Pedagógico da Escola – Uma construção possível. Campinas, SP: Papirus, p. 11-35, 2008.

ZABALA, Antoni. **A Prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre, RS: ArtMed, 1998. Disponível em;
<<http://www.pedagogia.com.br/artigos/pedagogiadeprojetos/index.php?pagina=2>> Acessado em: 12 jan. 2016.

AVALIAÇÃO: ATIVIDADE ROTINEIRA NO PROCESSO EDUCACIONAL

Lilian de Castro Moura NAVES*

Flávia P. S. CARCANHOLO**

Resumo: No presente artigo discute-se o processo avaliativo como ferramenta que viabiliza o aperfeiçoamento no processo ensino e aprendizagem. Na avaliação dinâmica e formativa o professor insere momentos avaliativos durante o ensino e aprendizagem, caracterizando uma avaliação assistida que inclui a prática rotineira de assistência avaliativa interferindo imediatamente nos resultados alcançados durante o ensino. Já a avaliação estática e formal, convencionalmente aplicada na maioria das escolas brasileiras constitui um mecanismo organizacional das práticas escolares que certifica o insucesso estatístico. A opção metodológica para esta pesquisa é a Pesquisa Teórica, e buscou responder a seguinte problemática: Como elaborar um instrumento para realizar a avaliação dos alunos de modo que esteja imersa no cotidiano do processo de ensino e aprendizagem? Dentre os métodos avaliativos de carácter dinâmico e formativo encontrados, o uso de portfólio individual vem obtendo um destaque especial no

* Especialista em Coordenação Pedagógica pela Universidade Federal de Uberlândia. liliancnaves@gmail.com

**Mestre em Educação Infantil pela Universidade Federal de Uberlândia. flaviapimentasouza@yahoo.com.br

âmbito da avaliação formativa. Diante do exposto, concluímos que a avaliação ideal deve ser um processo contínuo que estimule uma visão crítica sobre fazer e agir dentro da realidade. É de grande importância renovarmos a necessidade da prática da avaliação no processo ensino-aprendizagem que vai, além do certificar o educando, possibilitar o diagnóstico dos problemas num momento viável para busca e construção das soluções. A avaliação formativa prevê que cada aluno possui ritmo e processo de aprendizagem distintos sendo que o portfólio representa um grande avanço para avaliação formativa, ao auxiliar o educador, a família e o próprio educando a terem uma visão ampla e evolutiva do processo de ensino aprendizagem.

Palavras-chave: Métodos de Avaliação; Avaliação Formativa; Portfólio.

Abstract: The following article discusses the evaluative process as a tool that enables the improvement of the teaching and learning process. In the dynamic and training evaluation, the teacher inserts evaluative moments during teaching and learning, characterizing an observed evaluation that includes a routine practice of an assisted evaluation; immediately interfering in the results reached during the learning process. The statistical and formal evaluation, conventionally applied in the majority of Brazilian schools, includes an organizational mechanism of the school practices that certifies the statistical failure.

The methodological option for this research is a Theoretical Inquiry to answer the following issues: How to design an instrument to conduct the evaluation of the students so that it is immersed in the daily process of teaching and learning? Among the evaluative methods, the dynamic character and formative were found, the use of an individual portfolio has obtained a special featured role in the training evaluation area. Before the exposed method, its concluded that the ideal evaluation should be a continuous process that stimulates a critical vision in doing and acting in realistic terms. Its of great importance to renew the necessity of the practice of evaluating the teaching-learning process that, beyond certifying the student, it enables the diagnosis of problems in a viable moment to allow to search for and construct solutions. The training evaluation previews that each student possesses rhythm and a distinct learning process, because the portfolio represents a great advance for learning evaluation, aids the educator, the family, and the student have an ample and evolving vision of the teaching learning process.

Key-words: Assessment Methods; Formative Assessment; Portfolio.

1 INTRODUÇÃO

A educação é determinante para o futuro de uma nação e necessita ser analisada por todos os dirigentes de nosso país como fonte de mudança de todos. Através da educação muitos países encontraram respostas para os mais diversos dilemas. As nações que investiram neste âmbito educacional e também no papel do educador conseguiram se destacar dentro do quadro de desenvolvimento mundial. Os líderes dessas nações têm uma dignidade incontestável, pois contemplaram que a educação muda o mundo. (ALVES, 2014).

Dentro deste contexto histórico, o processo de avaliação é um assunto de grande relevância na educação como um todo para que processo de ensino e aprendizagem se adapte às diferentes necessidades de cada comunidade, pois a educação tem o poder de transformar uma nação, um povo, uma cultura e, não se deve em hipótese alguma negligenciar a questão das avaliações, pois os métodos escolhidos deverão contribuir para o desenvolvimento social e intelectual de todos que estão inseridos neste processo (ALVES, 2014).

Diante destas colocações, suscitou uma busca pela resposta da seguinte indagação: Como elaborar um instrumento para realizar a avaliação dos alunos de modo que esteja imersa no cotidiano do

processo de ensino e aprendizagem? Para encontrar resposta a essa problemática levantada procuramos como objetivo do trabalho assimilar as atribuições e peculiaridades da avaliação da aprendizagem, relacionando dentro do contexto educacional e englobando os fatores políticos, econômicos e culturais, para com isso estruturar uma educação mais democrática.

Com vista a esclarecer melhor esta temática, esta pesquisa procurou entender a execução do processo avaliativo como ferramenta que viabiliza o aperfeiçoamento no processo ensino e aprendizagem, bem como identificar os diferentes pontos de vista teóricos a respeito da temática “Avaliação da Aprendizagem” e discutir o papel da avaliação no contexto escolar.

Este estudo se justifica pelas colocações acima levantadas. A avaliação é um recurso que propicia ao educador a busca de soluções para as dificuldades encontradas levando o mesmo a ter discernimento para os aspectos que precisam sofrer alterações. É também um recurso que viabiliza orientações para o educador e educando, oferecendo adequação aos métodos para acompanhar a aprendizagem. A avaliação dinâmica ou assistida que inclui o ensino durante o processo de avaliar, conforme definida por Haywood & Switsky (1986) e Campione (1989), consiste num método em que o professor ou examinador, insere

momentos avaliativos durante o ensino e aprendizagem de forma ajustável ao contexto e às necessidades do aluno (BROWN; CAMPIONE, 1986). Segundo Linhares (1996) uma avaliação assistida inclui a prática rotineira de assistência avaliativa interferindo imediatamente nos resultados alcançados durante o ensino.

Por outro lado, Kraemer (2005) ressaltou que a avaliação estática e formal, convencionalmente aplicada na maioria das escolas brasileiras, tem em sua característica a obrigatoriedade de agendamento, constituindo um mecanismo organizacional das práticas escolares que certifica o insucesso estatístico, delegando conceitos ou notas obrigatórias sobre evoluções ou retrocessos nas várias disciplinas inseridas dentro da grade curricular.

Assim, muitos estudos sobre o processo avaliativo já foram realizados e considera-se importante que estes sejam retomados neste momento atual, justificando a opção metodológica para esta pesquisa ser a Pesquisa Teórica visto a importância em conhecer e aprofundar teoricamente os estudos realizados diante da prática avaliativa no processo educacional. A escolha por essa metodologia se deu pelo fato de que a Pesquisa Teórica é “dedicada a reconstruir teoria, conceitos, ideias, ideologias, polêmicas, tendo em vista, em termos imediatos, aprimorar fundamentos teóricos” (DEMO, 2000, p. 20). Esta pesquisa

é desenvolvida com o objetivo de analisar teoricamente a temática pautada. A pesquisa teórica não implica imediata intervenção na realidade, mas nem por isso deixa de ser importante, pois seu papel é decisivo na criação de condições para a intervenção. "O conhecimento teórico adequado acarreta rigor conceitual, análise acurada, desempenho lógico, argumentação diversificada, capacidade explicativa" (DEMO, 1994, p. 20).

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 O papel da avaliação no contexto escolar

De acordo com literatura analisada, os principais tipos de avaliação são: a “avaliação estática e formal” e a “avaliação dinâmica ou assistida” (HAYWOOD; SWITSKY, 1986; BROWN; CAMPIONE, 1986; CAMPIONE, 1989; HOFFMANN, 1995; LINHARES, 1996; LUCKESI, 1999; SILVA, 2003; KRAEMER, 2005; OLIVEIRA, 2006; GRILLO et al., 2010, LOPES; SILVA, 2012; CAMARGO, 2014).

A avaliação estática e formal, convencionalmente aplicada na maioria das escolas brasileiras, tem em sua característica a

obrigatoriedade de agendamento, constituindo um mecanismo organizacional das práticas escolares que certifica o insucesso estatístico, delegando conceitos ou notas obrigatórias sobre evoluções ou retrocessos nas várias disciplinas inseridas dentro da grade curricular (KRAEMER, 2005).

De acordo com Oliveira (2006), o caráter formal da avaliação estática fundamentada no objetivismo sempre buscou instrumentos capazes de proporcionar a mensuração justa e correta, com o desenvolvimento de técnicas de avaliação (provas, exames, quantificações, simbologias), baseadas na psicometria (área da psicologia experimental). Entretanto, esse objetivismo, preocupa-se com o objeto ou produto final, numa errônea acepção de que o conhecimento científico é construído por meio da separação entre sujeito e objeto e, especificamente, da independência do objeto sobre o sujeito. No objetivismo, a ênfase é voltada para o produto, para a quantidade de conhecimento elaborada pelo sujeito (medida como avaliação estática da aprendizagem), já no subjetivismo, volta-se a preocupação para a apreensão das habilidades, já adquiridas ou em desenvolvimento, que não podem ser refletidas ou demonstráveis.

De acordo com Kraemer (2005), os novos paradigmas para avaliação necessitam valorizar o qualitativo, em busca da essência e da

totalidade do processo educativo. Este autor ressaltou que a sociedade acaba deixando às instituições escolares o poder de conferir notas e certificados que supostamente atestam o conhecimento ou capacidade do indivíduo, tornando imensa a responsabilidade de quem avalia, onde a avaliação ao aprovar ou reprovar um aluno, acaba sendo uma situação findável e distanciada sem relação com o processo de ensino e aprendizagem.

Grillo et al. (2010) questionaram este recorrente equívoco conceitual na prática avaliativa, em que o julgamento de valor apenas dos resultados objetiva uma função classificatória, tornando-se uma avaliação estática sobre o rendimento do aluno, cujo ato de avaliar resulta em julgamento definitivo, caracterizando-se como ato seletivo e finalista. Eis a errônea e viciada sequência objetivista, em que ao finalizar uma unidade de ensino, apenas verificam-se os conhecimentos adquiridos, confere conceitos ou notas e esgota-se o ato de avaliar. Estes autores criticam que esta avaliação estática não auxilia para o avanço e o crescimento da aprendizagem do aluno e defendem que a avaliação com função diagnóstica, tem maior relevância ao fortalecer o esforço para a retomada do estudo da forma mais adequada, sem ser um ponto definitivo de chegada, uma vez que o objeto da avaliação é dinâmico.

Assim, a avaliação dinâmica (HAYWOOD; SWITSKY, 1986) ou assistida foi definida por Campione (1989) como uma avaliação contínua em que ao mesmo tempo se ensina e se avalia os resultados alcançados. Essa avaliação consiste num método em que o professor ou examinador, insere momentos avaliativos durante o ensino e aprendizagem, onde o aprendiz é avaliado sob instruções passo-a-passo, de forma ajustável ao contexto e às necessidades do aluno (BROWN; CAMPIONE, 1986).

Segundo Linhares (1996, p. 17) “a avaliação assistida inclui a prática guiada de assistência, pautada por diretrizes de ensino-aprendizagem inseridas no processo de avaliação.” Nesse tipo de avaliação assistida estão intimamente interligadas quatro dimensões: a interação, o método, o conteúdo e o foco (CAMPIONE, 1989; LUNT, 1994; LINHARES, 1995).

A interação ocorre diretamente durante a fase de assistência entre o aluno e o professor. Consiste em uma mediação da aprendizagem com orientação parcial ou total à criança, com sugestão de pistas resolução do problema proposto, imediato *feedback* durante e após a solução; instrução passo-a-passo; exemplos; demonstrações; repetições; materiais de apoio (estímulos concretos para ativar a memória); novas tentativas e oportunidades para correção; adequação

de tempo de acordo com o necessário pelo aluno; verbalização antes e durante a solução; análise das estratégias de solução; justificativa de respostas, entre outras formas de ajuda (LINHARES, 1996).

De acordo com Vygotsky (1988, p. 96) durante a avaliação interativa, “alguns poderiam realizar uma demonstração inteira e pedir à criança para repeti-la, outros poderiam iniciar a solução e pedir à criança para terminá-la ou, ainda, fornecer pistas”.

Já em relação ao método, esta importante dimensão da avaliação assistida deve ser estruturada, envolvendo processos sistematizados de ajuda por parte do professor examinador, intercalando fases sem assistência e fases com assistência, definindo claramente a direção e o foco do objeto, respeitando particularidades de acordo com o contexto de cada aluno e o conteúdo propriamente avaliado. Neste momento final, quando se percebe a fase de transferência de aprendizagem é essencial que professor dê o *feedback* positivo ao aluno e o aplique em situações novas e similares (LINHARES, 1996).

Segundo Hoffmann (1995), o processo de avaliação deve ser dinâmico ao criar oportunidades de ação-reflexão, num acompanhamento constante do professor, que proporcionará ao aluno novos caminhos para o aprendizado efetivo. Assim, o processo de avaliação contribui auxiliando educadores e educandos na compreensão

de sua evolução e possibilita ações concretas na construção da aprendizagem.

Este modelo de avaliação dinâmica permite que o professor repense seus métodos e estratégias de ensino, possibilitando que alterações sejam implementadas de forma contínua e não ao final do conteúdo ministrado (LINHARES, 1996).

Para Luckesi (1999) uma avaliação tem real valor quando ela possibilita que aluno tome conhecimento de seus avanços e dificuldades. Ressalta-se que a avaliação é imprescindível na rotina escolar, pois ajuda o educador a identificar a evolução do educando. Entretanto, a grande maioria dos professores apresenta uma opinião confusa que envolve as práticas avaliativas dos educadores que promove inúmeras dificuldades no desenvolvimento de uma educação progressiva e contínua.

Em concordância, Silva (2003) definiu que uma avaliação contínua e investigativa possibilita o diagnóstico do estágio de aprendizagem que o aluno se encontra, permitindo que métodos e estratégias de ensino sejam mantidas ou alteradas de acordo com os resultados alcançados para aquele público alvo.

De acordo do Grillo et al (2010), a avaliação diagnóstica tem um impacto muito forte tanto para o professor como para o aluno, ao

permitir que o aluno tome conhecimento do estágio em que se encontra sua aprendizagem, do significado do esforço realizado e do que deixou de realizar e das consequências que tais fatos acarretam. Também para o professor, a avaliação da aprendizagem permite a reflexão sobre a prática do ensino em comparação aos objetivos buscados, os procedimentos de ensino utilizados e os resultados obtidos, com a finalidade principal de orientar a tomada de decisões pertinentes para a continuidade do ensino.

2.2 Métodos e instrumentos para o processo avaliativo

Mais recentemente, neste século XXI, vários autores analisaram e discutiram diferentes métodos e instrumentos para o processo avaliativo, independente de ser uma avaliação formal ou dinâmica (SHORES; GRACE, 2001; ARREDONDO; DIAGO, 2009; VILLAS BOAS, 2009; LOPES; SILVA, 2012; CAMARGO, 2014).

Arredondo e Diago (2009) sugeriram os métodos avaliativos baseados em escalas de observação, listas de controle, registros, diários de classe, monografias, resumos, cadernos de classe, cadernos de campo, resolução de exercícios ou problemas, atividades sobre textos escritos, provas escritas de desenvolvimento, provas objetivas, provas abertas, provas de interpretação de dados, questionários, exposições de

temas, trabalhos práticos individuais, trabalhos práticos em grupo, pesquisas realizadas, diálogos em sala de aula e entrevistas, dentre outros.

Em relação aos relatórios e pareceres, Villas Boas (2009) ressaltou que tais documentos não se constituem como métodos de avaliação, mas como instrumentos de registro das informações coletadas durante diversas atividades teóricas e experiências práticas. Estes documentos permitem a síntese das informações acerca do trabalho pedagógico e, quando associados a outros métodos de avaliação, possibilitarão uma compreensão mais ampla do processo de ensino e aprendizagem realizado.

Os professores, ao elaborarem relatórios e pareceres para pais e/ou familiares ou para a escola (VILLAS BOAS, 2009), ou os relatórios individuais com as anotações diárias das aulas se constituem como material para acompanhar o desenvolvimento de cada aluno, indicar as necessidades e avanços no ensino-aprendizagem, os limites encontrados e as intervenções necessárias (CAMARGO, 2014).

Lopes e Silva (2012) enfatizaram que uma avaliação formativa deve contemplar ainda diversos métodos como questionários, grelhas de observação, escalas de apreciação, diário de bordo, desenhos anotados do aluno, observação direta, reunião individual, entre outros.

Em relação às entrevistas e reuniões, estes autores destacaram que estes registros deverão ser relacionados, posteriormente, às informações e aos trabalhos selecionados que farão parte da composição final do portfólio.

Ressalta-se que portfólio merece destaque especial no âmbito da avaliação formativa, pois é um método avaliativo amplo que integra registros fotográficos, diários de aprendizagem, relatos narrativos, registros sistemáticos de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, registros de caso e gravações de áudio e vídeo (SHORES; GRACE, 2001).

Em sua pesquisa, Raizer (2007) definiu muito bem que sobre o uso do portfólio:

O portfólio é uma compilação apenas dos trabalhos que o estudante entenda relevantes, após um processo de análise crítica e devida fundamentação. O que é importante não é o portfólio em si, mas o que o estudante aprendeu a criá-lo [...] é um meio para atingir um fim e não um fim em si mesmo [...] o portfólio é um instrumento que permite ao professor observar os seus alunos, suas capacidades na resolução de problemas e, também, o desenvolvimentos de suas competências (RAIZER, 2007, p. 58).

Em concordância, Gonzaga et al. (2013) afirmaram que a construção do portfólio possibilitou o desenvolvimento das

competências escritoras e leitoras, uma vez que a parte escrita e as formas de desenho e ilustrações relacionadas e criadas pelo próprio aluno se interligaram e se complementaram, possibilitando que o aluno desenvolvesse seu senso de autonomia para escrever, fazendo com que o próprio aluno percebesse suas limitações em meio ao ensino. Raizer complementa esta ideia (2007):

O portfólio não se apresenta como produto final, mas como todo o processo de construção e reconstrução da prática pedagógica tanto para docentes quanto para discentes; uma vez que possibilita uma leitura atenta dos caminhos percorridos pelo educando, ajudando o professor a organizar as suas ações subsequentes, e ainda, contribuindo para que a própria criança compreenda o seu processo de aprendizagem e desenvolvimento (RAIZER, 2006, p. 60).

Os significativos momentos de autoavaliação durante o desenvolvimento do portfólio pelo próprio aluno foram devidamente descritos e explicados por Shores e Grace (2001):

O portfólio proporciona [...] pensar em seu próprio progresso e tomar decisões sobre o próximo conteúdo a aprender. Esse tipo de auto avaliação e de tomada independente de decisão é crítico para o ensino centrado na criança. As avaliações com o portfólio integralmente implementadas encorajam a criança a refletir sobre seu próprio trabalho [...] (GRACE, 2001, p. 21).

Em relação à aplicabilidade dos portfólios em pesquisas na área de ensino aprendizagem, os autores Gonzaga et al. (2013), Navas e Campos (2014), Borges; Marques e Silveira (2015) pesquisaram o uso do portfólio como modelo de avaliação formativa e assistida durante as aulas de Ciências do Ensino Fundamental, de Geografia e no Ensino Infantil.

Gonzaga et al. (2013) realizaram uma pesquisa qualitativa cujo objeto de estudo foi o uso do portfólio junto aos alunos de Ensino Fundamental em uma escola pública da cidade de Manaus. O portfólio foi aplicado tanto na condição de estratégia de ensino aprendizagem quanto de técnica de pesquisa e inserido num processo centrado na interdisciplinaridade. A cada término das atividades propostas durante as aulas de Ciências, com o intuito de verificar o que foi ensinado em sala de aula em tempo real, para efeito de desenvolvimento da aprendizagem dos alunos de forma mais ativa e estimulante, adotou-se o uso do portfólio escrito manualmente, sendo dividido em duas partes, a ilustrativa e a escrita em apenas um lado da folha de papel, para que as costas de cada folha do trabalho fossem reservadas às anotações feitas pelo professor que aplicou a aula.

Estes autores realizaram observações dos portfólios de forma lenta e gradual exatamente respeitando o *time* dos próprios alunos e ao

final, se realizou uma sucinta avaliação do desenvolvimento individual de cada um dentro do processo. Foi observado que o portfólio permitiu o desenvolver da autoavaliação crítica com nítida evolução na riqueza de detalhes da parte ilustrativa do portfólio. O senso de independência dos alunos foi constatado pelos pesquisadores ao se observar que os alunos conduziam suas atividades no portfólio sem nenhuma interferência ou perguntas ao professor sobre o que era para ser inserido no portfólio e que ainda, as palavras foram descritas com menos erros de grafia e concordância e os textos mais bem elaborados.

Os resultados constatados por Gonzaga et al. (2013) demonstraram que o portfólio contribuiu para que os alunos se sentissem motivados a aprender, mais interessados no processo interdisciplinar, desenvolvendo uma escrita mais elaborada, com um texto mais lógico e representativo do próprio pensamento do aluno, em uma riquíssima oportunidade de exercitar o desenvolvimento da competência leitora com autonomia e escrita competente.

Especificamente no ensino de Geografia, Navas e Campos (2014) apresentaram o uso do portfólio em sala de aula como proposta interativa e criativa em que o professor teve maiores e melhores possibilidades de acompanhar o desenvolvimento do raciocínio geográfico. A partir da construção assistida dos registros no portfólio

individual, cada aluno teve melhor acesso para descobrir o mundo, atentando para as alterações geográficas dentro dos aspectos espaciais e ambientais de sua família, de seu bairro, de sua cidade e de seu próprio país, em relação ao contexto global.

Assim, as aulas de Geografia tornaram-se mais atraentes aos alunos, ao possibilitar que uma abordagem de conteúdo fosse mais focada e direcionada com ações metodológicas e práticas avaliativas e indicadas para o ensino de Geografia a este grupo específico de alunos. Estes autores ressaltaram que a avaliação formativa associada ao uso do portfólio ajudou o educando a aprender e a alcançar, com sucesso, as aprendizagens pretendidas dentro de uma perspectiva de um ensino diferenciado. Durante a construção do portfólio, o docente teve maior possibilidade de acompanhar o desenvolvimento do raciocínio geográfico, através das relações entre o conhecimento científico da ciência geográfica e os saberes cotidianos construídos pelos alunos.

Borges; Marques e Silveira (2015) analisaram e compararam as construções de diferentes portfólios elaborados em uma instituição de educação infantil. Nessa pesquisa objetivou-se averiguar a importância do uso de portfólios no processo avaliativo da educação infantil com professores e pais envolvidos. Foi observada a extrema importância do registro diário no portfólio, para que o professor, a família e também o

educando pudessem acompanhar o caminho percorrido na construção das aprendizagens valorizando as etapas de cada aula e representando o conjunto de dados que expressassem avanços, novos conceitos, mudanças nos jeitos de pensar, de refletir e de fazer do educando.

Frente às respostas dos pais que participaram desta pesquisa, constatou-se que essa parceria foi fundamental nesse processo de uso do portfólio, pois este entrosamento possibilitou que novas intervenções e práticas pedagógicas fossem adotadas, de acordo com as necessidades dos educandos e assim, novas soluções e propostas fossem discutidas e implementadas durante o processo de ensino e aprendizagem. Borges; Marques; Silveira (2015) consideram que a avaliação deve ser um processo coletivo:

No processo avaliativo da Educação Infantil, o mais importante não é emitir um juízo ou definir uma situação, mas sim propor hipóteses, confirmá-las com outros adultos que se relacionem com a criança, comprová-las e modificá-las, quando as mesmas não condizem com a evolução da criança. Desta forma avaliação formativa aliada ao uso de portfólios, traz novos paradigmas para o processo avaliativo na Educação Infantil, respeitando as individualidades e potencialidades de cada educando, buscando a família para dentro da instituição, num processo coletivo, com a participação de todos (BORGES; MARQUES; SILVEIRA, 2015, p. 1).

Estes autores enfatizaram ainda, que o uso do portfólio na avaliação da educação infantil tem a grande vantagem de ser um processo com maior flexibilidade, possibilitando trabalhar mais livremente com a criança, sem que ela sinta-se obrigada a atingir metas estabelecidas pelo professor, permitindo a valorização daquilo que a criança consegue realizar sozinha e também pelo que precisa ser estimulada, motivada e ajudada.

Ressalta-se que, independente dos métodos avaliativos utilizados, Camargo (2014) enfatizou que é essencial o *feedback* para dar o retorno das análises e constatações encontradas durante o processo avaliativo tanto para o professor quanto para o aluno. De acordo com Villas Boas (2009), o *feedback* permitirá que o professor tome decisões programáticas sobre prontidão, diagnose e recuperação. Já o aluno diante das análises apresentadas no *feedback*, poderá acompanhar suas potencialidades e fraquezas de desempenho, para que aspectos associados a sucesso e alta qualidade possam ser reconhecidos e reforçados, como para que aspectos insatisfatórios possam ser modificados ou melhorados.

Com o intuito de avaliar quais os diferentes métodos avaliativos formativos têm sido utilizados atualmente, Camargo (2014) realizou uma pesquisa em uma escola de Educação Básica pública federal, no

contexto de um Colégio de Aplicação em uma cidade de Minas Gerais e realizou uma análise documental dos materiais produzidos pelos alunos durante o processo de ensino e aprendizagem, tais como portfólios, cadernos de classe, cadernos de planejamento, provas, diários de bordo, caderno de memórias, cadernos de produção de texto, atividades diagnósticas, diário de aula, entre outros. Os resultados apresentaram que muitos docentes utilizam diferentes tipos de registros e de métodos de avaliação que apresentam aproximações teórico-práticas com a avaliação formativa que se contrapõem à concepção classificatória de avaliação. Este autor comprovou a existência de uma concepção avaliativa que valoriza a participação, a autonomia, a autoria, o processo, a construção e a colaboração de todos os envolvidos nos processos educativos.

Sendo assim, conforme o relato da pesquisa anterior e em conformidade com a pesquisa teórica descrita no início deste projeto, práticas avaliativas formativas tem sido encontradas nas escolas atualmente, com o intuito de uma mudança no processo educativo, e na concepção de que a avaliação pode e deve contribuir para o ensino aprendizagem dos educandos. O caminho é longo e tortuoso, mas a evolução nos processos avaliativos durante o ensino e aprendizagem

utilizando métodos mais dinâmicos e já é uma realidade em algumas escolas brasileiras.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teórica sobre o tema “Avaliação: Atividade Rotineira no Processo Educacional” nos possibilitou conhecer e aprofundar teoricamente os estudos realizados diante da prática avaliativa no processo educacional. Diante da problemática: *como elaborar um instrumento para realizar a avaliação dos alunos de modo que esteja imersa no cotidiano do processo de ensino e aprendizagem?* aprofundamos em uma pesquisa teórica sobre a prática avaliativa, além de relatos de diversas pesquisas de campo que tratassem dessa temática, com o intuito de encontrar respostas ao problema levantado.

Dentre os métodos avaliativos de carácter dinâmico e formativo encontrados, os principais foram escalas de observação, registros, resolução de exercícios ou problemas, atividades sobre textos escritos, trabalhos práticos individuais, trabalhos práticos em grupo, diálogos em sala de aula e entrevistas, além de relatórios e pareceres individuais, desenhos anotados do aluno, observação direta, reunião individual, que somados resultaram na composição final de um portfólio individual,

que atualmente vem obtendo um destaque especial no âmbito da avaliação formativa.

Constatamos que a avaliação dinâmica ou assistida contempla o ensino durante o processo de avaliar e possibilita que o professor ou examinador insira momentos avaliativos durante o ensino e aprendizagem de forma ajustável ao contexto e às necessidades do aluno, enquanto que a avaliação estática e formal representa um método avaliativo limitado e retrógrado que apenas certifica o insucesso ao rotular conceitos ou notas obrigatórias ao final do conteúdo ensinado em sala de aula.

Reforçamos aqui que a avaliação ideal deve ser um processo contínuo que estimule uma visão crítica sobre fazer e agir dentro da realidade. Deve-se evitar a rotina artificial das situações de testes na qual o aluno é avaliado ao final do conteúdo programático, sem contemplar as reais experiências do aluno no ambiente escolar. Torna-se imprescindível a evolução dos métodos avaliativos rotineiros no processo ensino-aprendizagem possibilitando um contínuo diagnóstico das deficiências de aprendizado num momento viável para busca e construção das soluções necessárias.

De acordo com as leituras realizadas pode-se concluir que o uso de portfólios no processo avaliativo da educação infantil é fundamental,

permite ao educador avaliar de forma mais justa seu aluno e propicia um conhecimento mais amplo de seu educando, sua família e sua forma de vida, que são aspectos fundamentais tanto no desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem quanto no processo avaliativo.

A avaliação formativa prevê que cada aluno possui ritmo e processo de aprendizagem distinto sendo que o portfólio representa um grande avanço para avaliação formativa, ao auxiliar o educador, a família e o próprio educando a terem uma visão ampla e evolutiva do processo de ensino aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALVES, J. A. R. **Avaliação, um compromisso com a aprendizagem**. 2014. Disponível em: <http://www.ebah.com.br/content/ABAAAendIAI/artigo-cientifico-gest-escolar> . Acesso em: set. 2015.

ANASTASIOU, L.G.C; ALVES, L.P. **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalhos em aula. 10. ed. Jinville, SC: Univille, 2012.

ARREDONDO, S. C. e DIAGO, J. C., Tradução de Sandra Martha Dolinsky. **Práticas de avaliação educacional: materiais e instrumentos.** Curitiba: Ibpex, São Paulo: Unesp, 2009.

BORGES, E. V.; MARQUES, I. V.; SILVEIRA, N. O uso de portfólios no processo avaliativo nas instituições de educação infantil. **INTERLETRAS**, v. 3, n. 21, 2015.

BROWN, A. L.; CAMPIONE, J. C. Psychological theory and the study of learning disabilities. **American Psychologist**, v. 74, n. 10, p.1059-1068, 1986.

CAMARGO, C. C. O. **Métodos de avaliação formativa: desatando nós e alinhando possibilidades.** 2014. 354 f. Dissertação (Mestrado em Educação) -Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014.

CAMPIONE, J. C. Assisted assessment: a taxonomy of approaches and an outline of strenghts and weaknesses. **Journal of Learning Disabilities**, v. 22, n. 3, p.151-165, 1989.

DEMO, P. **Pesquisa e construção do conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

DEMO, P. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

GONZAGA, A. T. et al. O portfólio como estratégia de ensino-aprendizagem no ensino de ciências em um processo interdisciplinar com estudantes do 6º ano do ensino fundamental. **Revista Amazônica de Ensino de Ciências**, v. 6, n. 10, p.87-97, 2013.

GRILLO, M. C., et al. **Por que falar ainda em avaliação?** Porto Alegre:

EDIPUCRS, 2010. 130 p. Disponível em:

<http://www.pucrs.br/orgaos/edipucrs/> Acesso em: out. 2015.

HAYWOOD, H. C.; SWITSKY, H. N. The malleability of intelligence: cognitive process as a function of polygenic- experiential interaction. **School Psychology Review**, v. 75, n. 2, p.245-255, 1986.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação: mito e desafio - uma perspectiva construtivista**. 29. ed. Porto Alegre: Mediação, 1995.

KRAEMER, M. E. P. **Avaliação da Aprendizagem como Construção do Saber**. V Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul. Disponível em:
<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/96974/Maria%20Elizabeth%20Kraemer%20%20Avalia%C3%A7%C3%A3o>

[%20da%20aprendizagem%20como%20con.pdf?sequence=3&isAllowed=y](#) Acesso em: out. 2015.

LINHARES, M.B.M. Avaliação assistida: fundamentos, definição, características e implicações para a avaliação psicológica. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. v. 77, n.1, p. 23-31, 1995.

LINHARES, M. B. M. Avaliação assistida em crianças com queixa de dificuldade de aprendizagem. **Psicologia do Desenvolvimento**. Ribeirão Preto (SP), v.4, n.1, 1996.

LUNT, J. A prática da avaliação. H. Daniels (Org) **Vygotsky em Foco: Pressupostos e Desdobramentos**. Campinas: Papyrus. 1994.

LOPES, J.; SILVA, H. S. **50 técnicas de Avaliação formativa**. Lisboa: Lidel, 2012.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem Escolar**, 6ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.

NAVAS, C. A. L. G.; CAMPOS, M. C. Repensar o ensino de geografia: portfólio como um instrumento de avaliação formativa do processo ensino-aprendizagem. **Geographia Opportuno Tempore**, Londrina, v. 1, p. 123-139, jul./dez. 2014.

OLIVEIRA, G. M. S. **A avaliação no sistema de educação a distância.** Cuiabá, NEAD/UFMT – 2006. Disponível em:
<http://www.uab.ufmt.br/uab/images/artigos_site_uab/avaliacao_sistema_ead.pdf>

Acesso em: out. 2015.

RAIZER, C. **Portfólio na educação infantil:** desvelando possibilidades para a avaliação formativa. 2007. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.

SHORES, E., GRACE, C. Tradução de Ronaldo Cataldo Costa. **Manual de portfólio:** um guia passo a passo para professores. Porto Alegre: Artmed, 2001.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 2. ed. Porto Alegre: Martins Fontes, 1988.

VILLAS BOAS, B. M. F. (org.) **Virando a escola do avesso por meio da avaliação.** 2ª ed. Campinas: Papirus, 2009 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA NO CONTEXTO ESCOLAR PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Luciana Cássia de FREITAS¹

Rosane Oliveira SANTOS²

Resumo: O presente artigo objetivou refletir e descrever a participação da família na vida escolar da criança. As pesquisas bibliográficas foram desenvolvidas por intermédio de estudiosos e leis que defendem e fortalecem a participação da família e da comunidade no espaço escolar, a fim de alcançar subsídios teóricos. Isso permitirá, na prática, as observações acerca do centro de referência da parceria entre escola e família no contexto escolar, de forma conscientizada, em que tais agentes são ativos na intensificação da aprendizagem e no desenvolvimento das habilidades cognitivas da criança. O tema prática pedagógica nos possibilitou verificar, conforme as teorias pesquisadas, que a junção família e escola possui características peculiares como a formação de valores, pois ambas as instituições adquirem o papel de educar o sujeito, diante de princípios morais. As conclusões básicas mostram que a escola pode estimular a participação da família na construção do desenvolvimento da criança, promovendo e fortalecendo a cooperação e a interação entre família e escola. Foi possível constatar que, a partir da experiência de trabalho da pesquisadora, a escola cria um ambiente de autonomia e de confiança nas ações efetivas de melhoria da prática pedagógica, ao se aproximar da família. Esses fatores são primordiais para a

¹ Especialista em Coordenação Pedagógica pela Universidade Federal de Uberlândia – (UFU). lucassiaf@yahoo.com.br.

² Secretária da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). ro.liveira@hotmail.com

aprendizagem da criança e a formação cultural de valores éticos e morais relacionados à vida em sociedade.

Palavras-chave: Família, Escola, Aprendizagem e criança.

Abstract: This article aimed to reflect and describe the participation of the family in the school life of the child. Bibliographical research was developed through scholars and laws that defend and strengthen the participation of the family and the community in the school space, in order to achieve theoretical subsidies. This will allow, in practice, the observations about the center of reference of the partnership between school and family in the school context, in a conscientious way, in which these agents are active in the intensification of the learning and the development of the cognitive abilities of the child. The practical pedagogical theme enabled us to verify, according to the theories researched, that the family and school junction has peculiar characteristics such as the formation of values, since both institutions acquire the role of educating the subject, in the face of moral principles. The basic conclusions show that the school can stimulate family participation in child development, promoting and strengthening cooperation and interaction between family and school. It was possible to verify that, based on the work experience of the researcher, the school creates an environment of autonomy and confidence in the effective actions of improvement of the pedagogical practice, when approaching the family. These factors are paramount for the child's learning and the cultural formation of ethical and moral values related to life in society.

Keywords: Family, School, Learning and child.

1.INTRODUÇÃO

O presente artigo trata dos resultados de uma pesquisa sobre a importância da família no contexto escolar para o desenvolvimento da criança. Ele foi norteado pela busca de respostas à seguinte indagação: Existem contribuições oferecidas tanto pela família quanto pela escola para o desenvolvimento educacional das crianças?

Diante dessa questão, pretendeu-se refletir e descrever a participação da família na vida escolar da criança. Visou-se, de forma específica, questionar e mostrar como a escola pode interagir com a família na construção do desenvolvimento das crianças, de acordo com diferentes autores; refletir sobre a maneira com que a escola pode estimular a participação dos membros familiares no contexto escolar; e verificar se essa parceria deve ser baseada na participação da família na vida escolar da criança, com a finalidade de conhecer e estimular essa junção, além de verificar e avaliar os resultados da interação família e escola nas bibliografias utilizadas.

Ao considerar que a família é a primeira educação formal da criança, logo em seguida vem a escola como continuadora da educação. Então, tais elementos podem ser parceiros no desenvolvimento escolar do aluno, no sentido de que as diversificadas ações contribuem para o crescimento intelectual, social, de caráter e formação do indivíduo.

Nas palavras de Varani e Silva (2010, p. 516), a família tem como uma das principais funções “[...] a socialização da criança, ou seja, a inclusão desta no mundo cultural mediante o ensino da língua materna, dos símbolos e das regras de convivência em sociedade”, sendo que “[...] o objetivo primordial da escola é o ensino e também a aprendizagem dos alunos”. Assim sendo, a escola precisa se responsabilizar por seus alunos, cabendo a ela o:

[...] reconhecimento da importância da colaboração dos pais na história e no projeto escolar, o auxílio às famílias no exercício de seu papel na educação, no desenvolvimento e no sucesso profissional de seus filhos e, concomitantemente, na transformação da sociedade (SILVA, VARANI, 2009, p. 515).

Para essas autoras, a integração com os pais ocorre de diversas formas: pela “[...] ajuda pecuniária dos pais na contribuição financeira por meio da Associação de Pais e Mestres”; na participação em eventos com (ou sem) fins lucrativos (festa junina, por exemplo); no auxílio com a tarefa de casa; e na prestação de serviços à escola (pequenos reparos, limpeza, preparação da merenda, organização ou cumprimento de tarefas ligadas a festas, excursões, entre outras). No entanto, essa participação no processo pedagógico, segundo Silva e Varani (2009, p. 517), “[...] não pode cair no equívoco de delegar aos pais e à comunidade aquilo que compete ao Estado, por meio da

escola, realizar”.

De fato, a temática em questão despertou na pesquisadora a ansiedade de verificar sobre como a família pode ajudar a escola para que a criança tenha uma vida educacional mais saudável, equilibrada e protegida de ambos os lados. Acredita-se que essa parceria é imprescindível para o êxito da educação: se tais elementos estiverem aliados, o crescimento intelectual e profissional ajudará o aluno em sua formação educacional; e se ambos traçarem metas de forma simultânea, isso irá propiciar à criança mais segurança na aprendizagem.

Nesses termos, questiona-se se podem existir contribuições tanto para a família quanto para a escola em oferecer algo voltado ao desenvolvimento escolar da criança. Por conseguinte, propomos este trabalho para pesquisar as opiniões de pesquisadores sobre a interação família e escola, por meio de bibliografias, com a intenção de ajudar a educação como um todo e propor sugestões viáveis ao convívio escolar atual.

Para responder adequadamente ao problema da pesquisa e alcançar os objetivos pretendidos, foi desenvolvido um estudo de natureza qualitativa e bibliográfica. Tem-se em vista que a pesquisa qualitativa, conforme Naves ([s.d.], p. 10) na apostila de Metodologia do Trabalho Científico, “[...] busca a explicitação das condições reais

que se relacionam às situações analisadas e, por essa razão atribuem grande ênfase a descrições, depoimentos, interpretações e significações”. Enquanto isso, o estudo bibliográfico possibilita ao pesquisador diversificar os conhecimentos a determinado tema, já publicados por outros estudiosos.

O caminho para fortalecer a interação no contexto escolar é o diálogo coerente à ação efetiva da participação da família na escola. Assim, a pesquisa baseou-se nos estudos de Freire (1999) e (2001), Libâneo (2000), Dessen e Polonia (2007), Strick e Schmidt (2001), Saviani (2000), Varani e Silva (2010); e nas Leis n. 9.394/1996, 8.069/1990 e 10.172/2001, que defendem a constituição uma forma de fortalecer a participação da família e da comunidade no espaço escolar.

Cabe à escola dialogar com a família sobre o tipo de auxílio a ser oferecido por esta, para se inteirar com a instituição do filho:

Nos círculos, à medida que os pais se vão inteirando dos problemas da escola, das suas dificuldades – o comportamento é imprescindível a um trabalho com isso –, deve a escola a começar a convidá-los a fazer visitas as suas dependências em períodos de atividades. Mostrando a eles como é “na vida” diária, tendo sempre em vista a identificação do pai com os problemas e dificuldades da escola. Neste sentido é que os Círculos de Pais e Professores não podem quedar-se teóricos e acadêmicos. Por isso é que eles têm de, pelo debate,

levar o grupo dos pais à crítica e análise dos problemas escolares, dando-lhes condições de mudança de antigos hábitos em hábitos novos. Hábitos antigos de passividade em hábitos novos de participação (...). Participando, intervindo, colaborando o homem constrói novas atitudes, muda outras, elabora e reelabora experiências, educa-se (FREIRE, 1957 apud GADOTTI et al., 1996, p. 96).

Preocupações na educação, como a ausência da família na aprendizagem colaborativa, significativa, integradora, diversificada, ativa e socializadora da criança, dificultam o papel da escola na continuidade da formação intelectual do cidadão.

Observa-se que as dificuldades em lidar com os problemas no âmbito escolar devem estar em consonância com a família, indo na mesma direção, e, quando elas não se interagem diante da ausência de interesse, isso pode interferir no desenvolvimento escolar da criança. Tal preocupação nos faz buscar estratégias para solucionar e repensar a relação entre a família e o ambiente escolar.

A escola é um espaço onde as crianças aprendem, brincam e se relacionam. Não restam dúvidas de que ela precisa ser utilizada para que a família, junto à escola, crie os mecanismos necessários ao desenvolvimento dos alunos em interações sociais, por exemplo.

Espera-se, com este trabalho, abrir novas perspectivas para a parceria, não só como um recurso que auxilie o trabalho pedagógico, mas, principalmente, para a criação e o fortalecimento dos agentes que

poderão alicerçar novas oportunidades na parceria entre escola e família com responsabilidade.

2.DESENVOLVIMENTO

2.1.O papel da família

A importância da família no contexto escolar para o desenvolvimento da criança nos faz refletir, em um primeiro momento, sobre o que vem a ser família e escola para, *a posteriori*, verificar qual o papel de ambas e questionar se essa parceria contribui ou não para o crescimento intelectual do estudante.

Segundo Ferreira (1975, p. 533), família é o:

Conjunto de todos os parentes de uma pessoa, e, principalmente, dos que moram com ela; Conjunto formado pelos pais e pelos filhos; Conjunto formado por duas pessoas ligadas pelo casamento e pelos seus eventuais descendentes; Conjunto de pessoas que têm um ancestral comum [...].

Família é uma unidade básica da sociedade, formada por pessoas com ancestrais em comum ou que até mesmo possuem ligações por laços afetivos, que educa, transmite valores e melhora a qualidade da educação. É difícil ter a família ideal, mas ela pode se adequar às novas gerações em busca de soluções para o cotidiano.

Nesse contexto, Schmidt (1967, p. 11) pondera que “[...] cumpre aos pais assegurar a si mesmo e aos filhos desenvolvimento pleno – físico, emocional, mental, social e espiritual”, permitindo que a criança se relacione com maior segurança em sua vida escolar.

Strick e Smith (2001, p. 31) ressaltam que o ambiente doméstico “[...] exerce um importante papel para determinar se qualquer criança aprende bem ou mal”. As crianças que recebem um “[...] incentivo carinhoso durante toda a vida tendem a ter atitudes positivas, tanto sobre a aprendizagem quanto sobre si mesmas”, e elas demonstram maneiras de “[...] contornar as dificuldades, mesmo quando são bastante graves”.

A família, como instituição na organização social, tem papel crucial quanto à proteção, afetividade e educação. Diante disso, onde se devem buscar fundamentações para a relação entre educação, escola e família? O papel da família na vida escolar de seu filho é reconhecido na Legislação Nacional e nas Diretrizes do Ministério da Educação aprovadas nos anos 1990, tais como:

. No Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n. 8.069/1990), no artigo 4º, que informa que é dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público “[...] assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à

cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária”.

. Na Política Nacional de Educação Especial (Lei n. 10.172/2001), em que uma diretriz mostra que a educação se dá na família, na comunidade e nas instituições. E um de seus objetivos é criar mecanismos, como conselhos ou equivalentes, para incentivar a participação da comunidade na gestão, manutenção e melhoria das condições de funcionamento das escolas.

. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/1996), nos seguintes artigos:

- . Art. 1º – Informa que a “[...] educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar [...]”;
- . Art. 2º – Designa que a educação, sendo dever da família e do Estado, “[...] tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”;
- . Art. 6º – No que tange ao dever da família, os pais ou responsáveis precisam “[...] efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos quatro anos de idade”;
- . Art. 12 – Em seu inciso VI, salienta que a escola tem a incumbência de “[...] articular-se com as famílias e a comunidade,

criando processos de integração da sociedade com a escola”; e, no inciso VII, que tal instituição precisa “[...] informar pai e mãe, conviventes ou não com seus filhos, e, se for o caso, os responsáveis legais, sobre a frequência e rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola”.

Diante disso, a família na vida escolar da criança mostra resultados de referência que irão marcar pelo resto da vida. Esses princípios compartilhados favorecem o trabalho da escola e têm efeitos na aprendizagem da criança e no seu desenvolvimento.

Muitas famílias delegam à escola a educação dos filhos, desde o ensino das disciplinas específicas até a educação de valores, a formação do caráter, além da carência afetiva que várias crianças trazem de casa, esperando que o professor supra essa necessidade. Por outro lado, algumas “[...] famílias sentem-se desautorizadas pelo professor, que toma para si tarefas que são da competência da família” (SZYMANSKI, 2003, p. 74).

Ambos os espaços são educativos, precisam conhecer um ao outro e contar com as seguintes parcerias em prol de uma educação que é direito da criança: definir estrutura para amenizar o fracasso escolar, com subsídios articuladores aos que precisam de apoio;

conjuntos sociais para formar cidadãos reflexivos, críticos e produtivos; escola e família numa perspectiva mais abrangente do diálogo. Comprometida com os valores relacionados à educação para os filhos em uma construção cotidiana.

Dessa forma, a família é essencial na vida da criança, para que ela possa se desenvolver na leitura, na escrita, na soma e nos demais usos da matemática, bem como nos conhecimentos gerais. Isso se torna uma influência no desenvolvimento do aprendiz, para ele se desenvolver na sociedade.

2.2.O papel da escola

A escola é, conforme o dicionário Aurélio (1975, p. 529): “Estabelecimento de ensino; conjunto formado pelo professor e pelos discípulos; professores; discípulos; doutrina, sistema; aprendizagem, sistema”. Sendo assim, em tal espaço se executam instrução, ensino e diálogo entre professores e alunos.

Esse estabelecimento de ensino é relevante pelo fato de oportunizar diversas possibilidades de aprendizagem para o desenvolvimento social e humano, criando práticas inovadoras com disciplinas e dinâmicas curriculares escolares, a exemplo das reuniões e apresentações. Tais estratégias buscam parcerias confortáveis e

situações interessantes para que os pais e/ou responsáveis entendam o que acontece na aprendizagem e no desenvolvimento da criança em relação aos meios sociais, sem dispensar a escola e a família.

Há situações em que a família não tem apoio porque já foi (ou é) vítima do sistema educacional. Para esse problema não perdurar, a escola busca parcerias e reflexões relacionadas ao dia a dia da criança e de seus familiares, ressaltando anseios e problemas para amenizar a situação.

Nesse contexto, a escola deve se esforçar para oferecer uma aprendizagem significativa da criança. Ferreira (2006, p. 3-4) assevera que:

A construção de escolas qualidade e para todos deve, dessa forma, necessariamente envolver o desenvolvimento de políticas escolares de desenvolvimento profissional docente com vistas a prepará-los pedagogicamente para trabalhar com a pluralidade sociocognitiva e experiencial dos estudantes para enriquecer conteúdos escolares que promovam a igualdade, a convivência pacífica, a aprendizagem mútua, a tolerância e a justiça social.

Sendo assim, a escola é responsável por dar continuidade à educação e ao desenvolvimento do indivíduo, trabalhar a formação intelectual desse cidadão, promover a democracia e ajudar na preparação da convivência em sociedade, proporcionando resultados

aos projetos de afetividade.

Dessen e Polonia (2007, p. 20) ponderam que a escola e a família são responsáveis pela transmissão e construção do conhecimento culturalmente organizado, modificando as formas de funcionamento psicológico, de acordo com as expectativas de cada ambiente. Portanto, a família e a escola emergem como duas instituições fundamentais para desencadear os processos evolutivos das pessoas, atuando como propulsoras ou inibidoras do seu crescimento físico, intelectual, emocional e social.

Nota-se que fatores como a parceria visam diminuir as lacunas entre ensino e aprendizagem, além de fortalecer a formação de valores e interações sociais. Nós, segundo Rego (2003, p. 12), “[...] somos responsáveis pelo processo de ensino e aprendizagem no contexto escolar”.

2.3.Família e escola integradas para a aprendizagem

A família e a escola compartilham funções tanto sociais quanto políticas para a formação do caráter e de outros aspectos da criança. Conforme descreve Dessen e Polonia (2007, p. 22), elas “[...] emergem como duas instituições fundamentais para desencadear os processos evolutivos das pessoas” e atuam como “[...] propulsoras ou

inibidoras do seu crescimento físico, intelectual, emocional e social”.

Vale lembrar que, durante décadas, o papel da família era de educar. A escola, por sua vez, surgia para sistematizar e dar prosseguimento do ensino, transmitindo continuamente conhecimentos e valores necessários para a vida, além de ajudar na preparação do cidadão para a sociedade.

Em contrapartida, nos tempos atuais, a família espera da escola uma educação mais completa, ao passo que aquela espera que esta deixe seu filho no estabelecimento de ensino com todos os valores formados. O papel de uma não isenta da outra as responsabilidades inerentes à família e à escola, mas com ensinamentos diversificados, em que cada uma tem algo a repassar para o cidadão em formação; nesse caso, esperam-se novas perspectivas para aproximação da família com a escola, na busca do diálogo e do contato direto. De fato, a escola é também um espaço importante da família para o desenvolvimento da criança.

A contribuição da família para com a escola precisa ser a partir da gestão e dos professores, favorecendo confiança e respeito mútuo, na busca da aproximação da família, diante de diversas ações na contribuição de atividades curriculares. Com isso, possibilitam-se relações críticas e construtivas com a cultura para o fortalecimento da sociedade e dos movimentos sociais. A respeito dessa construção,

Libâneo (2000, p. 9) expõe que:

Não dizemos mais que a escola é a mola das transformações sociais. Não é sozinha. As tarefas de construção de uma democracia econômica e política pertencem a várias esferas de atuação da sociedade, e a escola é apenas uma delas. Mas a escola tem um papel insubstituível quando se trata de preparação das novas gerações para enfrentamento das exigências postas pela sociedade moderna ou pós- industrial, como dizem outros. Por sua vez, o fortalecimento das lutas sociais, a conquista da cidadania, depende de ampliar, cada vez mais, o número de pessoas que possam participar das decisões primordiais que dizem respeito aos seus interesses. A escola tem, pois, o compromisso de reduzir a distância entre a ciência cada vez mais complexa e a cultura de base produzida no cotidiano, e a provida pela escolarização. Junto a isso tem, também, o compromisso de ajudar os alunos a tornarem-se sujeitos pensantes, capazes de construir elementos categorias de compreensão e apropriação crítica da realidade.

Assim, a escola não pode se isolar no que tange ao incentivo de levar o indivíduo para a sociedade. Esse compromisso precisa da parceria da família, buscando estratégias para valorizar ainda mais o processo de ensino e aprendizagem da criança.

De fato, a intenção é que a escola seja mais participativa e que prepare a criança para a cidadania, podendo ser construído pela direção da escola, por toda a comunidade escolar, contando com a ajuda da família.

Libâneo (2000, p. 7-13) afirma que:

[...] Os educadores são unânimes em reconhecer o impacto das atuais transformações econômicas, políticas, sociais e culturais na educação e no ensino, levando a uma reavaliação do papel da escola e dos professores. Entretanto, por mais que a escola básica seja afetada nas suas funções, na sua estrutura organizacional, nos seus conteúdos e métodos, ela mantém-se como instituição necessária à democratização da sociedade [...].

No ambiente familiar são oferecidos mecanismos importantes para o desenvolvimento da criança, como amor, convívio, brincadeiras, passeios, alimentação, educação moral e religiosa. Já na escola são disponibilizados ensinamentos intelectuais de valorização para o conhecimento do aluno. As práticas educativas do conhecimento dos valores, conforme Dessen e Polonia (2007, p. 28), que concordam com Keller-Laine (1998), são “[...] adotadas em casa e refletem no âmbito escolar, sendo imprescindíveis as ações entre família e escola”.

Há de se verificar que as crianças estão sendo matriculadas cada vez mais cedo nas escolas, a exemplo dos bebês de quatro meses. Diante disso, indaga-se: Como a escola não vai educar?

A escola procura traçar caminhos para alcançar êxito, pois ela ensina para a cidadania; por sua vez, a família precisa acompanhar esse ensino, traçando as mesmas metas de maneira equilibrada, o que propicia à criança uma segurança na aprendizagem de forma que

ambas consigam criar cidadãos críticos capazes de enfrentar as diversas situações que surgem na sociedade.

Nesse entremeio, a família e a escola possuem suas parcelas de responsabilidade, de forma que:

A família não é o único contexto em que a criança tem oportunidade de experiências e ampliar seu repertório como sujeito de aprendizagem e desenvolvimento. A escola também tem sua parcela de contribuição no desenvolvimento do indivíduo (DESSEN e POLONIA, 2007, p. 29).

No contexto escolar, a parceria com a família na aprendizagem da criança traz contribuições relacionadas ao sucesso significativo do desenvolvimento e da qualidade do ensino. Pellegrini (1999, p. 26) garante que a “[...] participação não é resultado de processos automáticos e espontâneos, mas de uma conquista diária e consequência do fortalecimento da responsabilidade dos indivíduos”.

A participação da família, incentivada pela escola, permite à criança a integração ao ambiente escolar, possibilitando um aproveitamento melhor. Com o papel de socializar o conhecimento e as relações, a escola tenciona promover um espaço educativo e de aprendizagem.

Sendo assim, a escola precisa traçar outras estratégias com a comunidade escolar, conscientizando-se da relevância da participação

da família para o desenvolvimento escolar da criança. São duas instituições voltadas a isso, na medida em que efetivam a inserção do ser humano no meio social.

Para compreender os processos, o contexto escolar e a influência da família, considerados os ambientes voltados para o desenvolvimento e a aprendizagem, é preciso identificar alguns aspectos e experiências observadas pelo âmbito escolar. A família necessita acompanhar o rendimento escolar de seus filhos e, conforme relatam Maimoni e Miranda (1999, p. 14), ela pode “[...] acompanhar tarefas e trabalhos escolares, verificar se o filho fez as atividades solicitadas pelo professor, estabelecer horário de estudo, informar-se sobre matérias e provas, entre outras”.

Tudo isso traz preocupação para a escola que se torna parceira na responsabilidade de educar, conforme dito anteriormente, já que ela tem o compromisso de proporcionar parâmetros adequados para os alunos. Assim, eles serão capazes de tomar decisões e de agir como protagonistas de sua própria história, oferecendo uma educação contínua e permanente.

Existem desafios que precisam ser enfrentados para que a educação se volte a um melhor aprendizado da criança. Isso demonstra que a escola e a família precisam ajudar na construção do caráter do aluno, sendo necessário que ambas estejam informadas sobre o

ensino e a aprendizagem transmitidos pelo professor – a família, nesse caso, colabora com os educadores para tornar mais coerente e eficaz a atuação escolar.

Ademais, a família precisa mostrar interesse pelas atividades realizadas pelos filhos no ambiente escolar, em relação aos conhecimentos e às habilidades propiciadas para criar hábitos de respeito e uma expectativa positiva ao conhecimento adquirido e socializado. Ela necessita, porquanto, auxiliar nas tarefas em casa, no acompanhamento dos estudos e no reforço da autoestima e autoconfiança da criança.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, observa-se a transcendência da dimensão interativa da parceria entre escola e família no contexto escolar, uma vez que esta é o alicerce do diálogo contínuo com a escola. Tais atores são comprometidos simultaneamente na busca do saber, estimulando o desenvolvimento da criança, e se conscientizam como agentes ativos na aprendizagem, com interação e cooperação. A importância atribuída a essa parceria é o ponto de partida para a qualidade do ensino, desenvolvendo permanentemente a busca e a curiosidade de forma responsável.

Nas análises bibliográficas, foi possível verificar que existem contribuições nas quais tanto à família quanto as escolas podem exercer no tocante ao desenvolvimento da criança. Parece-nos que é irrefutável a necessidade de mudança em todo o sistema educacional, sobretudo na busca dos valores familiares inseridos na instituição de ensino. Foi possível perceber ainda uma mudança voltada à educação transformadora, adaptada e direcionada para as potencialidades e perspectivas da contribuição da escola e da família para a socialização da criança.

Desse modo, a escola deve trabalhar estratégias permitindo a atuação e participação da família, em que as mudanças são possíveis, no que diz respeito à possibilidade de enfrentar os desafios e alcançar alternativas e meios de concretizá-las. Se ela promover programas e/ou projetos, a família terá oportunidades de participar de debates com ideias, reflexões e soluções direcionadas à construção de saberes que possam transformar as crianças em sujeitos de suas próprias histórias, como diz Freire (2001, p. 35):

Não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados receitas, ameaças, repreensões e punições, mas para participar coletivamente da construção de um saber que vai além do saber de pura experiência feito, que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe transformar-se em sujeito de sua

própria história [...].

Nesse sentido, ainda há muito a ser discutido sobre escola e família, para que esses ambientes se complementem na vida do educando e na construção de espaços de encontro – isso atrai a família para o meio escolar a partir de instrumentos comunicativos e de conhecimentos, em que ambos podem construir seus métodos de ensino, a fim de efetivar suas funções de educadores e aprendizes. Se essas instituições trabalharem juntas, o processo de formação educacional da criança será significativo e eficaz.

Conforme o objetivo inicial desse artigo foi possível verificar junto às teorias pesquisadas que a junção entre família e escola possui características peculiares, a exemplo da formação de valores, pois tais instituições adquirem o papel de educar o sujeito mediante princípios morais.

Agora, o primeiro passo precisa ser dado pela escola para promover a aproximação da família. Sabe-se que na prática isso é um pouco difícil devido aos compromissos profissionais dos familiares e às suas particularidades, mas o estabelecimento escolar precisa propor horários adequados para acontecer a aproximação, mediante reuniões interativas e dinâmicas. Enquanto isso, a família necessita acompanhar tarefas e trabalhos escolares, mostrando interesse pelas atividades

realizadas pelos filhos no ambiente escolar, o que reforça a autoestima do educando.

Constatou-se que, a partir da experiência de trabalho da pesquisadora, a escola cria um ambiente de autonomia e de confiança nas ações efetivas de melhoria da prática pedagógica, ao se aproximar da família. Esses fatores são importantes para a aprendizagem da criança e a formação cultural de valores éticos e morais relacionados à vida em sociedade. A referida experiência poderá ser tema de outras pesquisas.

Destarte, os resultados obtidos a partir da interação entre família e escola são essenciais para o desempenho da criança no contexto escolar. Deve-se continuar com o trabalho voltado a construir uma educação coerente e dimensionada a partir das próprias necessidades e perspectivas das crianças e de suas famílias, pois a parceria propicia mais aprendizado à criança.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei nº 8.069, de 13-7-1990. 11ª ed. São Paulo: Atlas, 2002. Disponível em: <http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/camara/estatuto_crianca_adolescente_9ed.pdf>. Acesso em 03 jan. 2016.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm> Acesso em: 16 fev. 2016.

BRASIL. Plano Nacional de Educação: Lei nº 10.172 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em 03 jan. 2016.

DESSEN, M. A.; POLONIA, A. C. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. In: **Paideia**, 2007. Disponível em: <www.scielo.br/paideia>. Acesso em 10 nov. 2015.

FERREIRA, A. B. de H. **Dicionário da Língua Portuguesa**. 5ª Ed. Ed. Positivo: Brasil, 1975. Disponível em: <www.dicionariodoaurelio.com>. Acesso em 10 jan 2016.

FERREIRA, W. B. Educar na diversidade: práticas educacionais inclusivas na sala de aula regular. In: **Ensaio Pedagógico** - Educação Inclusiva: direito à diversidade. Brasília: SEESP/MEC, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários a**

prática educativa 11 ed. Rio de Janeiro; Paz e terra, 1999.

_____. **Política e Educação**. São Paulo: Cortez, 5ª ed.
2001.

GADOTTI, M. et al. **Paulo Freire: uma bibliografia**. São Paulo:
Cortez: Instituto Paulo Freire; Brasília, DF; UNESCO, 1996

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente** / José Carlos Libâneo, 4ª Ed. – São Paulo: Cortez, 2000- (Coleção Questões da Nossa Época: v. 67).

MAIMONI, E. H; MIRANDA, A. A. B. **Uma proposta de avaliação do envolvimento dos pais na vida escolar do filho**. Anais do IV Congresso e IV Mostra de Ciências Humanas e Artes (CD-ROM), Viçosa (MG), 1999.

NAVES, M. L. P. **Metodologia do Trabalho Científico** – Sala Ambiente Metodologia do Trabalho Científico – Apostila do Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Coordenação Pedagógica. Escola de Gestores da Educação Básica. UFU, s/data.

PELLEGRINI, T. **A imagem e a letra: aspectos da ficção brasileira contemporânea**. SP: Mercado de Letras; Fapesp, 1999

REGO, T. C. **Memórias de escola: Cultura escolar constituição de singularidades.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica.** 13. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2000.

SCHMIDT, M. J. **Também os pais vão a escola.** Brasília: Borsoi: 1967

STRICK, C.; SMITH, L. **Dificuldades de aprendizagem de A a Z – Um guia completo para pais e educadores.** Porto Alegre: ARTMED, 2001.

SZYMANSKI, H. **A relação escola/família: desafios e perspectivas.** Brasília, DF, Plano Editora, 2003.

VARANI, A.; SILVA, D. C. A relação família-escola: implicações no desempenho escolar dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v.91, n.229, p. 511-527, set/dez 2010. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/1643/1364>> . Acesso em: 5 out. 2015.

LEITURA E ESCRITA: UMA REFLEXÃO ACERCA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Luenda de Oliveira MARTINS¹

Tatiani Rabelo Lapa SANTOS²

Resumo: O presente artigo visa descrever, por meio de pesquisa bibliográfica, a importância do trabalho com leitura e escrita na Educação Infantil. É necessário saber a forma como a produção acadêmica aborda esse tema e apresentar alguns recursos metodológicos que podem contribuir para o cotidiano do professor em sala de aula. A partir das leituras realizadas, compreendemos o quão é importante trabalhar a leitura e escrita na infância de forma significativa, lúdica e prazerosa. Constatamos também que a alfabetização não é obrigatória, pois o objetivo da Educação Infantil não é antecipar os conteúdos para o Ensino Fundamental e sim, estabelecer relações sociais, conhecer o próprio corpo, brincar, saber se expressar através de diferentes linguagens, socializar, valorizar a diversidade. No entanto, o professor deve propiciar um ambiente alfabetizador no qual estabeleça um vínculo da criança com a leitura e escrita, já que esta está presente em nosso dia a dia. Para atingir tal objetivo, é necessário trabalhar com diversos gêneros textuais, além de criar uma rotina diária de manuseio de livros, leitura, contação de história, textos coletivos, atividades de registro, dentre outros. O professor pode promover atividades lúdicas, explorando as

¹ Licenciada em pedagogia pela Faculdade Católica de Uberlândia. luenom@hotmail.com.

² Mestrado em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia - FAGED UFU (2012 - 2014). tatianirabelo@hotmail.com.

brincadeiras e os jogos, por exemplo, bingos, jogos da memória, atividades com o nome, desenhos, entre outras. Assim, a criança compreenderá que existem muitos motivos para gostar de ler, e com isso, irá melhorar o nível de aprendizagem e reflexão, além de trabalhar a criatividade, imaginação, oralidade, expressividade e também aprimorar o vocabulário e a escrita.

Palavras-chave: Educação Infantil, Leitura e Escrita, Práticas Pedagógicas.

Abstract: The aim of this article is to describe, through bibliographic research, the importance of reading and writing activities in the childhood education. It's necessary to know how the academic research addresses this issue and to present some methodological resources that can contribute to the teacher's daily life in the classroom. From the readings taken, it is observed how important the reading and writing activities are in childhood in a significantly, playful and pleasurable way. We also note that literacy is not mandatory, the purpose of early childhood education is not anticipate the content from primary school but establish social relationships, knowing the body, play, learn to express themselves through different languages, socializing and valuing diversity. However, the teacher must provide an environment in which literacy establish a child's relationship with reading and writing, since it is present in our daily lives. To achieve this goal, it is necessary to work with various genres, and create a daily routine handling of books, reading, storytelling, collective texts, log activities, among others. The teacher can promote recreational activities, exploring the jokes and games, such as bingo, memory games, activities with the name, drawings, among others. Thus, the child will understand that there are many reasons to enjoy reading, and it will improve the level of learning and reflection, as

well as working creativity, imagination, oral expression, expressiveness and also improve vocabulary and writing.

Key words: Childhood education, Reading and writing activities, Teaching practices.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo trata dos resultados de uma pesquisa bibliográfica sobre a *leitura e escrita: Uma reflexão acerca das Práticas Pedagógicas na Educação Infantil*. Foi norteada pela busca de respostas das seguintes indagações: Qual a importância do ato de ler e escrever para as crianças da Educação Infantil? O objetivo da Educação Infantil é alfabetizar as crianças? Quais recursos metodológicos podem ser utilizados pelo professor para inserir a criança no mundo letrado?

Diante dessas questões, este estudo teve como objetivo principal analisar de que forma a produção acadêmica aborda a leitura e escrita na Educação Infantil, além de buscar promover de forma específica uma reflexão sobre a importância da leitura e escrita na educação infantil e apresentar alguns recursos metodológicos que possam contribuir para que o professor consiga compreender melhor a execução das práticas pedagógicas sobre o ato de ler e escrever, a fim

de proporcionar uma aprendizagem prazerosa que insira a criança no mundo da cultura letrada, sem esta perder ao mesmo tempo o direito de aprender brincando.

Nessa direção, este estudo se justifica, pois de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, 2010) devemos assegurar práticas junto às crianças que prevejam formas de garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das mesmas, sem antecipar os conteúdos para o ensino fundamental, promovendo a interação, apreciação com a linguagem oral e escrita e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais, auxiliando no trabalho de muitos profissionais que ainda sentem falta de referenciais mais claros que orientem sua prática educativa, recorrendo aos métodos tradicionais de repetição e cópia de letras.

Para alcançar os objetivos elencados neste trabalho foi realizada uma pesquisa bibliográfica. De acordo com Lima e Miotto (2007), a pesquisa bibliográfica é um procedimento metodológico que oferece ao pesquisador uma possibilidade de buscar soluções para seu problema de pesquisa, permitindo que o objeto de estudo seja constantemente revisto, podendo ser alterado se preciso for. Trabalhar com esse tipo de pesquisa abrange uma leitura atenta e sistemática de livros, textos, artigos científicos, dentre outros, o qual proporcionará

as devidas respostas às nossas indagações, além de aumentar o nosso nível de conhecimento.

A pesquisa bibliográfica foi desenvolvida a partir dos estudos de Brandão e Rosa (2011), Cardoso (2012), DCNEI (BRASIL, 2010), Faria e Salles (2012), Ferreiro (2006), Fonseca (2012), Referencial curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998), Soares e Gomes (2010), Teles e Ibiapina (2009), Lima e Miotto (2007), dentre outros autores.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 A importância da leitura e escrita para as crianças da Educação Infantil

Segundo Brandão e Rosa (2011), no Brasil, por volta dos anos 1960 predominava o discurso que a criança só poderia ter acesso ao ensino da leitura e escrita por volta dos seis ou sete anos, quando ingressavam no primeiro ano do ensino fundamental, pois, antes dessa idade, acreditava-se que não era interesse para as crianças aprender a ler e escrever. Nesse caso, qualquer tipo de aprendizagem ligada à leitura e escrita era considerada prematura, pois os professores acreditavam que as crianças não seriam capazes de assimilar tal conhecimento.

Nesse sentido, a Educação Infantil deveria evitar qualquer atividade que promovesse o contato com a leitura e a escrita, concentrando-se somente em conteúdos direcionados ao cuidar, tais como higiene e boa alimentação. De acordo com Brandão e Rosa (2011, p. 15),

Tal concepção sobre a aprendizagem da leitura e da escrita teve um impacto na orientação de políticas públicas para o atendimento a crianças em pré escolas nos anos 1970 e 1980 do século XX, bem como nas atividades realizadas em salas de Educação Infantil por todo o país.

Percebemos que ao longo dos anos muitas mudanças ocorreram na Educação Infantil, inclusive as práticas pedagógicas realizadas em sala de aula. De acordo com Alves (2011), a Constituição Federal de 1988 representou para a educação infantil uma enorme abertura na política educacional do país ao considerá-la como direito da criança e da família e dever do Estado. Assim, a educação infantil, que antes tinha cunho assistencialista no segmento creche, passou a configurar-se como um direito da criança na pré-escola. Tal conquista foi reforçada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96).

De acordo com as DCNEI (2012, p.7), o processo que culminou nessa conquista teve ampla participação “dos movimentos comunitários, dos movimentos de mulheres, dos movimentos de trabalhadores, dos movimentos de redemocratização do país, além, evidentemente, das lutas dos próprios profissionais da educação”. Atualmente, a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil obteve diversas mudanças, inclusive o direito à aprendizagem de diferentes linguagens, às brincadeiras e interação com outras crianças.

Segundo Emília Ferreiro (2006), em uma entrevista à revista Nova Escola, houve mudanças positivas desde essa época, pois as produções das crianças de 4 e 5 anos eram consideradas como rabiscos sem sentido e, atualmente, são vistas como uma espécie de escrita. A simples atividade de ordenar os livros com as crianças, usando critérios múltiplos, já as aproximam muito da leitura e enriquece a escrita.

A criança é um ser social que nasce com capacidades afetivas, emocionais e cognitivas. Tem desejo de estar próxima às pessoas e é capaz de interagir e aprender com elas de forma que possa compreender e influenciar seu ambiente. Ampliando suas relações sociais, interações e formas de comunicação, as crianças sentem-se cada vez mais seguras para se expressar, podendo aprender, nas trocas sociais, com diferentes

crianças e adultos cujas percepções e compreensões da realidade também são diversas (RCNEI, 1998, p. 21).

Dessa forma, compreendemos que a leitura e escrita contribuem para a formação do sujeito, para a interação com as outras pessoas, na orientação das ações das crianças, na construção de muitos conhecimentos e no desenvolvimento do pensamento. É por esse motivo que atualmente a leitura e a escrita são destaques nas práticas escolares, sendo consideradas pela maioria dos educadores no cotidiano escolar, mas ainda existem dúvidas sobre quando e como dar início a esse ensino. Além de pensar em como devemos ensinar, precisamos refletir sobre o que a criança é capaz de aprender, considerando sua faixa etária.

Acreditamos que o ingresso da criança na Educação Infantil amplia o acesso a diversos tipos de conhecimento, incluindo o contato com a leitura e a escrita. Segundo Fonseca (2012), os momentos de leitura oferecem oportunidades para que as crianças observem, ouçam e formulem boas perguntas, além de relacionarem o conhecimento que já possuem com novas informações, levantando hipóteses sobre situações específicas e conhecendo mais sobre determinado assunto.

Quando o professor faz uma leitura em voz alta, ocorre a oralização da linguagem escrita, ou seja, trabalha-se a oralidade em sala de aula, o mesmo ocorre em uma roda de conversa. Segundo

Cardoso (2012), é necessário que o professor direcione o olhar para o discurso oral como conteúdo, não apenas como algo que acontece acidentalmente sem planejamento.

Assim sendo, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2010, p.7, grifo nosso) orientam de modo geral sobre,

a importância de assegurar práticas junto às crianças, sobretudo, as de quatro e cinco anos, que prevejam formas de garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das mesmas, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental. (BRASIL, 2010, p 25).

As DCNEIs definem também, de forma mais específica, no seu artigo 9º, inciso III, “que devem ser possibilitadas às crianças experiências de narrativas de apreciação e interação, além de convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos” (BRASIL, 2010, p 25).

Devemos, portanto, possibilitar que a criança tenha contato com a leitura e escrita, não pra ser alfabetizada no método tradicional, mas sim para desenvolver o interesse e curiosidade delas em aprender, principalmente, porque vivemos em uma cultura letrada, sendo assim, independentemente de estar ou não matriculada em uma instituição, a criança vivencia situações significativas do uso da leitura e da escrita,

sendo no âmbito escolar o direito ao acesso a um ensino mais sistematizado que dê a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das mesmas.

Segundo Luize (2013), as crianças desde o nascimento interagem com o mundo que as cerca, observam tudo a sua volta, inclusive percebem que em vários lugares e em diversas situações estão em contato com a leitura e a escrita. Ao passear pelas ruas, visualizam letreiros e outdoors, na televisão, nas histórias e nos livros, ao observar os adultos escrevendo e lendo, essas são apenas algumas das possibilidades de contato com textos que as crianças pequenas podem ter fora do convívio escolar e, dessa forma, quando ingressam na Educação Infantil elas já chegam com vivências e conhecimentos diversos sobre o ato de ler e escrever.

A Educação Infantil abre inúmeras portas para um mundo magnífico do saber e da aprendizagem, principalmente, se o professor for um mediador competente e preocupado em desenvolver o aspecto cognitivo, tendo iniciativa de tornar a sala de aula um ambiente propício para desenvolver o hábito da leitura e da escrita na criança. Para atingir tal objetivo, faz-se necessário criar uma rotina diária de manuseio de livros, leitura em voz alta, textos expostos e atividades de registro que permitam ao aluno compreender que existem muitos motivos para gostar de ler, por exemplo, por prazer, para melhorar o

nível de aprendizagem, para ser um bom escritor, para refletir, para estimular a criatividade, para obter informações, por necessidade e para se tornar leitor, ato este de suma importância por toda a vida.

Diante do exposto, a leitura e a escrita na Educação Infantil são elementos essenciais, pois abrem inúmeras portas do conhecimento para as crianças, principalmente, se forem de forma lúdica e prazerosa, auxiliando no desenvolvimento, socialização e troca de informações, estimulando, assim, a criatividade, expressividade, oralidade, nível de escrita, pois se trata de um enigma, um desafio, um código que precisa ser decifrado.

É imprescindível que o professor promova atividades com diversos materiais de leitura e escrita, assim, a criança poderá aos poucos identificar algumas palavras, reconhecer o próprio nome e até se familiarizar com os nomes dos colegas. O professor pode explorar a tentativa de escrita, desde que seja significativa para a criança.

Soares (2009) aponta que a leitura frequente de histórias é uma atividade que enriquece o vocabulário e proporciona o desenvolvimento de habilidades de compreensão de textos escritos. Essa atividade conduz a criança, desde muito pequena, a conhecimentos fundamentais para a sua plena inserção no mundo da escrita, tornando essencial para o professor a leitura de histórias em sala de aula, criando estratégias de leitura, fazendo com que o aluno se

interesse pela história, apresentando os autores, personagens, fazendo perguntas sobre o texto, mostrando as ilustrações, envolvendo totalmente a criança.

2.2 Alfabetizar ou não na Educação Infantil: Alguns desafios da prática docente

Em uma sociedade onde as trocas sociais acontecem por meio da leitura, da escrita, da linguagem oral ou visual, faz-se necessária uma formação que dê conta da inserção plena do indivíduo na cultura letrada. Assim, alguns dos desafios atuais enfrentados pelas escolas são fazer com que as crianças se tornem bons leitores, e, para isso, é preciso que todos os responsáveis pelo ensino escolar estejam convictos que a leitura é de extrema importância para a vida do indivíduo, tanto socialmente, assim como culturalmente.

Segundo Amorin e Farago (2015, p. 135), devemos transmitir essa convicção “aos que estão iniciando a leitura, para o progresso de seu desenvolvimento, sendo uma experiência sistematicamente positiva com a linguagem antes do contato com os meios de comunicação”. Em razão disso, a leitura iniciada desde a Educação infantil deve ser considerada de grande importância para enriquecer o potencial linguístico, promovendo oportunidades qualitativas de

educação, desenvolvendo a linguagem e o desempenho intelectual, ampliando a transmissão de conhecimento.

Com o ato da leitura, o leitor passa a entender melhor o mundo que vive, as crianças adquirem uma organização de pensamento, sentidos e significados, permitindo viver um mundo de fantasia, imaginação, simbolização e construção de pensamento. São muitos os benefícios conquistados pela prática de leitura nos alunos, além de oferecer o acesso às várias culturas, ainda o ensina a ser criativo e a ter a percepção da realidade.

Conforme Amorin e Farago (2015, p. 152), “gostar de ler ajuda a desenvolver um bom desempenho linguístico e contribui para o leitor obter informações, assim como aumenta o conhecimento e a capacidade de interpretação”. Quanto mais se lê, mais o sujeito se apropria da compreensão de mundo, por isso devemos motivar os alunos para desenvolver essa habilidade. A Leitura de histórias é fundamental para a construção de conhecimentos, pois as crianças passam a questionar e interessar por palavras que não são de seu entendimento, despertando o desejo pela aprendizagem da leitura e escrita.

O estímulo para a leitura deve começar desde cedo. Para isso, a criança deve criar um vínculo afetivo com a leitura, tendo a prática como um momento de prazer, excluindo o rótulo de que ler não é

legal. A tarefa de incentivar o interesse e gosto pela leitura cabe a nós adultos, entretanto não devemos forçar o aprendizado, tornando-o obrigatório e cansativo, devemos respeitar as etapas de aprendizagem de acordo com seu nível e faixa etária.

Existem alguns questionamentos que permeiam a prática pedagógica sobre os objetivos da Educação Infantil, principalmente, em relação à questão de realizar ou não a alfabetização das crianças, sobretudo as de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos. Sabemos que o trabalho na Educação Infantil não é de caráter classificatório, talvez por isso encontre muitos desafios para oferecer um ensino de qualidade que desenvolva o aspecto afetivo, cognitivo e motor da criança, não tendo somente a preocupação com o cuidar. Assim, o professor deve estar sempre atento para não deixar que essa questão interfira em seu trabalho, permitindo a todo o momento que o aluno desenvolva várias habilidades, inclusive o contato com a leitura e escrita.

A partir do exposto, este trabalho corrobora com o objetivo da educação infantil, citado nas DCNEI (BRASIL, 2010, p.7), que é “a promoção de práticas que promovam a aprendizagem e desenvolvimento das mesmas, sem a antecipação dos conteúdos ou com objetivo de preparação para o ensino fundamental”.

Dessa forma, entendemos que o objetivo da educação infantil não é alfabetizar, e sim proporcionar um ambiente alfabetizador, ou

seja, criar possibilidades para que as crianças entrem em contato com os diferentes gêneros textuais (histórias, poesias, músicas, parlendas, letras, números) e possam compreender suas funções e seus usos. Assim, a criança irá assimilar ao longo do processo de aprendizagem as propriedades da fala e da escrita.

A leitura e a escrita de diferentes textos, em seus mais diversos contextos e utilidades, são práticas incorporadas ao cotidiano escolar. Tanto a leitura quanto a produção escrita realizada pelos alunos em sala de aula torna-se objeto de ensino, antes mesmo de a criança ter formalmente construindo o sistema de escrita (CARDOSO, p.34, 2012).

De acordo com Vygotsky (1984), “a criança com menos de seis anos é capaz de aprender a ler e escrever, pois o problema maior não é a idade em que a criança é alfabetizada, mas sim o fato de a escrita ser ensinada como uma habilidade motora, e não como uma atividade cultural complexa.” Segundo o autor, este ensino não deve ser o de repetição vazio livre de sentido, o aluno deve compreender que a leitura será algo importante que será utilizado pela vida inteira. (VYGOTSKY, 1984 apud BRANDÃO; ROSA, 2011, p.15).

A criança é um ser em desenvolvimento, com diversos saberes, ativa e cheia de curiosidades sobre o mundo que a cerca, portanto não podemos permitir que fiquem a maior parte do tempo sentada, fazendo exercícios repetitivos, monótonos e sem sentido, pelo contrário

devemos promover situações para que ela crie, interaja, escolha, mostre-se, perceba o outro, descubra, conheça e continue ativa, curiosa e disposta a saber cada vez mais (FONSECA, 2012, p. 41).

É possível conceber que as crianças são curiosas, inteligentes e cheias de vida, sendo assim seria exaustivo aplicar atividades tradicionais de alfabetização, obrigando-as a ficarem sentadas o tempo todo e sem interagir com os colegas. Sabemos que é importante promover o contato das crianças com a leitura e escrita de forma lúdica e significativa, porém existe por parte dos professores dúvidas em relação a ensinar a ler e escrever na pré-escola³. Conforme Emília Ferreiro (2007, p.38), “não se deve ensinar, porém devemos permitir que a criança aprenda”.

Nesse sentido, percebemos que a educação infantil auxiliará na ampliação do universo de aprendizagem da criança à medida que o professor proporcionar esses momentos de contato com a leitura e escrita, planejando de forma lúdica e significativa, cumprindo um papel muito importante na aquisição da aprendizagem das crianças, pois é por meio destas situações, como brincadeiras, que muitas experiências de aprendizagem irão acontecer

³ De acordo com a Lei 12.796/2013 que altera o artigo 30 da Lei de Diretrizes e Bases (1996) a Educação Infantil é composta de creche (0-3) e pré-escola (4-5).

Segundo Luize (2013), em uma instituição de Educação Infantil, as crianças aprendem a compartilhar, a conhecer melhor seu próprio corpo, a participar dos jogos e das brincadeiras, criar mundos e atuar em papéis variados, sendo um herói, uma princesa, um médico, um professor, um construtor, e assim vai, por meio do lúdico cria-se uma relação prazerosa com a leitura e a escrita.

Compreendemos, então, a importância de trabalhar no dia a dia da escola atividades que envolvam a leitura e a escrita, pois desse modo abrem-se as portas para o encantamento das crianças, bem como as ensina a desenvolver e utilizar suas capacidades de assimilar diversos conhecimentos. Porém, nem só de literatura vive a Educação Infantil, assim define Cardoso (2012), reforçando que o trabalho da escola dessa etapa educacional, além de inserir os petizes em atividades diárias de leitura, deve propiciar também práticas de escrita, tais como trabalhar a partir do nome da criança ou de palavras significativas para elas, conhecer as letras do alfabeto, manuseios de livros, entre outras. Tudo isso com o intuito de desenvolver as diversas capacidades envolvidas nesse processo.

Em concordância, Salles e Faria (2012) complementam que o professor deve estar ciente que na educação infantil o objetivo pedagógico não é alfabetizar a criança usando o método tradicional, como decoração do alfabeto, a junção das sílabas, compreensão dos

sons e a grafia correspondente, nem a memorização das palavras simples. A linguagem oral e escrita não devem ser trabalhadas de forma mecânica, desprovida de sentido e centrada na decodificação do escrito ou da letra bonita. Assim, a apropriação deve ser mediada pelo professor com proposição de atividades prazerosas de contato com diferentes gêneros escritos, criando oportunidades para que o educando perceba a diferença entre a linguagem oral e escrita por meio de um ambiente alfabetizador lúdico.

2.3 Recursos metodológicos a serem usados na educação infantil

As crianças da faixa etária de 0 a 5 anos estão vivenciando um período fundamental em que ocorrem as aquisições mais importantes relativas ao desenvolvimento da linguagem oral e escrita. Para ampliar suas possibilidades de interação com a cultura, é fundamental que os professores que atuam nessa etapa educacional organizem seu trabalho pedagógico e reflitam sobre suas posturas, criando oportunidades significativas para que os aprendizes se expressem, respeitando ao mesmo tempo o modo de falar de cada um que traz a realidade sociocultural de onde estão inseridos, pois a aprendizagem da leitura e da escrita é um dos elementos importantes para as crianças ampliarem

suas possibilidades de inserção e de participação nas diversas práticas sociais.

A Instituição de Educação Infantil tem o papel social de possibilitar o acesso das crianças a experiências diversificadas de linguagem que lhes permitam utilizar a variedade linguística adequada a cada situação comunicativa. Nesse sentido, o professor deve se constituir sempre em modelo de linguagem, bem como planejar atividades que visem à ampliação do seu repertório de textos orais, trazendo para a instituição textos orais literários que componham o patrimônio cultural da humanidade, como histórias, lendas, mitos, fábulas, poemas, parlendas, trava-línguas, piadas, adivinhas, músicas, entre outros. Nessa direção, Salles e Faria (2012, p.133) orientam que:

No trabalho desenvolvido na instituição de Educação Infantil é necessário que o professor cumpra seu papel de interlocutor, interpretando, traduzindo, organizando e incentivando as falas das crianças, explicitando seus desejos, sentimentos e ideias, utilizando uma linguagem clara, sendo referência da norma culta na linguagem padrão, mas sem corrigir as crianças respeitando seu momento de desenvolvimento e sua cultura. O professor deve também proporcionar situações na qual as crianças possam construir narrativas contanto, recontando e inventando histórias.

Se o professor cumpre o seu papel mediador de forma eficiente por meio de experiências de linguagens orais significativas para as

crianças, ele possibilita que elas apropriem de vários saberes e conhecimentos, tais como: a língua portuguesa falada; palavras e expressões da nossa língua e sua pronúncia; sons da língua e sonoridade das palavras; maneiras de se expressar com clareza; atitude de escuta e respeito à fala do outro; e atitude de desinibição.

O professor deve saber organizar o tempo, o espaço e os materiais, incluindo também sua postura e sua metodologia de ensino. Deve também ter em mente a importância e a clareza dos aspectos que envolvem o aprendizado da linguagem escrita, seguindo o conceito que na educação infantil a criança deve aprender brincando, pois o lúdico, além de prazeroso, ainda contribui e muito na aprendizagem dos pequenos.

Dentro desse contexto, entendemos que a responsabilidade de proporcionar à criança momentos de aprendizagem da leitura e escrita é do professor, sendo assim o mesmo deve aplicar metodologias de ensino que consigam satisfazer tais objetivos, como, por exemplo, criar um ambiente alfabetizador que ajude a inserir o discente no mundo letrado, proporcionando momentos lúdicos como os rabiscos, os desenhos, os jogos, as brincadeiras de faz-de-conta e outros.

Nessa direção, algumas atividades ajudam a promover o contato com a leitura e escrita de forma lúdica, quais sejam: construir coletivamente com as crianças cartazes com os nomes; realizar a

escrita do nome nos trabalhos propostos do dia; colocar o nome no crachá; promover chamada todos os dias pedindo para que os alunos encontrem seus nomes; cartaz dos aniversariantes do mês; bingo de palavras ou letras; alfabeto móvel para escrita e leitura de palavras; jogo da memória; contação de histórias; produção de textos coletivos; banco de palavras; produção de alfabeto com rótulos, entre outras.

O professor pode também servir de escriba para os educandos, construindo receitas, cartas ou painéis coletivos, organizar uma história em sequência com começo meio e fim, descrever gravuras, estimular a contar fatos do seu cotidiano, convidar as crianças a emitir opinião sobre determinados assuntos, produzir livros com as crianças com desenho e escrita de palavras significativas para a turma, produção de textos, de músicas, poesias, parlendas; levando a assimilação de diversos conhecimentos, pois o trabalho em grupo favorece as trocas produtivas e amplia consideravelmente o repertório das crianças.

A oportunidade de manusear livros é decisiva para despertar o interesse pela leitura. Por isso, as bibliotecas escolares são de extrema importância para o contato direto das crianças com os livros, pois, além de tornar as aprendizagens mais divertidas, porque os materiais que contém são predominantemente de caráter literário ou recreativo, proporcionam ao professor uma fonte inesgotável de exemplos

linguísticos dentro de contextos literários ou informativos e permitem que os alunos se familiarizem progressivamente com diversos tipos de gêneros e com diversos autores, bem como enriquecem o próprio mundo dos aprendizes com as descobertas proporcionadas pela literatura.

Segundo Amorin e Farago (2015, p. 147), “existem dois fatores que contribuem para que a criança desperte o gosto pela leitura: interesse e motivação. A criança deve ler por prazer e não por obrigação, cabendo aos pais e a escola desenvolver esse hábito”. Ou seja, o texto precisa atrair o interesse das crianças, precisa deixar de ser frio e formal e transformar-se numa atividade criativa e descontraída. Logo, o professor pode criar a hora da leitura em que irá apresentar diferentes gêneros de leitura em que pouco a pouco a criança irá aprender a lidar com textos mais complexos.

Diante do exposto acima ressaltamos que o professor mediador deve expor as fábulas, as lendas, os contos de fadas, as parlendas, as poesias, assim como bulas, embalagens, cartazes, nenhum tipo textual deve faltar. A leitura também pode ser uma linguagem do corpo, assim como a arte através da dança, do desenho, da música, do vídeo e até de uma peça de teatro.

É importante ressaltar que para que se possa obter êxito e desenvolver o conhecimento das crianças, faz-se necessário que o

professor se comprometa em fazer um planejamento de modo a atingir seus objetivos, pois não é possível transmitir a importância da prática da leitura e da escrita para as crianças se a aula for aleatória e desprovida de sentido. Segundo Ferreira (2015), é importante que as crianças tenham acesso a uma diversidade de materiais escritos, tenham oportunidade de fazer tentativas de escrita segundo suas ideias e sejam inseridas nas práticas reais de linguagem, ou seja, escrever sobre situações presentes no dia a dia delas, de acordo com seu próprio contexto, pois é essencial que se compreenda a forma própria que as crianças têm de construir conhecimento sobre a escrita.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelo exposto ao longo desse artigo, ficou evidenciado o quanto é significativa a prática da leitura e da escrita para as crianças da Educação Infantil, pois acreditamos que os momentos de leitura oferecem à criança a oportunidade de ouvir, observar, interagir e formular perguntas, além de sanar suas curiosidades. A educação infantil oferece muitas oportunidades para que a criança desenvolva seu cognitivo, ingressando em um mundo maravilhoso de aprendizagens, porém, para isso, faz-se necessário que o professor fique atento em ser um mediador competente e esteja apto a

proporcionar um ambiente alfabetizador com diversos gêneros textuais, tornando a sala de aula um ambiente propício para inserir o hábito da leitura e da escrita.

Constatou-se por meio das leituras realizadas que o objetivo da educação infantil não é de alfabetizar e nem antecipar conteúdos para o ensino fundamental, mas isso não significa que o professor não possa estimular a leitura desde cedo a fim de criar um vínculo afetivo, mostrando a criança que ler é muito importante, um ato que dá prazer e, além de tudo, é fundamental na vida de um adulto. Porém, não devemos forçar o aprendizado, tornando-o obrigatório e cansativo, devemos respeitar as etapas de aprendizagem de acordo com seu nível e faixa etária.

O profissional que trabalha na educação infantil deve organizar o tempo, os espaços e materiais e também a metodologia de ensino, seguindo o conceito de que a criança deve aprender de forma lúdica, pois, além de prazeroso, ainda contribui e muito na aprendizagem das crianças. O professor deve fazer um planejamento com atividades que os alunos entrem em contato com esse universo da leitura e escrita, por exemplo, trabalhar com a escrita do nome, roda de conversa, chamada, manuseio de livros, músicas, poesias, parlendas, desenhos, textos informativos, trava-línguas, dentre outros.

Nesse sentido, o professor tem papel fundamental no ensino da leitura e da escrita, sendo o mediador nas diversas práticas que ocorrem dentro da sala de aula, utilizando de diferentes recursos para realizar uma atividade de grande interesse e que seja significativa para a criança.

Precisamos compreender que o movimento em prol da construção e desenvolvimento de crianças leitoras e escritoras não se delimita à infância. Este movimento se inicia na Educação Infantil e perpassa por toda a vida. Quando nos dispomos a pesquisar sobre a leitura e a escrita, promovemos vários tipos de reflexões que nos levam a ações que modificam nossas práticas para um nível melhor de ensinar, motivar e dar sentido àquilo que antes era desconhecido.

REFERÊNCIAS

ALVES, Bruna Molisani Ferreira. Infâncias e educação infantil: aspectos históricos, legais e pedagógicos. **Revista Aleph infâncias**. 11/2011. Disponível em: <<http://www.uff.br/revistaleph/pdf/art8.pdf>>. Acesso em: 03 fev. 2016.

AMORIN, Meire Catalani Beluzo ; FARAGO, Alessandra Corrêa. As Práticas de Leitura na Educação Infantil. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**, Bebedouro-SP, 134-154, 2015. Disponível em: <<http://unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/suario/35/06042015200353.pdf>>. Acesso em: 02 fev. 2016.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa. **Ler e Escrever na Educação Infantil: Discutindo Práticas Pedagógicas**. 2.ed. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Manual, v. 1, v. 2, v. 3. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/sef/infantil/rcnei.shtm>>. Acesso em: 02 fev. 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 20 ago. 2015.

CARDOSO, Bruna Puglisi de Assunção. **Práticas de linguagem oral e escrita na Educação Infantil**. São Paulo: Editora Anzol, 2012.

FARIA, Vitória Líbia Barreto de; SALLES, Fátima. **Currículo na Educação Infantil: Diálogo Com os Demais Elementos da Proposta Pedagógica**. 2.ed, São Paulo: Ática, 2012.

FERREIRO, Emilia. **Com todas as letras**. São Paulo. Cortez Editora. 14ª edição. 2007. Disponível em:
<www.uva.br/.../File/.../FERREIRO.doc%20FICHAMENTO.doc>. Acesso em: 15 fev. 2016.

FERREIRO, Emília: O momento atual é interessante porque põe a escola em crise. **Revista Nova Escola**, 2006. Disponível em:
<<http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/alfabetizacao-inicial/momento-atual-423395.shtml>>. Acesso em: 02 fev 2016.

FERREIRA, Anna Rachel. Leitura e escrita na Pré Escola. **Revista Nova Escola**, edição 278, dezembro 2014/ janeiro 2015. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/creche-pre-escola/leitura-escrita-pre-escola-educacao-infantil-alfabetizacao-820073.shtml?page=0#ad-image-0>>. Acesso em: 12 fev. 2016.

FONSECA, Edi. **Interações: com os olhos de ler**. São Paulo: Blucher, 2012.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamaso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: A pesquisa bibliográfica. **Revista Katálysis**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rk/v10nspe/a0410spe.pdf>>. Acesso em: 01 jan. 2016.

LUIZE, Andréa Um espaço possível para a leitura e a escrita na Educação Infantil. **Escola da vida – Blog da Vila**. 18 de março 2013. Disponível em: <<http://www.escoladavila.com.br/blog/?p=7478>>. Acesso em: 06 fev. 2016.

SOARES, Magda. Alfabetização e Letramento na Educação Infantil. **Revista Pátio Educação Infantil** - Ano VII - Nº 20 - Oralidade, alfabetização e letramento - Jul/Out, 2009. Disponível em: <<http://falandodospequenos.blogspot.com.br/2010/04/alfabetizacao-e-letramento-na-educacao.html>>. Acesso em: 12 fev. 2016.

O COORDENADOR PEDAGÓGICO E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR JUNTO A ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL

Marcos Campos de MENEZES¹

Thaís Coutinho de Souza SILVA²

Resumo: Este artigo traz uma reflexão a respeito das práticas pedagógicas desenvolvidas com alunos que possuem deficiência intelectual, a partir de um apoio significativo por parte do Coordenador Pedagógico ao professor regente. Desse modo, o estudo teve como objetivo primordial estudar, analisar e descrever em quais aspectos o Coordenador Pedagógico pode colaborar para que o professor regente tenha uma prática pedagógica satisfatória junto aos alunos deficientes intelectuais. De maneira particular, teve-se a intenção de verificar o cenário atual das ações pedagógicas desenvolvidas na sala de aula regular e a descoberta por parte do professor regente das potencialidades do aluno com deficiência intelectual, bem como, discutir a importância da formação continuada para este profissional. Para tanto, é possível constatar a relevância desta pesquisa ao considerar que a atuação do coordenador pedagógico como agente de inclusão dentro do ambiente escolar pode potencializar a escolarização de alunos com deficiência intelectual. Nesse sentido, o estudo em sua completude apresenta uma discussão

¹ Especialista em Coordenação Pedagógica pela Universidade Federal de Uberlândia – (UFU). marcosinclusao@gmail.com.

² Doutoranda em Educação no curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia na linha de Pesquisa em Saberes e Práticas Educativas. thaiscoutinhoss@yahoo.com.br.

crítica que analisa satisfatoriamente a práxis pedagógica desse profissional com intuito de contribuir para o processo de inclusão educacional desde a escola, na sala e no social. Para desenvolver tais considerações, esse artigo foi elaborado a partir de uma pesquisa bibliográfica nas obras de diversos autores que discutem a temática.

Palavras-chave: Prática Pedagógica, Deficiência Intelectual, Coordenador Pedagógico na Inclusão.

Abstract: This article presents a reflection about the pedagogical practices developed with students who have intellectual deficiency, from a significant support by the Pedagogical Coordinator to the regent teacher. Thus, the main objective of the study was to study, analyze and describe in which aspects the Pedagogical Coordinator can collaborate so that the regent teacher has a satisfactory pedagogical practice among the students with intellectual deficits. In particular, it was intended to verify the current scenario of the pedagogical actions developed in the regular classroom and the discovery by the teacher regent of the potential of the student with intellectual disability, as well as to discuss the importance of continuing education for this professional. Therefore, it is possible to verify the relevance of this research when considering that the performance of the pedagogical coordinator as an agent of inclusion within the school environment can potentiate the schooling of students with intellectual disabilities. In this sense, the study in its completeness presents a critical discussion that satisfactorily analyzes the pedagogical praxis of this professional in order to contribute to the process of educational inclusion from school, in the classroom and in the social. In order to develop such considerations, this article was elaborated from a bibliographical research in the works of several authors who discuss the theme.

Key words: Pedagogical Practice, Intellectual Disability, Pedagogical Coordinator in Inclusion.

1.INTRODUÇÃO

A matrícula de pessoas com deficiência nas escolas regulares está cada vez maior devido à consciência de seus direitos respaldados pela legislação brasileira, a escola inclusiva deve ser uma instituição que concebe uma posição de “educação para todos”, pois todos os seres humanos, sem distinção, têm igualdade de direitos, como rege a carta magna Brasileira.

Desse modo, este artigo apresenta um estudo acerca das práticas pedagógicas construídas pelo professor regente junto aos alunos com deficiência intelectual, que frequentam o Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino da cidade de Caldas Novas, a partir do suporte oferecido pelo Coordenador Pedagógico. Para realizar esta pesquisa buscou-se solucionar o seguinte problema: Em quais aspectos o Coordenador Pedagógico pode colaborar para uma prática pedagógica em que o docente possa trabalhar de maneira satisfatória e significativa com os alunos que possuem deficiência intelectual?

Com base na questão exposta acima teve-se como objetivo principal, estudar, analisar e descrever como o Coordenador Pedagógico pode contribuir para que o professor regente tenha uma prática pedagógica significativa junto aos alunos deficientes intelectuais. E de modo específico, analisar o panorama atual das ações pedagógicas desenvolvidas na sala de aula regular e a descoberta por parte do professor regente das capacidades e potencialidades do aluno com deficiência intelectual, bem como, discutir a importância da formação continuada para que o docente tenha uma maior reflexão e melhor aceitação da inclusão de crianças com deficiência intelectual na sala regular, com foco nas habilidades de aprendizagem do respectivo aluno.

Estudar a deficiência intelectual vem de encontro aos anseios de muitos coordenadores e professores, que demonstram muita dificuldade na inclusão de alunos com deficiência intelectual na sala de aula regular, e ainda, evidenciam escassez de conhecimento por falta de formação específica na área de atuação. Sendo assim, esse estudo se justifica por possibilitar um olhar diferenciado para a educação de alunos com deficiência intelectual e, também, por permitir o esclarecimento de algumas dúvidas que pairam sobre os professores que, muitas vezes, se recusam a receber esses alunos em suas salas de aula devido a falta de (in)formação.

Para tanto, optou-se por fazer uma pesquisa bibliográfica, na busca por esclarecer as peculiaridades em torno da deficiência intelectual. A pesquisa realizada é de natureza descritiva analítica e propõe esclarecer as ações do Coordenador Pedagógico diante do processo de inclusão de pessoas com deficiência intelectual.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Conceitos sobre a Deficiência Intelectual

A deficiência intelectual é vista como uma incapacidade caracterizada por uma limitação significativa no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, expressa em habilidades conceituais, sociais e práticas. Neste aspecto, a deficiência intelectual é um dos maiores desafios para a escola, uma vez que o ensino regular não repensa as suas práticas pedagógicas e nem se organiza para receber todas as diferenças existentes em seu contexto.

Sobre essa definição, aponta Gomes (2007) que:

A deficiência intelectual constitui um impasse para o ensino na escola comum e para definição do Atendimento Educacional Especializado, pela complexidade do seu conceito e pela grande quantidade e variedades de abordagens do mesmo (GOMES et al., 2007, p.14).

Existe ainda uma dificuldade para diagnosticar a deficiência intelectual. Entretanto, utiliza-se como referência para essa avaliação com maior relevância o grau de deficiência e os prejuízos no comportamento adaptativo, e com menos valor a medida do QI, conforme afirma Gomes e outros (2007). O comportamento adaptativo é um conjunto de habilidades conceituais, sociais e práticas que os indivíduos devem aprender para sua vida cotidiana necessitando de suportes individualizados. Limitações significativas nesses comportamentos afetam a capacidade do indivíduo em responder a situações específicas ou ao ambiente. Os suportes são concernentes às estratégias individuais necessárias para promover o desenvolvimento, educação, interesses e bem-estar do indivíduo com deficiência intelectual, propiciando-lhe auto estima e inclusão social.

Nesse contexto, Mantoan (2005, p. 24-25) afirma que “inclusão é a nossa capacidade de entender e reconhecer o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós. A educação inclusiva acolhe todas as pessoas, sem exceção”.

De acordo com Gomes (2007), o diagnóstico da deficiência intelectual não se explica e nem será determinado por supostas

categorias e/ou tipos de inteligência. As diferentes teorias psicológicas desenvolvimentistas, como as de caráter sociológico, antropológico têm posições assumidas diante desta deficiência, o que muito afeta o entendimento da deficiência intelectual em um sentido mais amplo.

A Psicanálise, por exemplo, traz à tona a dimensão do inconsciente, uma importante contribuição que introduz os processos psíquicos na determinação de diversas patologias, entre as quais a deficiência mental. A inibição, desenvolvida por Freud, pode ser definida pela limitação de determinadas atividades, causada por um bloqueio de algumas funções, como o pensamento, por exemplo. A debilidade, para Lacan, define uma maneira particular de o sujeito lidar com o saber, podendo ser natural ao sujeito, por caracterizar um mal-estar fundamental em relação ao saber, ou seja, todos nós temos algo que não conseguimos ou não queremos saber. Mas também define a debilidade como uma patologia, quando o sujeito se fixa numa posição débil, de total recusa de apropriação do saber (GOMES et al., 2007, p.14).

Além de todos os conceitos apresentados, existe uma dificuldade para se estabelecer um diagnóstico propriamente dito, fechado e que rotula a pessoa, ou mesmo, um conceito pronto e acabado. A deficiência intelectual não se esgota na sua condição orgânica e/ou intelectual e precisa ser pensada, repensada e definida por diferentes saberes. É preciso proporcionar uma avaliação detalhada do indivíduo e dos apoios de que ele necessita, permitindo

analisar todas as áreas em que se podem existir necessidades e habilidades, para então, providenciar a intervenção, que pode ser diferenciada para cada caso específico.

2.1. Um olhar para o aluno com deficiência intelectual na escola regular e o funcionamento do Atendimento Educacional Especializado

No espaço escolar, a criança e o jovem têm oportunidades de vivenciar novas experiências e trocas nas interações que estabelecem com seus pares e/ou com as demais pessoas ali inseridas o que lhe propicia uma socialização. Sendo assim, de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva do Ministério da Educação fica definido que:

Como proposta ao atendimento dos alunos com deficiências (física, visual, intelectual e surdez), Transtorno Global do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação - TGD, preferencialmente na escola regular com o intuito de ampliar o conhecimento auxiliando a sala comum. Considerando o público alvo da Educação Especial, temos os alunos com deficiência intelectual que será o foco de pesquisa (BRASIL, 2008, s/p).

Os alunos com deficiência intelectual são seres humanos capazes e que têm muitas potencialidades, são pessoas socialmente constituídas e que como qualquer outra possui direitos iguais a todos. Portanto, têm resguardado o seu direito de estar em uma escola de ensino regular. Cabe assim, ao conjunto de profissionais que atuam nesse espaço, a tarefa de levar esses alunos a participarem ativamente do meio escolar, de acordo com as suas possibilidades, não dando enfoque somente a aquisição da leitura e da escrita, mas inserindo esse sujeito na prática social e cultural, de modo a garantir sua permanência e sucesso no ambiente educacional.

Os alunos com deficiência intelectual precisam de professores que valorizem o seu processo de aprendizagem, mesmo que sejam pequenos avanços, é necessário que o docente aposte e dê ênfase para cada evolução alcançada, tendo como enfoque sempre as suas habilidades e potencialidades.

A presença de alunos com deficiência intelectual em escolas regulares já é uma grande conquista para eles, pois permite compartilhar experiências educacionais significativas, que vão influenciar o desenvolvimento tanto dos alunos com deficiência, quanto dos alunos com desenvolvimento natural, através de espaços estimuladores e diferentes formas de aprendizagem.

Nesse contexto, a escola e os professores devem se preparar para receber o aluno que possui deficiência intelectual, não só nos aspectos da estrutura física do espaço escolar, como também, na parte pedagógica e no desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico (PPP), que deverá destacar a necessidade da adaptação da escola e dos profissionais para receber os alunos com deficiência intelectual. Sendo com o grande papel o Coordenador Pedagógico direcionar aos Professores Regentes o novo olhar para a inclusão de pessoas com deficiência, demonstrando que há evolução quando existe pesquisa e estudo. Essa atuação do Coordenador Pedagógico condiciona e dá a certeza que é possível que alunos com deficiência intelectual e outras ampliem seus conhecimentos e evolua didaticamente. Ressaltando que cada um tem seu tempo para absorver o conhecimento oferecido e demonstra-lo aos professores.

Para a escola regular, cumprir o seu objetivo de ensinar, de levar o aluno a aprender o conteúdo curricular e construir o seu conhecimento é um desafio muito grande quando se trata do aluno com deficiência intelectual. Isso porque, entende-se que esse educando possui sua própria maneira de lidar com o conhecimento, ou seja, sua aprendizagem acontece de forma diferenciada daquela que a escola regular está acostumada a produzir com os demais alunos.

Por ser uma deficiência que, na maioria dos casos, assusta muito os professores, é comum que em um primeiro momento haja um bloqueio e uma apreensão por parte desse profissional, que passa a se questionar o tempo todo sobre: “O que eles sabem?”; “O que irei ensinar?”; “Como fazer?”. Nessa perspectiva, se o professor não for um profissional que tenha vontade de aprender e de ensinar, o aluno ficará, provavelmente, isolado dos demais. Contudo, se o professor realmente tiver uma preocupação e um cuidado com a aprendizagem de todos da turma, irá procurar meios e recursos para trabalhar com esse aluno, lhe oferecendo uma condição favorável para que o aprendizado flua e para que haja uma interação significativa.

O aluno com deficiência intelectual não constrói o seu conhecimento como os demais e não demonstra sua capacidade cognitiva de acordo com os padrões estabelecidos como normais e adequados. Por essa razão, as escolas devem se reorganizar para atender a todos os alunos, indistintamente, com a adequação das atividades propostas, da forma de avaliação e promovendo a qualificação dos profissionais para que a inclusão ocorra de fato nas salas de aula.

Sobre o ato de ensinar, Gomes (2007) afirma que:

Ensinar é um ato coletivo, no qual o professor disponibiliza a todos os alunos, sem exceção, um mesmo conhecimento. Ao invés de adaptar e individualizar/ diferenciar o ensino para alguns, a escola comum precisa recriar suas práticas, mudar suas concepções, rever seu papel, sempre reconhecendo e valorizando as diferenças. As práticas escolares que permitem ao aluno aprender e ter reconhecidos e valorizados os conhecimentos que é capaz de produzir, segundo suas possibilidades, são próprias de um ensino escolar que se distingue pela diversificação de atividades. O professor, na perspectiva da educação inclusiva, não ministra um “ensino diversificado” e para alguns. Ele prepara atividades diversas para seus alunos (com e sem deficiência mental) ao trabalhar um mesmo conteúdo curricular. Essas atividades não são graduadas para atender a níveis diferentes de compreensão e estão disponíveis na sala de aula para que os alunos as escolham livremente, de acordo com seus interesses (GOMES et al., 2007, p.17-18).

Modificar o pensamento discriminatório das pessoas é algo muito difícil, porém não impossível. É preciso mudar, fazer inovações onde professores e alunos possam aprender juntos com mútua cooperação. Segundo Gomes e outros (2007) para se trabalhar de forma inclusiva é fundamental que todos os funcionários da escola estejam envolvidos nesse processo, para que esses alunos se sintam incluídos e parte integrante da escola.

O aluno deverá ser exposto a diversas formas de avaliação, sejam elas, oral, visual, de raciocínio lógico matemático e cognitivo

para verificar a relação que estabelece com o conhecimento. Esse estudo permitirá ao professor reconhecer a melhor maneira de atingir o aluno e despertar seu interesse e atenção, ou seja, levá-lo a uma aprendizagem significativa na sala regular de ensino.

Segundo Luckesi (2011) a aprendizagem depende da relação educador-educando, ou seja, essa relação deve ser construída dia a dia como um laço emocional que retrate confiança e auxílio diante da proposta pedagógica. Para quem exerce o papel de orientação da avaliação do desempenho e do que foi oferecido deve ter clareza na proposta e principalmente do aluno com deficiência intelectual onde a avaliação deve ser adaptada e direcionada não apenas o pedagógico e sim na avaliação da evolução do educando na escola.

A escola regular que assume a perspectiva da inclusão necessita de muitas mudanças, uma delas é reconhecer a diferença dos seus alunos diante do processo educativo e a sua forma de construção de conhecimento. A escola não necessita somente de uma mudança da parte prática, mas também precisa modificar a parte física da escola para receber os alunos com deficiência e, principalmente, uma mudança por parte dos profissionais.

A educação inclusiva concebe a escola como um espaço de todos, no qual os alunos constroem o conhecimento

segundo suas capacidades, expressam suas ideias livremente, participam ativamente das tarefas de ensino e se desenvolvem como cidadãos, nas suas diferenças. Nas escolas inclusivas, ninguém se conforma a padrões que identificam os alunos como especiais e normais, comuns. Todos se igualam pelas suas diferenças! A inclusão escolar impõe uma escola em que todos os alunos estão inseridos sem quaisquer condições pelas quais possam ser limitados em seu direito de participar ativamente do processo escolar, segundo suas capacidades, e sem que nenhuma delas possa ser motivo para uma diferenciação que os exclua das suas turmas (ROPOLI et al., 2010, p.8-9).

O projeto político pedagógico é o melhor instrumento para que possa se desenvolver um plano de trabalho que atenda todos os alunos de maneira global, sendo eles com deficiência ou não. É necessário repensar e estudar formas capazes de atingir os alunos usando recursos didáticos. Reformular a forma de avaliar os alunos com deficiência, para isso a equipe da escola deve compartilhar a análise dos dados avaliativos, relativizando-os com os fatores que interferem na aprendizagem escolar e, se necessário, complementar as informações com a participação de outros profissionais.

A coordenação pedagógica da escola deve considerar a forma de aprendizagem do seu aluno e a particularidade de seu processo de apropriação do conhecimento, sem desconsiderar a importância e a absoluta necessidade de investir na aprendizagem de conteúdos

curriculares, além da formação do indivíduo como um todo. Nesse contexto, o Atendimento Educacional Especializado (AEE), surge como um mecanismo imprescindível para o sucesso escolar do aluno com deficiência intelectual.

Sendo assim, o AEE segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, é um serviço que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, para auxiliar os alunos com deficiências (intelectual, física, visual, surdez), transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

O AEE complementa e/ou suplementa a formação do aluno, visando a sua autonomia na escola e fora dela, constituindo oferta obrigatória pelos sistemas de ensino. É realizado, de preferência, nas escolas comuns, em um espaço físico denominado Sala de Recursos Multifuncionais. Portanto, é parte integrante do projeto político pedagógico da escola. O motivo principal de o AEE ser realizado na própria escola do aluno está na possibilidade de que suas necessidades educacionais específicas possam ser atendidas e discutidas no dia a dia escolar e com todos os que atuam no ensino regular e/ou na educação especial, aproximando esses alunos dos ambientes de formação comum a todos. Para os pais, quando o AEE ocorre nessas circunstâncias, propicia-lhes viver uma experiência inclusiva de desenvolvimento e de escolarização de seus filhos, sem ter de recorrer a atendimentos exteriores à escola (ROPOLI et al., 2010, p.17-18).

Hoje em dia as escolas disponibilizam este atendimento, complementando e/ou suplementando o trabalho desenvolvido pelo professor regente. Desse modo, a aprendizagem fica mais fácil quando administrada por esses profissionais. O Coordenador Pedagógico deve sempre acompanhar esse processo de relação sala de AEE e sala regular. Para tanto, o AEE é uma inovação que provoca rupturas no modelo conservador da escola dando suporte à aprendizagem do aluno, o que favorece não apenas a acessibilidade, mas a permanência com qualidade na escola comum.

A ousadia proposta reside na possibilidade de convidar os professores a romperem com concepções negativas sobre a aprendizagem das pessoas com deficiência investindo no potencial de aprendizagem delas. A interação dos alunos com seus pares na classe comum fazem deles agentes participativos o que contribui muito para a sua construção de conhecimento.

[...] o Atendimento Educacional Especializado não deve funcionar como uma análise interpretativa, própria das sessões psicanalíticas, e nem como uma intervenção psicopedagógica, tradicionalmente praticada. Esse Atendimento deve permitir ao aluno elaborar suas questões, suas ideias, de forma ativa e não corroborar para sua alienação diante de todo e qualquer saber [...] (GOMES et al., 2007, p.24).

Portanto, o AEE faz o papel de complementação para a formação do aluno visando o desenvolvimento da sua autonomia e sua independência na escola comum e fora dela, sempre supervisionado pela Coordenação Pedagógica.

2.2.A formação continuada de professores e o suporte do coordenador pedagógico na prática pedagógica inclusiva

A base da Inclusão de alunos com deficiência intelectual está na crença de que a diversidade é parte da natureza humana, porém, é dever do gestor buscar formação para todos os profissionais da unidade e ao coordenador pedagógico a atuação e continuação do pensamento formador. Inclusão é, antes de tudo, uma questão de ética.

Para Mantoan (2006),

[...] as ações educativas inclusivas, nessa perspectiva ética, têm como eixo: o convívio com as diferenças e a aprendizagem como experiência relacional, participativa, que produz sentido para o aluno, pois contempla a sua subjetividade, embora construída no coletivo das salas de aula (MANTOAN, 2006, p. 4).

A formação sobre a inclusão não tem fórmula e direções prontas, não demonstra habilitação para atendimento de todos os

obstáculos e dificuldades possíveis em sala regular, mas é uma formação que trabalha o olhar do professor regente sobre o discente, que lhe garante o acesso ao conhecimento sobre as particularidades de cada aluno e que o ajuda a compreender as necessidades que esse possa acontecer, a entender que tipo de apoio e onde buscá-lo.

Na visão de Sasaki (1999) apud Cavalcanti e Lima (2009), a inclusão social deve contribuir para a construção de um novo tipo de sociedade através de transformações, pequenas e grandes, nos ambientes físicos (espaços interno e externo, equipamentos, a pares e utensílios, mobiliários e meios de transporte) e na mentalidade de todas as pessoas, bem como da própria pessoa com deficiência. Diante desses pensamentos é visível o direcionamento para a formação continuada, na tentativa de suprir as necessidades dos professores para atuar com melhor qualidade na educação inclusiva.

Quando se trabalhar em ambientes que se favoreçam a aprendizagem de aprendizagem inclusiva é necessário que se trace metas de mudanças, tanto das concepções educativas que o docente carrega consigo, como também da sua atuação prática em sala de aula, para que atenda o desenvolvimento didático de todos os alunos sem que atrapalhe sua evolução. Assim, é preciso que o professor tenha

como objetivo principal à aprendizagem do aluno, observando sua trajetória e sua evolução no contexto pedagógico e social.

A educação inclusiva envolve toda a sociedade oferecendo para todas as mesmas oportunidades sem distinção. A convivência, o respeito, a quebra de barreiras, mudança de olhar pedagógico e iniciativas por parte do professor, são algumas das disposições fundamentais para a inclusão da criança com deficiência na escola regular. Sobre esse assunto Sasaki (1999) apud Cavalcanti e Lima (2009) enfatiza que “quanto mais sistemas comuns da sociedade adotem a inclusão, mais cedo se completará a construção de uma verdadeira sociedade para todos da sociedade inclusivista”. (p.42)

A partir de então entrou em discussão quais as habilidades e competências que os professores deveriam possuir para a inclusão de alunos com deficiência intelectual. De acordo com a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (BRASIL, 1994, p. 1) os conhecimentos e aptidões requeridas em uma boa pedagogia podem ser considerados como a capacidade de avaliar as necessidades educativas, de adaptar os conteúdos dos programas de estudo, de recorrer à ajuda da tecnologia, de individualizar os procedimentos pedagógicos e trabalhar em conjunto com especialistas e pais. A atenção à diversidade deve se concretizar em medidas que leve em

conta não só as capacidades intelectuais e os conhecimentos dos alunos, mas também seus interesses e suas motivações.

O professor tem um papel fundamental na escola, tendo em vista que, as suas atitudes determinarão a qualidade da interação nas situações de ensino, cabe a ele também, decidir quais as expectativas de aprendizado do aluno com deficiência (se de integração ou inclusão), bem como, poderá influenciar a maneira como os demais alunos irão interagir com aquele colega. Assim para a prática da educação como um todo é necessário mudar o pensamento dos professores através de formação e mudança do pensamento dos professores para direcionar a aprendizagem ampla e para todos.

O docente tem como principal desafio, desenvolver estratégias centradas no aluno, sendo capaz de educar e incluí-lo integralmente, uma vez que a inclusão é universal. Os professores precisam se preparar para romper com paradigmas, barreiras e se sustentar em constantes mudanças educacionais progressivas criando escolas inclusivas e de qualidades.

Para Prioste, Raia e Machado (2006), o professor desempenha o papel de,

[...] promotor do ambiente de aprendizagem inclusiva.
Será ele o profissional que poderá reger com maestria

toda a abordagem que prima pela qualidade do desenvolvimento humano, desde que esteja realmente sensibilizado para tais questões (PRIOSTE, RAICA E MACHADO, 2006, p.54).

Destaca-se o item que demonstra às evoluções da própria profissão, já que o ato de construir conhecimento requer aprendizagem continua e é nessa perspectiva que vai se desenrolar a formação de docentes, sendo uma formação ligada aos modelos impostos pelo poder público, com políticas públicas incoerentes e fora da teoria e da prática. Isso faz aparecer certas indignações por grande parte dos docentes.

Diante disso, conforme aponta Cavalcanti e Lima (2009) a formação deve apresentar como sendo uma de suas vigas de sustentação o pressuposto de que a escola é um local onde todos têm capacidade de aprender e evoluir. Alguns de maneira mais peculiar e outros de modo mais amplo. A proposta de uma escola inclusiva tende a promover um sistema unificado de ensino que atenda à diversidade do ser humano. Por isso, é imprescindível que se reflita sobre a formação docente, devido à inclusão ser uma formação na qual o educador terá outra visão do seu público, tendo assim acesso às peculiaridades, entendendo e buscando o apoio necessário. Mantoan (2006) pede atenção para a junção dos sistemas de ensino com a

formação continuada dos professores. Ou seja, levar a mudança de direção dos professores disponibilizando estudo, pesquisa, referências, levando o conhecimento e atitudes que amplie o aprendizado todos os discentes assegurando a educação de qualidade.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho faz considerações sobre a contribuição que o Coordenador Pedagógico pode propiciar para um olhar inclusivo dos alunos com deficiência intelectual na sala de aula comum, tendo as mesmas contribuições para ampliação do desenvolvimento dos alunos com deficiência intelectual e interação com o professor regente, oferecendo suporte para novas propostas e atividades adaptadas com o objetivo de ampliar a aprendizagem desse aluno, bem como, a mudança de olhar do professor regente para as suas potencialidades.

No Atendimento Educacional Especializado para pessoas com deficiência intelectual o profissional tem que estar bem preparado para receber esse aluno, fazendo o seu diagnóstico e adequando as atividades a serem trabalhadas. Também tem o dever de mediar e socializar junto ao regente da sala de aula comum, as atividades

oferecidas, estudo de caso, relatórios que apontam a evolução da aprendizagem.

Os alunos com deficiência intelectual têm o direito de receber a atenção necessária para a efetivação do seu desenvolvimento a partir de um processo significativo de ensino e aprendizagem para que sejam otimizados os seus potenciais, bem como suas habilidades, o aspecto cognitivo, o respeito à sua dignidade e a valorização dos seus progressos e avanços por menores que sejam. Todos têm direito a educação como prevê a Constituição Federal Brasileira de 1988, e ainda, de serem respeitados como cidadãos. Existem muitas pessoas que são desfavoráveis à inclusão de alunos com deficiência intelectual nas salas de aula comum, todavia, a verdade é que há muitos mitos relacionados ao desempenho dos alunos com deficiência intelectual, o que provoca certo desconforto em aceitar a deficiência e dificulta o reconhecimento de que esses alunos, assim como quaisquer outros, são capazes de desenvolver suas potencialidades. Mesmo com dificuldades na construção do conhecimento os alunos com deficiência intelectual são capazes de aprender, no seu tempo e evoluir para atuar na sociedade. Devido à evolução pedagógica esse estigma tem mudado bastante e atualmente os alunos com deficiência

intelectual, cada vez mais, têm conquistado o direito de conviver e estudar em escolas regulares.

Independentemente de suas limitações, a pessoa com deficiência intelectual pode se beneficiar do conforto e da segurança afetiva e social na relação com seus pares. Principalmente para obter direções para seu crescimento profissional e atuar em campos de trabalhos diversos. Também se beneficia de programas adequados à modificabilidade cognitiva e o reconhecimento do seu potencial de aprendizagem. A estratégia de intervenção não pode ser neutra ou acrítica, deixando que os alunos com deficiência passem o tempo em experiências hedônicas, repetitivas e incoerentes.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, E. M. V. M; MORI, N. N. R. O atendimento educacional a pessoas com deficiência. *In*: AZEVEDO, M. L. N. (org). **Política educacional brasileira**. Maringá: EDUEM, 2005 (Formação de Professores EAD, nº 13) p. 115-127.

BRASIL. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional [artigo sobre o ensino a distância]. **Decretos**. Brasília: Casa Civil da Presidência da República Federativa do Brasil/Subsecretaria para Assuntos Jurídicos, 2005.

_____. Decreto nº 5.773 de 9 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. **Decretos**. Brasília: Casa Civil da Presidência da República Federativa do Brasil/Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2006.

_____. Ministério da Ação Social. Coordenadoria Nacional Para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: MAS/CORDE, 1994.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei Nº. 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Brasília: MEC/SEESP, 1989.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Brasília: MEC/SEESP, 1999.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Educação inclusiva: v. 1: a fundamentação filosófica.** Brasília: MEC/SEESP, 2004.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Inclusão: Revista da Educação Especial.** vol.1, n.1, (Janeiro/Julho 2010) Brasília: MEC/SEESP, 2010.

BRITO, A.M.W. **Interações e relações entre genitores-criança surda:** um estudo de caso. Dissertação de mestrado não publicada, Curso de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília: Ed UNB, 1997.

CAVALCANTE, T. C. F.; LIMA, H. S. de. **A formação continuada do professor para a educação inclusiva na rede municipal de Recife.** Universidade Federal de Pernambuco. Recife: Centro de Educação, 2009, 25 p.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia científica.** São Paulo: Makron Books, 1996.

DESSEN, M. A.; SILVA, N.L. P. **Análise da produção científica na área de deficiência mental e família.** Cadernos de Psicologia e Educação Paidéia. Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto: Ed. USP, 2007.

GOMES, A. L. L. V. et al. **Atendimento Educacional Especializado em Deficiência Mental**. Brasília: SEESP / MEC, 2007.

GOMES, A. L. L. V.; POULIN, J. R.; FIGUEIREDO, R.V. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: o atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual**. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

JESUS, S. C. **Inclusão Escolar e a Educação Especial**. Universidade Federal de Juiz de Fora. Set. 2005. Disponível em: <www.ufjf.br/virtu/files/2010/04/artigo-2a8.pdf>. Acesso em 12 dez. 2015.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MANTOAN, M. T. E. (org.). **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

PETEAN, E.B.L. **Avaliação qualitativa dos aspectos psicológicos do aconselhamento genético através do estudo prospectivo do atendimento das famílias**. Tese de Doutorado, Faculdade de Ciências Médicas da UNICAMP, Campinas: Ed. UNICAMP, 1995.

RAIMUNDO, H. F. **Como fazer análise documental**. Porto: Universidade de Algarve, 2006. Disponível em: <<http://educaaic.blogspot.com/2006/10/como-fazer-anlise-documental.html>>. Acesso em 12 jan. 2016.

ROPOLI, E.A. et al. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva**. Universidade Federal do Ceará, 2010.

SASSAKI, R. K. **Educação On-line**. Entrevista com Romeu KazumiSasaki realizada pela Secretaria de Educação Especial, do Ministério da Educação e do Desporto. Revista Integração. NI 20, Ano 8, pp. 8-10, 1998. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&id=108:entrevista-com-romeu-kazumi-sasaki-realizada-pela-secretaria-de-educacao-especial-do-ministerio-da-educacao-e-do-desporto&catid=6:educacao-inclusiva&Itemid=17>. Acesso 15 dez. 2015.

WIKIPÉDIA. **Blog**. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Blog>>. Acesso em 15 dez. 2015.

IMPACTOS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE LEITORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Nilva Maria Miranda MENDES*

Jane Maria dos Santos REIS**

Resumo: O presente trabalho busca compreender e analisar o papel do gestor escolar e seu respectivo desafio de planejar e promover ações situações que contribuam para o desenvolvimento da autonomia intelectual de seus pares, bem como dos alunos atendidos na educação infantil. Em termos pormenores, se propõe a analisar qual o papel do gestor escolar no processo de formação do leitor na Educação Infantil, ou seja, enquanto mediador do processo de formação de leitores na Educação. Para a elaboração dos estudos aqui apresentados, foi realizada uma pesquisa bibliográfica que aborda tanto a gestão democrática em seus principais aspectos, quanto o papel do gestor como mediador no processo de formação do leitor, além de também compreender a importância da prática social da leitura no universo da educação infantil (levando em consideração as singularidades e desafios específicos desse nível de ensino). Após levantamento bibliográfico e revisão de literatura foi elaborada uma breve explanação sobre o papel do gestor escolar na perspectiva da gestão democrática, a partir da contribuição de alguns pesquisadores sobre a práxis desta. Trata-se de uma discussão na qual a leitura literária na educação infantil deve tornar-se cada vez mais acessível, real e

* Especialista em Curso de Coordenação Pedagógica pela Universidade Federal de Uberlândia. nilvamarina.miranda@gmail.com.

**Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia – (UFU).
jmsreis@ufu.br.

democratizada. Para tal, foi necessário analisar algumas concepções e práticas que envolvem a atuação dos gestores escolares como mediadores da leitura literária e possíveis formadores de leitores. Portanto democratizar o acesso à leitura e garantir o direito constitucional ao ensino de qualidade nos remete a questionamentos relacionados à importância na formação do leitor na educação infantil.

Palavra-chave: Gestão Democrática; Leitura; Educação Infantil; Gestor Escolar.

IMPACTS OF DEMOCRATIC MANAGEMENT IN THE PROCESS OF TRAINING READERS IN CHILD EDUCATION

Abstract: The present work seeks to understand and analyze the role of the school manager and its respective challenge of planning and promoting actions that contribute to the development of the intellectual autonomy of their peers, as well as the students attended in the early childhood education. In detail, it proposes to analyze the role of the school manager in the process of training the reader in Early Childhood Education, that is, as a mediator of the process of training of readers in Education. For the preparation of the studies presented here, a bibliographical research was carried out that addresses both the democratic management in its main aspects and the role of the manager as mediator in the process of formation of the reader, as well as understanding the importance of social practice of reading in the (taking into account the singularities and specific challenges of this level of education). After a bibliographical survey and literature review, a brief explanation was elaborated on the role of the school manager in the perspective of democratic management, based on the contribution of some researchers on the praxis of this one. It is a discussion in which literary reading in children's education must

become increasingly accessible, real and democratized. For this, it was necessary to analyze some conceptions and practices that involve the actions of the school managers as mediators of literary reading and possible formators of readers. Therefore, democratizing access to reading and guaranteeing the constitutional right to quality education refers us to questions related to the importance of training the reader in early childhood education.

Keywords: Democratic Management; Reading; Child education; School Manager

INTRODUÇÃO

A escola constitui um contexto diversificado de desenvolvimento e aprendizagem, isto é, um local que reúne diversidade de conhecimentos, atividades, regras e valores e que é permeado por conflitos, problemas e diferenças (MAHONEY, 2002). Inserido nesse universo multicultural e aliado a todo processo organizacional que envolve as práticas escolares, as interações e as relações interpessoais, o presente trabalho busca compreender e analisar o papel do gestor escolar e seu respectivo desafio de planejar e promover ações situações que contribuam para o desenvolvimento da autonomia intelectual de seus pares, bem como dos alunos atendidos na educação infantil.

Em termos pormenores, nosso objetivo geral consiste em analisar qual o papel do gestor escolar no processo de formação do leitor na Educação Infantil, ou seja, enquanto mediador do processo de formação de leitores na Educação. E seus objetivos específicos, por sua vez, são:

- Investigar o impacto da implantação da gestão democrática e papel do gestor escolar no processo de formação de leitores na Educação Infantil;
- Investigar e apresentar os elementos teórico-práticos necessários para a fundamentação da discussão a respeito do papel do Gestor Escolar enquanto mediador no processo de formação do leitor;
- Refletir sobre a importância das práticas de incentivo à leitura pela comunidade escolar;
- Compreender a prática social da leitura.

Para a elaboração do trabalho foi desenvolvida uma pesquisa bibliográfica que aborda tanto a gestão democrática em seus principais aspectos, quanto o papel do gestor como mediador no processo de formação do leitor, além de também compreender a importância da prática social da leitura no universo da educação infantil (levando em consideração singularidades e desafios específicos desse nível de

ensino). Após levantamento bibliográfico e revisão de literatura foi elaborada uma breve explanação sobre o papel do gestor escolar na perspectiva da gestão democrática, a partir da contribuição de alguns pesquisadores sobre a práxis da gestão democrática.

O interesse pelo tema abordado surgiu a partir da atividade profissional exercida na rede de ensino na escola pública como professora e também, por ocupar, nos últimos anos, um cargo de gestão em uma unidade de educação infantil. Foi nesse contexto e em suas respectivas vivências cotidiana que surgiram e surgem inquietações e indagações sobre a implementação da gestão democrática na escola, em específico, as relacionadas ao gestor escolar e seu papel como mediador das políticas públicas destinadas às unidades de educação infantil. Nesse sentido nosso foco é pesquisar e analisar as demandas existentes tendo em vista efetivar e garantir a formação do aluno leitor na educação infantil.

Trata-se de uma discussão na qual a leitura literária na educação infantil deve tornar-se cada vez mais acessível, real e democratizada. Para tal, foi necessário analisar algumas concepções e práticas que envolvem as atuações dos gestores escolares como mediadores da leitura literária e possíveis formadores de leitores.

Sendo assim democratizar a acesso a leitura e garantir o direito constitucional ao ensino de qualidade nos remete a questionamentos relacionados à importância na formação do leitor na educação infantil.

DESENVOLVIMENTO

A Gestão democrática e seus impactos no papel do gestor escolar

A compreensão da construção e implementação da gestão democrática nas instituições de ensino da rede pública perpassa pela análise da relação que se estabelece no cotidiano da escola, e como se organizam os espaços institucionais para o atendimento das demandas sociais presentes. A escola enquanto instituição social está inserida em um contexto de muitas mudanças na forma de organizar, produzir e divulgar o conhecimento.

Apesar dos avanços alcançados nas questões educacionais, a escola ainda está longe de ser a ideal, como apontam Soares e Cols (2000), apesar de a escola desenvolver aspectos inerentes à socialização das pessoas e ser responsável pela construção, elaboração e difusão do conhecimento, ela vem passando por diversas crises vindas do cotidiano, que geram conflitos e discontinuidades.

Diante desse cenário, vislumbramos na gestão democrática, a possibilidade de articulação e envolvimento de toda comunidade escolar no processo de tomada de decisões dentro da escola. Gandin (1994) ressalta a importância da participação de todos profissionais da escola e acredita que ela é responsável por inserir a cultura do mundo. Ou seja, a escola precisa criar algo significativo, que deve estar devidamente planejado e articulado com o projeto político pedagógico, que por seu turno deve estar relacionado com a natureza, a sociedade e a cultura.

Acreditamos que o diretor da escola precisa conhecer teoricamente a gestão dos elementos para que posteriormente tenha os fundamentos necessários para analisar e intervir nos aspectos práticos, embasando-se em um diagnóstico claro e em um plano de ação coerente e eficaz. É preciso criar mecanismos de participação dos professores e de todos os demais profissionais da escola na organização coletiva e planejada da escola.

Sendo assim entendemos Gestão Democrática Compartilhada, enquanto garantia da existência de mecanismos e condições que garantam a existência da escola enquanto espaço de participação, conforme, direitos constitucionais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, Lei nº 9.394/96 (2014, s/p) dispõe que:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I – Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto político pedagógico da escola;

II – Participação das comunidades escolar e local em Conselhos Escolares ou equivalentes.

Entendemos que a democratização da escola perpassa por vários fatores, dentre os quais se destaca o fato de que a legislação é uma conquista importante no cenário atual. Desse modo, a LDB (2014), ao encaminhar para os sistemas de ensino as normas para a gestão democrática, indica dois instrumentos fundamentais: 1) a elaboração do Projeto Pedagógico da escola, contando com a participação dos profissionais da educação; 2) a participação das comunidades escolar e local em Conselhos Escolares ou equivalentes.

Nesse sentido, compete ao gestor escolar, além de outras atribuições que lhe forem conferidas pela Secretaria Municipal de Educação ou por outras leis regulamentares, coordenar a elaboração, implementação e avaliação do PPP - Projeto Político Pedagógico. Também deve promover o comprometimento e a divisão de responsabilidades e tarefas, facilitando a participação dos envolvidos. Além disso o gestor escolar deve ter segurança, tranquilidade e

discernimento para lidar com conflitos e adversidades. Para Libâneo (2008 p.113),

O diretor ou diretora da escola tem, pois, uma importância muito significativa para que a escola seja respeitada pela comunidade. Como temos insistido, autonomia, participação, democracia não significa ausência de responsabilidade. Uma vez tomadas as decisões coletivamente, participativamente, é preciso estar bem coordenada e administrada [...] trata-se de entender o papel do diretor como líder, uma pessoa que consegue aglutinar as aspirações, os desejos, as expectativas da comunidade escolar e articular a adesão de um projeto comum.

Segundo Romão e Padilha, (2002) outro aspecto a considerar é a forma de escolha do diretor da escola, uma vez que é necessário que o mesmo não seja indicado ou nomeado somente por interesses ou questões político partidárias, mas que possa existir uma forma de avaliar a competência técnica, ou melhor dizer competência profissional, a formação acadêmica e a experiência na área educacional. Em suma, é importante que o candidato à gestão escolar deve comprovar liderança e capacidade de gestão.

A Formação do leitor enquanto política pública

Apesar de toda escola ter o direito a um acervo variado e atualizado, desde 1997, o Ministério da Educação (MEC) começou a fornecer por meio do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), livros de literatura para as instituições públicas.

Além disso, com a promulgação da Lei 12.244, de 24 de maio de 2010, que dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do país, cada instituição deverá ter um espaço denominado biblioteca, cada sistema organizará e divulgará o acervo conforme realidade e peculiaridades da escola, sendo que o prazo previsto para instalação desse espaço é de dez anos.

O guia da Educação Infantil do PNBE 2014 é composto por três volumes. O MEC disponibilizou o guia que acompanha o acervo selecionado pelo Programa Nacional Biblioteca na Escola. Este guia é um material de apoio para conhecer o acervo e possibilitar ao profissional da biblioteca desenvolver suas atividades pedagógicas, conhecendo e divulgando os vários gêneros textuais.

Para o segmento da educação infantil foram disponibilizados:

- Texto em verso, quadra, trava-línguas, poema;
- Texto em prosa-clássico da literatura infantil,
- Pequenas histórias;
- Textos tradição popular;

- Livros com narrativas de palavra-chave,
- Livros de narrativa por imagem.

“Contem na” caixa” matéria indicativo com a apresentação dos critérios de escolha dos livros para compor o acervo, dentre eles destacamos, os critérios da qualidade textual, nos quais apresentam delineados os aspectos éticos e estéticos, com o objetivo de ampliar o repertório lingüístico das crianças. Além disso, a qualidade temática, contempla aspectos sociais e culturais diversos e a qualidade gráfica o valor estético e gráfico para apreciação dos pequenos.O programa PNBE vem ampliando gradativamente a distribuição do acervo nas instituições de educação infantil.

É importante ressaltar que a educação infantil tem especificidades próprias do desenvolvimento da criança e por isso a mediação por parte das orientações do gestor escolar requer um olhar sensível sobre os procedimentos pedagógicos e organização do espaço/tempo, para que as crianças participem de atividades que contemplem as múltiplas linguagens e expressões vivenciadas através da leitura e das representações culturais e literárias.

No material pertencente ao guia, há indagações previamente formuladas, tais como:

- Como é a chegada do acervo na escola?
- Como ocorre a divulgação?
- Será realizado algum trabalho de mediação?

Para responder essas questões o gestor certamente precisa conhecer o programa se inteirar da demanda existente na escola, acreditando e compreendendo a importância da leitura na formação de seus pares, dos profissionais que estão na escola e principalmente das crianças que são atendidas.

Entendemos que os mediadores que atuam como profissionais na escola, dentre eles, o gestor escolar, precisam coordenar ações para divulgação efetivas no que se refere à formação de leitores, mesmo que este leitor seja competente, deparamo-nos e com a possibilidade concretizar a mediação valorizando o livro e a manifestações advindas do mesmo.

Muitos gestores procuram outros meios para aquisição de obras literárias, pois a quantidade de exemplares fornecidos pelo FNDE geralmente não é suficiente. Nas escolas ligadas à Secretaria de Educação de Minas Gerais, dentre as quais as municipais, os gestores escolares são autorizados a adquirir livros literários usando recursos

da Caixa Escolar, que é a entidade civil sem fins lucrativos, que capta e administra os recursos financeiros da escola.

Leitura na Educação infantil à luz da mediação do gestor escolar

Com a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 2015), a Educação Infantil passou a integrar a Educação Básica, juntamente com o ensino fundamental e o ensino médio. De acordo com o seu artigo 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.” (BRASIL 2015, s/p)

Para a efetivação dos objetivos previstos na Constituição Federal e na LDB fez-se imprescindível que cada instituição construa um documento com a função de planejamento global de sua ação educativa. Segundo Libâneo (2008, p. 25):

O projeto representa a oportunidade da direção, coordenação pedagógica, professores e comunidade, tomarem sua escola nas mãos, definir seu papel estratégico na educação das crianças e jovens, organizar suas ações, visando atingir os objetivos que se propõem.

É o coordenador, o norteador da vida escolar.

Um projeto político pedagógico – PPP é pedagógico porque orienta o como fazer, definindo a forma de planejamento de currículo e as atividades para a concretização dos objetivos educacionais, considerando a leitura da realidade e particularidades da comunidade escolar. Mas ele 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.

As ações planejadas, mediadas e consolidadas nas propostas pedagógicas e praticadas pelos profissionais devidamente qualificados, possibilitam às crianças o acesso à experiência multicultural. Assim torna-se viável construir significações e, especificamente na educação infantil, a possibilidade de garantir o acesso às produções culturais, propiciando as interações no cotidiano escolar entre os alunos e os demais profissionais que atuam na escola, bem como identificar as peculiaridades da cultura dos familiares.

A educação infantil apresenta flexibilidade e autonomia para organização curricular. Sendo que a autonomia consiste no respeito às normas, à legislação vigente, aos direitos constitucionais fundamentais, à educação e ao ensino de qualidade. Nas Diretrizes

Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013, p. 86) “O Currículo na Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com o conhecimento que faz parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico”.

A construção de um currículo multicultural na escola está vinculada ao exercício da gestão democrática e da mediação do gestor em viabilizar novos processos organizacionais, nos quais convida os docentes para o desenvolvimento de novas abordagens teórico-metodológicas que venham a favorecer a produção desse novo currículo.

Ações como constituir o espaço físico da biblioteca na escola, que configure espaço de múltiplas possibilidades de leitura e de formação de leitores, que seja adequado e local no qual o profissional, que conhece e participa do processo de construção dos saberes escolares, possa atuar com autonomia.

Trata-se, portanto, de ações que asseguram a mediação favorável ao incentivo permanente a leitura na escola e um ambiente favorável que estimule a realização de leituras de textos de diversos gêneros. Há também a possibilidade de adotar um espaço destinado à

indicação de livros para alguns colegas, levando em conta características da obra e as preferências leitoras dos amigos.

A atividade de leitura, por sua vez, se insere no cotidiano da classe trazendo consigo o potencial de ajudar a construir uma comunidade de leitores e escritores na escola, através da qual os alunos se deparam com crianças que possuem múltiplas oportunidades de explorar novos livros, escolher suas leituras, apreciar os efeitos que cada uma delas acarreta, falar sobre essas sensações, recomendar leituras e analisar as recomendações recebidas dos colegas e professores, a fim de seguir aquelas que se lhe pareçam mais interessantes, desenvolvendo, ao longo do processo, gostos e preferências específicos por obras, gêneros e autores.

Assim, quanto mais experimentar leituras, quanto mais interagir com a literatura, com os objetos culturais à sua volta e com os mediadores ao seu redor, maior e mais rico será o arcabouço da criança servirá de base para a sua atividade imaginativa. Isto também significa que, quanto mais conhecimento constrói, quanto mais se desenvolve cognitivamente, mais esse leitor se torna capaz de imaginar, de forma a apropriar-se satisfatoriamente da obra por ele explorada. Dessa maneira, embora as interações dos leitores com seus pares e com os objetos culturais que os circundam não sejam

suficientes para o desenvolvimento pleno das capacidades leitoras, não deixam de se configurar como condições absolutamente necessárias para tal.

Segundo Vigotski (2007) e Bakhtin (2010) são nas trocas com outros sujeitos e consigo próprios que os leitores infantis vão internalizando conhecimentos, papéis e funções sociais, o que permite a constituição de novos saberes e da própria consciência. Trata-se de um processo que caminha do plano social - relações interpessoais – para o plano individual - relações intrapessoais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender o papel do gestor na perspectiva democrática é vislumbrar suas ações como mediador interativo que articula, organiza, planeja e avalia as ações em conjunto. Constatamos no decorrer da pesquisa que a mediação através das práticas da gestão participativa e o desenvolvimento de ações necessárias para a promoção da formação do leitor, proporcionarão as condições indispensáveis para a ampliação do universo cultural de todos os envolvidos. Entendemos que o investimento do governo em políticas de formação desses mediadores, se faz necessária, complementando

assim as iniciativas sistemáticas que vêm sendo realizadas pelo mesmo na aquisição de obras de literatura para as escolas públicas, através do Plano Nacional da Biblioteca Escolar (PNBE).

Enfim, cabe a todos os mediadores escolares, professores, agentes bibliotecários e/ou bibliotecários e gestores, fazer com que a leitura literatura seja uma sedução, um desafio, um prazer, uma conquista e um hábito de toda a comunidade escolar.

REFERÊNCIAS

BARROCO, S. M. S. & Superti, T. (2014). **Vigotski e o estudo da psicologia da arte: contribuições para o desenvolvimento humano.** Psicologia & Sociedade

BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010 a.

BRASIL. **Lei 12.244, de 24 de maio de 2010.** Disponível em: <
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12244.htm> Acesso em: 06 jan. 2016.

_____ **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei n.
9.394/96. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>> Acesso em: 15 set.
2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica.
Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e
Inclusão. **Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica.**
Conselho Nacional de Educação. **Câmara Nacional de Educação
Básica.** Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

GANDIN, Danilo. **A Prática do Planejamento Participativo: na
educação e em outras instituições, grupos e movimentos dos
campos cultural, social, político, religioso e governamental.**
Petrópolis, R: Vozes, 1994.

LIBANEO, José Carlos Organização Escolar da Escola: teoria/pratica
José Carlos Libâneo, 5ª. ed. revista e ampliada -Goiânia: MF Livros,
2008.

MAHONEY, A. A. (2002). Contribuições de H. Wallon para a reflexão

sobre as questões educacionais. In V.S. Placco (Org.), **Psicologia & Educação: Revendo contribuições** (pp. 9-32). São Paulo: Educ.

ROMÃO; PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico: como construir o projeto político pedagógico da escola**. 2ª ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire 2002 (Guia da escola cidadã; v.7).

VIVÊNCIAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA ÁREA DA SAÚDE: DESAFIOS DOCENTES E COMUNITÁRIOS NOS DEBATES SOBRE HIV/AIDS EM UBERLÂNDIA/MG

Maria Isabel SILVA⁵
Bruno Bordin PELAZZA⁶

RESUMO: Os campos de saberes da saúde, pedagogia, serviço social, estatística e a geografia médica são articulados para que estabeleçam suas análises holísticas das alterações de saúde, educação, socioeconômicas e ambientais em meio aos avanços tecnológicos. Essa rede de estudos e pesquisas possibilita estabelecer estratégias e planos de ações para redução e/ou controle de, por exemplo, diabetes *mellitus* e doenças/infecções sexualmente transmissíveis e AIDS. Dessa forma, este artigo teve como objetivo estudar a ocorrência de HIV/AIDS no município de Uberlândia, Minas Gerais, além de relatar as percepções e vivências do programa “Vida Mais Viva” do complexo de bairros periféricos da cidade. Sendo uma pesquisa qualitativa da questão da saúde para as pessoas que vivem com HIV/AIDS e as que compõem seu ciclo familiar e social encaminhadas pela Prefeitura Municipal de Uberlândia/MG, acolhidas em uma instituição localizada na região central da cidade. Após acolhimento e cadastro, os mesmos compunham grupos recebidos por dois professores e oito alunos do curso de Enfermagem – habilitação Licenciatura de uma Faculdade particular do município, compondo o projeto “Vida Mais Viva” que

⁵ Mestre em Fisiologia e Biofísica, Universidade Federal de Uberlândia – UFU/MG. fisiomis@yahoo.com.br.

⁶ Doutor em Ciências da Saúde Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO. bordizim@hotmail.com.

teve suas atividades de fevereiro a junho de 2018, durante a disciplina Estágio em Projeto Educativo. Nos cinco meses de projeto, a equipe acolheu e orientou cento e oitenta e três pessoas, sendo 121 soropositivas e as demais, familiares e companheiros, tendo como público assíduo das sessões de filmes, os homens, na faixa etária de 23 a 65 anos e das palestras e oficinas de arte eram mais frequentadas por mulheres de 35 a 60 anos. Iniciativas como essas do projeto “Vida Mais Viva”, para o professor contribui para a formação continuada e para os educandos, um laboratório de educação para saúde reflete uma formação social e humanizada, com atenção às questões legais, políticas e movimentos sociais completando sua prática com a leitura da realidade.

Palavras-chave: Educação em saúde; Enfermagem; Formação Docente; Educação Superior.

ABSTRACT: Health, unlike the biomedical and curative model, can not be conceptualized only as physical well-being and this understanding helps in a new reflection in the area. In order to promote health, in addition to the necessary care to reduce human pain, it is necessary to intervene in the context reducing social vulnerabilities in order to change the reality, generating a healthy territory and, consequently, reducing the rates of illness. This article intends to present, at first, a discussion of the relationship between crime as a social determinant for health, as well as to report the experiences of the "Viva Mais" program in the São Jorge I, II and III, Parque das Seringueiras and Glory of the city of Uberlândia, Minas Gerais. In a local institution, an interdisciplinary team would train and register the residents according to income and number of family members, being invited to participate every two weeks in film sessions, lectures, support

group and arts. In the results of attendance and attendance to the groups as well as in the analysis of discourse and behavior, the public served surpassed the expectations proposed, debating issues such as violence, domestic violence and its relationship with health. In this sense, we note the relevance of further studies and intervention proposals in order to establish strategies for education and health promotion with intersectoral perspectives, training professionals, multipliers and educators who seek, in addition to humanized care, the reduction of harmful consequences crime and violence as a reflection on the health of residents and / or workers in these communities.

Keywords: Health Education; Nursing; Faculty; Education, Higher.

Introdução

Atualmente, áreas como as Ciências Humanas e Sociais realizam intersecção com a Saúde a fim de propor soluções mais efetivas para situações cotidianas. Dessas interlocuções é possível, por exemplo, propor respostas para distribuição regional das doenças, análise de abordagens diversas sobre as condições, necessidades e acesso a serviços de saúde (PIGNATTI, 2004; VAZ, 2010; BISPO, 2014).

Esses estudos permitem alcançar visões integrais que podem ser agrupadas e analisadas num conjunto de variáveis, como perfis socioeconômicos e administrativos, imprescindíveis para os estudos de saúde pública.

Nesse sentido, os campos de saberes da saúde, pedagogia, serviço social, estatística e a geografia médica são articulados para que estabeleçam suas análises holísticas das alterações de saúde, educação, socioeconômicas e ambientais em meio aos avanços tecnológicos (PIGNATTI, 2004; VAZ, 2010; BISPO, 2014).

Dessa forma, esse tecido de conhecimentos possibilita estabelecer estratégias e planos de ações para redução e/ou controle de, por exemplo, diabetes *mellitus*, hipertensão arterial *sistêmica*, doenças/infecções sexualmente transmissíveis e AIDS (SILVA et al, 2015).

Sobretudo, pesquisas como essas se fazem cada vez mais necessárias, sob o enfoque regional no qual levanta características peculiares de um dado local e/ou população e dessa maneira, as mesmas podem ser capazes de produzirem contextos socialmente mais justos e favorecer acesso à saúde nas diversas esferas de atenção.

A exemplo disso, muitos projetos têm mudado a realidade social e as demandas da saúde como determinante social. Dos vários que ocorrem por todo país, o projeto “Boas Mãos” da região metropolitana de Campinas/SP se faz um bom exemplo por ter desenvolvido suas atividades em várias cidades e eixos da saúde coletiva, por oito anos (2006 – 2014).

Composto de equipes interdisciplinares da saúde compostas por médicos, dentistas, psicólogos, enfermeiros, fisioterapeutas e professores de educação física planejavam e executavam grupos de palestras e atendimento semanal em avaliação e encaminhamento médico, controle de pressão arterial e glicemia, atividades físicas assistidas (caminhadas), sessões de acupuntura e massoterapia (SILVA & RODRIGUES, 2008).

Ao contrário da perspectiva médico curativa do projeto Boas Mãos, outras vivências em promoção e educação para saúde tem características preventivas, desenvolvendo outras metodologias como cinema comentado para debater violência doméstica, saúde da mulher e planejamento familiar (SOUZA et al, 2016)

Contudo, para além da atuação profissional, faz-se importante destacar a educação para saúde como elo de ligação para que tais projetos sejam inspirados e executados.

Nisso, a educação para saúde pode se dar por meio de formação de multiplicadores locais, informações à população por meio de palestras, cursos e workshops e sobretudo, na formação docente, ou seja, na contribuição para os profissionais da saúde que trilham os caminhos da licenciatura (CASTRO, et al, 2014; MORAES et al, 2015; SILVA et al, 2018).

Sendo assim, partindo da importância das pesquisas supracitadas, este artigo teve como objetivo estudar a ocorrência de HIV/AIDS no município de Uberlândia, Minas Gerais, além de relatar as percepções e vivências do programa “Vida Mais Viva” do complexo de bairros periféricos da cidade.

SIDA ou HIV – breve história do vírus e da doença

Em meados de 1981, um elevado número de moradores do sexo masculino das cidades americanas de São Francisco e Nova York apresentou um quadro clínico semelhante comprometimento do sistema imunológico através de pneumonia por *Pneumocystis carinii* e manifestações sarcoma de Kaposi. Tratava-se das características de uma nova doença infecciosa e transmissível (BRITO *et al*, 2000; CARLETO *et al*,2010).

Em 1986, os vírus HIV-1 e HIV-2 foram identificados como agentes etiológicos virais com características semelhantes, o causador da nova doença, a síndrome da imunodeficiência adquirida, a AIDS. Reconhecendo esta variabilidade genômica, além da etiologia, foi importante entender as fases da doença bem com as infecções simultâneas (chamadas de infecções) as quais podiam tanto mascarar o quadro de HIV como adiantar seu processo patológico já que apresentavam influência no tratamento (BRASIL, 2008).

Nos dias atuais, a doença continua a aumentar sua incidência, apesar dos tratamentos medicamentosos e outros tipos de terapias que influenciam diretamente na qualidade de vida da pessoa que vive com HIV.

No Brasil, os boletins epidemiológicos divulgados desde os primeiros casos, registraram no período de 2000 a 2012, um total de 446.318 casos da doença no país, destacando números mais alarmantes nos anos de 2008, 2009 e 2011 (UNAIDS, 2017).

Nesse período notou-se que o número de casos no sexo masculino foi maior do que no feminino. Em 2011, ano em que se se obteve a maior notificação de casos no Brasil, foram registrados 24.379 casos no sexo masculino, enquanto que as mulheres tiveram seu maior número registrado no ano de 2008, quantificando total de 15.329 casos (UNAIDS, 2017).

Ainda segundo o mesmo relatório, o sexo masculino apresenta o maior número de casos na faixa etária de 30 a 34 anos, tendo apresentado alternância para a de 35 a 39 anos, nos anos de 2003 a 2006. Ainda que em menor número, nas mulheres o quadro se repete, registrando mais notificações na faixa etária de 30 a 34 anos.

Diferentemente do início da epidemia, quando era chamada de câncer-gay por ter a transmissão do vírus mais frequente por meio de relações homossexuais masculinas, notou-se uma heterossexualização

da Aids no Brasil haja vista que apenas no ano de 2012, 96,6% das mulheres e 52,7% dos homens, com 13 anos ou mais, foram expostos ao HIV por via heterossexual (UNAIDS, 2017).

O Brasil é um país de contradições também quando o assunto é HIV/AIDS. Ainda que, desde 1996, o Sistema Único de Saúde (SUS) seja considerado modelo e ofereça de forma universal e gratuita as modalidades assistenciais e a medicação retroviral, os números de casos crescentes alarmam as redes de saúde e exigem constantes revisões no planejamento e execução tanto da prevenção quanto no tratamento da doença (DOURADO, 2006).

HIV e os desafios na Saúde Pública: um vírus e doença que ultrapassa barreiras

As DSTs/AIDS podem ser estudadas a partir de suas disseminações relacionadas a explosões demográficas, migrações, precariedade ambiental (as quais comprometem as condições ideais de higiene), pauperização, uso de drogas injetáveis, transfusões sanguíneas, liberdade dos costumes sexuais, dentre outros fatores de propagação (BRAGA *et al*, 2015; PELLINI, 2015).

Dessa forma, pesquisas que permitem tais interlocuções se fazem cada vez mais necessárias, sobretudo, sob o enfoque regional no qual há possibilidade do levantamento de características peculiares de

um dado local e/ou população, sendo capazes de produzirem contextos socialmente mais justos e favorecerem acesso à saúde nas diversas esferas de atenção.

Tomando o HIV/AIDS como exemplo de DST de consequências alarmantes para a saúde pública, o relatório do ano de 2013 da ONU apresentou os boletins epidemiológicos da doença destacando que apenas no ano de 2011, 34 milhões de pessoas apresentaram o vírus do HIV no mundo e desse total 2,5 milhões de pessoas apresentavam novas infecções.

Esses dados preocupantes destacam um dos fatores que contribuiu para a disseminação do vírus, as fronteiras. Essas regiões fronteiriças são áreas críticas capazes de concentrar grande número de pessoas, permitindo oportunidades de contato entre indivíduos de variada origem, criando novas redes sociais, econômicas e sexuais, nas quais ocorrem mudanças de comportamentos (LAUGHTON *et al*, 2014).

É importante que para além das áreas de fronteira, mesmo em países como o Brasil que tem um Programa de Saúde considerado modelo, a prevenção não atinge seus alvos e os números continuam crescendo.

Segundo o Ministério da Saúde (2013), o Brasil notificou 39.185 casos de Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (AIDS) no

ano de 2012. Este número vem mantendo-se estável nos últimos 5 anos, nos quais a taxa de detecção nacional foi de 20,2 casos, para cada 100.000 habitantes.

A maior taxa de detecção, no ano de 2012, foi observada na Região Sul, 30,9/100.000 habitantes, seguida pela Região Norte (21,0), Região Sudeste (20,1), Região Centro-Oeste (19,5), e Região Nordeste (14,8).

Por ser mais populosa, a região Sudeste concentra maior número de casos notificados de HIV/AIDS direcionando a atenção dos estudos para os estados de São Paulo e Minas Gerais.

Os dados de HIV/AIDS do Sudeste do Brasil: Porque Uberlândia se destaca em Minas Gerais?

Por ser mais populosa, a região Sudeste concentra maior número de casos notificados de HIV/AIDS direcionando a atenção dos estudos para os estados de São Paulo e Minas Gerais. Nesse último, Uberlândia se destaca pelo desenvolvimento dado às suas atividades econômicas e localização geográfica estratégica.

Considerado o segundo município mais populoso, Uberlândia conta com aproximadamente 662 362 habitantes, com tendência de crescimento ainda maior nos próximos anos por conta da instalação do entreposto da Zona Franca de Manaus, reforçando seu desenvolvimento

econômico e localização geográfica estratégica. (IBGE, 2014; UBERLÂNDIA, 2015).

Com base nesses dados do município de Uberlândia, conjuntamente com a mudança espacial, as migrações, as condições de vida e o comportamento das pessoas HIV/AIDS (soropositivas ou doentes de AIDS) traçam um cenário como um celeiro de interesse para estudos do HIV/AIDS, suas relações geográficas, econômicas e sociais.

Embora Uberlândia possua Centro de Referência de atendimentos e estudos clínicos para HIV/AIDS não se tem notícia de pesquisas as quais considerem a articulação dos saberes da saúde com a área das ciências humanas e sociais de forma que, quantitativa e/ou qualitativamente, direcionasse reflexões e olhares dos gestores públicos às pessoas como potenciais humanos de saúde e promoção da mesma, ainda que, em princípio, sejam debatidas as doenças.

Assim, somados aos aspectos já citados, esse trabalho se justifica a partir da necessidade de conhecer a realidade de Uberlândia/MG baseada na população que vive com HIV/AIDS a fim de direcionar social e administrativamente a Saúde Pública do município.

Para um estudo nessa perspectiva, o município mineiro de Uberlândia mostra-se interessante, pois apresenta uma área da saúde considerada referência em atendimento médico e hospitalar.

A Secretaria Municipal de Saúde conta com Núcleo de Informação, desde 1998, no qual informações sobre o estado de saúde/doença são geradas e alimentadas indo de encontro do proposto na Norma Operacional Básica - NOB 01/96. (SILVA, 2000). Dentre os Sistemas de Informação específicos está o Sistema de Informação sobre Agravos de Notificações (SINAN) o qual registra os casos de HIV/AIDS adulto, gestacional, de transmissão vertical, podendo permitir relações geográficas, econômicas e sociais.

Esses Núcleos de Informação, associados com os serviços básicos como Centro de Testagem e Acolhimento (CTA) e o Serviço de Assistência Especializada HIV/AIDS de Uberlândia tem levantado a necessidade de estudos e propostas articuladas para a Saúde Pública municipal tendo em vista dados registrados indicando aumento de 40% de novos casos de 2008 para 2009 e para o ano de 2011, apenas no mês de março, 20 novos casos registrados (UBERLÂNDIA, 2009).

Em 2011, os dados do CTA estimam que há aproximadamente 13 mil portadores de HIV, porém, apenas 2,6 mil conhecem o diagnóstico (UBERLÂNDIA 2011).

Até outubro de 2013, foram registrados 1.405 casos em adultos, sendo 848 no sexo masculino e 557 no sexo feminino. Em 2014, foram registrados 113 novos casos e até junho de 2015, a média de casos

notificados é de 27 por mês, número bem acima do registrado no ano passado (UBERLÂNDIA 2013,2014, 2015).

O mosaico do perfil das pessoas que vivem com HIV/AIDS

Dantes o perfil dos casos era composto de homossexuais, profissionais do sexo, usuário de drogas injetável e hemofílico, agora, se mostra modificado por meio de processos de heterossexualização, feminização, interiorização e pauperização (BRITO *et al*, 2000).

Se em outros tempos o grupo infectado era composto de adultos, mais recentemente, com os adventos das pílulas para disfunção erétil e as descobertas sexuais sem uso de preservativo justificam os resultados de pesquisas as quais se registram acréscimos dos casos em idosos e adolescentes (SOUSA *et al*, 2009; CARLETO *et al*,2010).

Os estudos também buscam analisar a influência da pauperização nessa mudança de perfil. Dessa forma, relações entre os estratos mais pobres, mais afetados pela Aids, por conta de diversos aspectos relacionados à vulnerabilidade (dificuldade de acesso a serviços de saúde; situações sociais de constrangimento, precariedade de moradia, alimentação e emprego, dentre outros) e a espacialização desses grupos nas periferias das cidades são ainda mais pertinentes e necessários (TAWILL *et al*. 1995; SPOSATI *et al*,2010; LAUGHTON *et al*, 2014;).

No centro ou nas periferias, estima-se que as mudanças epidemiológicas tendem a continuar. Tanto e de tal forma que o termo “grupo de risco” foi substituído por “condição de vulnerabilidade” já que o HIV/AIDS está relacionado outras condições a serem consideradas, como por exemplo, o grau de exposição relativo ao trabalho ou expressões cultural artísticas como tatuagem (PRADO-PALOS *et al*,2006).

Ainda que as mudanças comportamentais e de expectativa de vida das pessoas HIV/AIDS tenham ocorrido, muito deve se percorrer nas trajetórias sociais para que as questões dos direitos humanos e trabalhistas sejam capazes de romper os muros dos preconceitos.

Na marginalidade, as pessoas HIV/AIDS convivem com o preconceito e adquirem formas de enfretamento possíveis nos mais amplos contextos. Caso a pessoa HIV/AIDS resolva falar da soropositividade ou doença, a mesma pode sofrer, no trabalho, demissão, recusa e dificuldades de reinserção no mercado (BRASIL, 2002; PAIVA *et al*,2006; FERREIRA; FIGUEIREDO, 2006). No ciclo social, essas questões ultrapassam os aspectos biológicos e atingem o aspecto psicossocial com comportamento de silêncio e o segredo como possibilidade de mediação utilizada pela família na convivência (CASTANHA, *et al.*, 2006).

Essas situações interferem direta e/ou indiretamente nas condições de saúde dos indivíduos HIV/AIDS já que as questões biopsicossociais se relacionam com o sistema imunológico tendo em vista que existem para controle da imunidade desde fatores subjetivos até os demais relacionados com uso das medicações, boa qualidade de sono, alimentação, atividade física (SEBEN *et al*,2008).

Educação para saúde: lidando com HIV/AIDS nas trilhas da saúde pública

O processo preventivo se dá na medida em que a população se instrui a cerca das questões de saúde. Um bom exemplo disso é a campanha de combate à dengue que age de forma informativa, educativa e interventiva.

Então, para melhor elucidar, a Educação para saúde se dá na medida em que se populariza os cuidados, formas de prevenção e tratamento de doenças, de forma a tornar acessível a linguagem médica (ou interdisciplinar).

Palestras e oficinas são boas metodologias para o trabalho educativo e preventivo em saúde e para tanto, os profissionais de Enfermagem (principalmente os habilitados em Licenciatura) tem inúmeras contribuições a fazer.

Inspirados nisso, dois docentes e oito estagiários do curso de Enfermagem de uma Faculdade particular de Uberlândia/Minas Gerais

realizaram oficinas, palestras e filmes comentados durante o primeiro semestre letivo de 2018.

Assim, na disciplina Estágio em Projeto Educativo da habilitação de Licenciatura em Enfermagem nasceu o programa “Vida Mais Viva” no qual teve como objetivo acolher, orientar e educar pessoas que vivem com HIV/AIDS e seus familiares.

Metodologia

Nesse artigo, as vivências descritas compõem uma pesquisa qualitativa, isto é, um tipo de investigação relacionada com os aspectos qualitativos da questão da saúde para as pessoas que vivem com HIV/AIDS e as que compõem seu ciclo familiar e social.

Tendo como ponto de partida a demanda espontânea e encaminhamento das Unidades de Atendimento Integrados (UAI) da Prefeitura Municipal de Uberlândia/MG, as pessoas e seus familiares eram acolhidos em uma instituição localizada na região central da cidade.

Após acolhimento e cadastro, os mesmos compunham grupos de acordo com sua idade, adesão ao tratamento, recebimento de benefício previdenciário ou não, e disponibilidade de horários.

Do outro lado, dois professores e oito alunos do curso de Enfermagem – habilitação Licenciatura de uma Faculdade particular de Uberlândia/Minas Gerais, os recebia e propunham atividades de oficinas temáticas, palestras, rodas de conversa e filmes comentados durante o primeiro semestre letivo de 2018.

Esses grupos e tarefas compunham o projeto “Vida Mais Viva” que teve suas atividades de fevereiro a junho de 2018, durante a disciplina Estágio em Projeto Educativo.

Além dos profissionais e estudantes, algumas oficinas contaram com a participação de outros profissionais como advogado, assistente social, psicólogo e pedagogo.

As sessões de filmes, palestras e demais atividades em grupo semanalmente, às terças-feiras, às quatorze horas e quintas-feiras às dezenove horas. A filmografia contou as obras E a vida continua, Filadélfia, somente elas, A cura, Clube de compras Dallas, Cazuza – O tempo não para e Boa sorte, João.

Após cada filme, os participantes recebiam bilhetes com pequenas reflexões e na semana seguinte, nas oficinas e rodas de conversa, eles expressavam suas dúvidas, medos e inseguranças por meio da arte ou da fala. Além das questões relacionadas à soropositividade, como adesão ao tratamento, sexo seguro, dependência de álcool/drogas, direitos e legislação trabalhista, seguros sociais e

previdenciários, as temáticas como preconceito, violência doméstica e relações abusivas foram trazidas pelos grupos.

Além desses encontros, os facilitadores se revezavam para realizar palestras sobre cuidados básicos com saúde e higiene.

Respeitando o anonimato e a legislação de privacidade, não foram produzidas imagens ou entrevistas formais, deixando os profissionais e futuros educadores bem como seus grupos à vontade para dialogarem, sem exposição ou julgamentos.

Resultados

Nos cinco meses de projeto “Vida Mais Viva”, a equipe acolheu e orientou cento e oitenta e três pessoas, sendo 121 soropositivas e as demais, familiares e companheiros.

O público mais assíduo das sessões de filme era formado por homens, na faixa etária de 23 a 65 anos, enquanto que as palestras e oficinas de arte tinham as mulheres de 35 a 60 anos como frequentadoras.

De forma geral, ambos os públicos traziam em suas falas, as preocupações com a manutenção da saúde, as doenças oportunistas, a prevenção da retrocontaminação e a desconstrução do preconceito nos ciclos sociais e laborais.

Como resultados dessa vivência observou-se que em 25% dos participantes tinham dificuldade de debate sobre os temas uso de preservativos, prática de sexo seguro e contaminação vertical, demonstrando que por mais que as campanhas nacionais ou locais aconteçam, ainda há que se discutir esses temas sem moralismo ou preconceito.

No decorrer do projeto, os profissionais e alunos observaram que os participantes foram interagindo mais, mudando suas falas o que pode ser atribuído à melhor autoestima, a lida com a finitude da vida de forma mais serena e, principalmente, a partir disso, preservando os cuidados com o tratamento e saúde.

Considerações Finais

Nesse sentido, estudos relacionados às condições de vida, ao perfil dos indivíduos HIV/AIDS e a espacialização desse grupo de pessoas nos municípios se fazem fundamentais para entender a abrangência social da doença.

Atrelado a isso, pesquisas que agregam tais dados epidemiológicos e geográficos com os aspectos humanos traçados por suas redes sociais (trabalho, de relacionamentos, acesso aos serviços,

conhecimento dos direitos, por exemplo) se fazem necessários para o planejamento da saúde pública no nível curativo e preventivo.

Tais pesquisas, regionais ou sob a metodologia de acompanhamento de corte prospectiva, gerando dados quantitativos e qualitativos seriam ferramentas para mudança do meio social.

No bojo complexo da soropositividade, o preconceito abunda em detrimento das ações efetivas de grupos ou entidades capazes, sem auxílio governamental, de promover a saúde da população (PAIVA et al, 2006; SEBEN et al, 2008).

Então, programas e projetos como o “Vida Mais Viva” que contou com profissionais e formou professores para os campos da saúde são salutareis e eficientes.

Para o professor experiente, a lida no projeto de saúde coletiva lhe proporciona formação continuada e para os educandos, tendo como laboratório o próprio campo da educação para saúde reflete uma formação social e humanizada, para além da tecnicista/hospitalar (NAVARRO, 2000; SILVA et al, 2018).

Além do perfil profissional e pesquisador dos licenciados, a formação docente para a saúde pública deve se atentar às questões legais, políticas e sobretudo, aos movimentos sociais que ocorrem a fim de completarem sua prática com a leitura da realidade, sem julgamentos.

Os campos da saúde coletiva carecem de novas perspectivas a fim de que os espaços e grupos possam abrigar equipes e profissionais promovendo e educando para saúde, documentando as vivências e práticas como forma de empoderar às comunidades vinculadas aos projetos/pesquisas (CASTRO,2014; SOUZA et al, 2016; SILVA et al, 2018).

Essas estatísticas e relatos, advindos da intersecção dos campos da ciência social e saúde tem maior chance de acionar o poder público, originando e respaldando políticas públicas focalizadas.

Dessa forma, as vivências do Programa “Vida Mais Viva” demonstram que a racionalização das possibilidades e atitudes concretas em prol da educação para saúde possibilitam benefícios sociais de promoção de saúde e qualidade de vida à comunidade que vive com HIV/AIDS (BUSS,2003).

Referências Bibliográficas

BALAIÁ, J. D. P. (2001). Fundamentação teórica de um programa participativo de promoção/educação para a saúde. Investigação e debate em serviço social. 11. Abril.26- 30.

BISPO, Larissa Leslie Sena Fiuza. O Pedagogo e a educação permanente em saúde: um estudo sobre sua atuação. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Pedagogia, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

BUSS, Paulo Marchiori. Uma introdução ao conceito de promoção da saúde. In: CZERESNIA, Dina; FREITAS, Carlos Machado de (org). Promoção da Saúde – conceitos, reflexões, tendências. Rio de Janeiro: Fiocruz, p. 15-38, 176p, 2003.

CASTRO, Luciana Maria Cerqueira, et al. Saúde, Promoção de saúde e agentes multiplicadores: concepções de profissionais de saúde e educação do município do Rio de Janeiro. Revista DEMETRA: Alimentação, Nutrição e Saúde. Universidade Estadual do Rio de Janeiro - UERJ, v. 9, n. 2 (2014). Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/demetra/article/view/9816>>. Acesso em 10/02/2019.

CZERESNIA;D. (1999). "The concept of health and the difference between promotion and prevention", Cadernos de Saúde Pública. In:

Czeresnia D, Freitas CM (org.). Promoção da Saúde: conceitos, reflexões, tendências. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz, 2003. p.39-53.

BRAGA, R. O. B. et al .A Geografia dos casos de AIDS no Brasil (1980-2014): Dos preconceitos difundidos pela Mídia as Políticas de Saúde Pública , Anais do VII Simpósio Nacional de Geografia da Saúde - IV Fórum Internacional de Geografia da Saúde - Brasília, 2015. Disponível em:

<<https://drive.google.com/file/d/0BzWZdhg6CtQbQTVyVEY0THBT SW8/view?pli=1>>. Acesso em: 12.02.2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de DST, Aids e Hepatites Virais. 2013a. Boletim Epidemiológico - AIDS e DST. Ano II, nº1 - até SE 26ª - dezembro de 2013. Disponível em:

<http://www.aids.gov.br/sites/default/files/anexos/publicacao/2013/55559/_p_boletim_2013_internet_pdf_p__51315.pdf>. Acesso em: 10.01.2019

_____, Ministério da Saúde. Brasília: Programa Nacional de DST/AIDS; 2008. Aids no Brasil. Disponível em: <

<http://www.aids.gov.br/data/Pages/LUMIS-13F4BF21PTBRIE.htm>>.
Acesso em: 11.10.2018.

BRITO AM, CASTILHO EA, SZWARCOWALD CL. AIDS e infecção pelo HIV no Brasil: uma epidemia multifacetada. Revista da Sociedade Brasileira de Medicina Tropical, v.2, n.34, p. 207-217, 2000.

CARLETO, Amanda et al. Conhecimentos e Práticas dos Adolescentes da Capital de Mato Grosso quanto às DST/AIDS. DST – Jornal Brasileiro das Doenças Sexualmente Transmissíveis, v.4, n.22, p. 206-211, 2010.

CASTANHA, Alessandra Ramos et al. Aspectos psicossociais da vivência da soropositividade ao HIV nos dias atuais. PSICO v. 37, n. 1, p. 47-56, 2006.

DOURADO, E. Tendências da epidemia de Aids no Brasil após a terapia antiretroviral. Revista de Saúde Pública, v22, n.40, p 09-17, 2006.

FERREIRA, Rosana C. M; FIGUEIREDO, Marco Antônio de C. Reinserção no mercado de trabalho: barreiras e silêncio no

enfrentamento da exclusão por pessoas com HIV/AIDS. Revista de Medicina USP de Ribeirão Preto, v.4, n. 39, p 591-600, 2006.

GIL, Antônio Carlos. Métodos e Técnicas de pesquisa social. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GRECO, Dirceu B.. A epidemia da Aids: impacto social, científico, econômico e perspectivas. Estud. av.[online]. 2008, vol.22, n.64, pp. 73-94. ISSN 1806-9592.

LAUGHTON, B.A. et al, A Geografia da AIDS no Norte de Minas Gerais. HYGEIA, Revista Brasileira de Geografia Médica e da Saúde. V.10,n.196, p. 24 – 34. Disponível em: <www.hygeia.ig.ufu.br/>. Acesso em: 18.10.2015.

MENDES, Paulo Cezar, Aspectos ecológicos e sociais da Doença de Chagas no município de Uberlândia, Minas Gerais – Brasil.2008.270 f. Tese (Doutorado em Geografia) Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2008.

MORAES, Fernanda Cassioli et al. Proposta de ação educativa para formação de multiplicadores em saúde. Revista de Ciência Veterinária

e Saúde Pública, v. 2, n. 2, p. 078-086, 2015. Disponível em:<<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevCiVet/article/view/28686/pdf>>. Acesso em 12/12/2018

NAVARRO, M. F. (2000). Educar para a saúde ou para a vida? Conceitos e fundamentos para novas práticas. In Educação para a saúde. Braga. Departamento de Metodologias da Educação Universidade do Minho.

PAIVA, V, PUPO, LR, BARBOSA, R. O direito à prevenção e os desafios da redução da vulnerabilidade ao HIV no Brasil. Revista de Saúde Pública, n. 40,p. 109- 119, 2006.

PELLINI et al, 2015 - Distribuição espacial das notificações de AIDS em mulheres no município de São Paulo nos períodos de 1999-2001 e 2009-2011: uma análise sob a ótica da desigualdade socioespacial. Anais do VII Simpósio Nacional de Geografia da Saúde - IV Fórum Internacional de Geografia da Saúde - Brasília, 2015. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/0BzWZdhg6CtQbQTVyVEY0THBT SW8/view?pli=1>>. Acesso em: 12.02.2019.

PIGNATTI, Marta, G. Saúde e Ambiente: as doenças emergentes no Brasil. *Revista Ambiente & Sociedade*, v.8, n1, p. 133-147, 2004.

PRADO-PALOS, Marinésia A *et al.* Acidentes com material biológico ocorridos com profissionais de laboratórios de Análises Clínicas. *DST – Jornal Brasileiro das Doenças Sexualmente Transmissíveis*, v.18, n.4, p. 231-234, 2006.

SANTOS, Josie S.;BECK, Sandra T. A coinfeção tuberculose e HIV: um importante desafio - *RBAC*, v. 41, n. 3, p. 209-215, 2009.

SEBEN, Gabriela et al. Adultos jovens portadores de HIV: análise dos processos subjetivos no enfrentamento da doença. *PSIC - Revista de Psicologia da Vetor Editora*, v. 9, nº 1, p. 63-72, 2008.

SILVA, Maria Isabel, RODRIGUES, Ageu. Saúde Coletiva e Fisioterapia Preventiva: Interface entre ação efetiva e Responsabilidade Social. In: *II InterCOBRAf - Congresso Brasileiro de Fisioterapia*, 2008, Curitiba. *Revista de Fisioterapia e Pesquisa*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2008. V.15.

SILVA, Aiane Mara, et al. Anais do VII Simpósio Nacional de Geografia da Saúde; IV Fórum Internacional de Geografia da Saúde. Fiocruz e Universidade de Brasília, 2015. Disponível em:

<<https://drive.google.com/file/d/0BzWZdhg6CtQbQTVyVEY0THBT SW8/view>>. Acesso em 11/02/2019.

SILVA, Juliana Pereira da et al . Promoção da saúde na educação básica: percepções dos alunos de licenciatura em enfermagem. Rev. Gaúcha Enferm., Porto Alegre , v. 39, e2017-0237, 2018 .
Disponível em

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-14472018000100442&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 12 mar. 2019.

SOUSA, Ana Carla; SUASSUNA, Daniela; COSTA, Stênio. Perfil clínico-epidemiológico de idosos com AIDS. DST – Jornal Brasileiro das Doenças Sexualmente Transmissíveis. v.21, n 1,p. 22-26, 2009.

SOUZA, Janeth. Helta, et al. Educação para saúde e o processo de construção do feminino: a atuação do Serviço Social no debate do seriado Orange is the New Black.. In: Seminário de Iniciação Científica UNIUBE, 2016, Uberaba. Anais do XVII Seminário de Iniciação Científica. Uberaba: UNIUBE, 2016. v. 1. p. 135.

VAZ, Dirley dos Santos. Algumas considerações sobre a Geografia Médica e da Saúde, novas perspectivas para a Geografia Brasileira.

HYGEIA, Revista Brasileira de Geografia Médica e da Saúde. V.11,n. 6, p. 6 – 16. Disponível em: <www.hygeia.ig.ufu.br/>. Acesso em 12/10/2018.

UNAIDS (United Nations Joint Programme on Aids). World Health Organization e UNAIDS Brasil, 2017. Disponível em: <https://unaid.org.br/>. Acesso em 12/12/2018.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo Demográfico. Brasília, 2014. Disponível em: <<http://www.censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php?uf=31&dados=0>>. Acesso em 22/01/2019.

Casos de AIDS cresce em 40% em Uberlândia. Correio de Uberlândia, Uberlândia, 27 de Nov. 2009. Disponível em: <http://www2.correiodeuberlandia.com.br/texto/2009/11/27/41924/casos_de_aids_crescem_40_em_uberlan.html>. Acesso em 22/01/2019.

20 Casos de AIDS são notificados em março. Correio de Uberlândia, Uberlândia, 22 de Out. 2011. Disponível em: <<http://www.correiodeuberlandia.com.br/cidade-e-regiao/20-casos-de-aids-sao-notificados-em-marco>>. Acesso em 22/01/2019.

Aumento dos casos de AIDS é maior entre heterossexuais em Uberlândia. Correio de Uberlândia, Uberlândia, 01 de Dezembro de 2013. Disponível em: <<http://www.correiodeuberlandia.com.br/cidade-e-regiao/aumento-dos-casos-de-aids-e-maior-entre-heterossexuais-em-uberlandia/>>. Acesso em 22/01/2019.

Uberlândia registra mais de 14 mil casos de pessoas com HIV em 2013. G1 Globo, Uberlândia, 30 de Novembro de 2013. Disponível em: <<http://g1.globo.com/minas-gerais/triangulo-mineiro/noticia/2013/11/uberlandia-registra-mais-de-14-mil-casos-de-pessoas-com-hiv-em-2013.html>>. Acesso em 22/01/2019.

Cresce o número de casos de AIDS no Brasil. TV Vitoriosa, Uberlândia, 10 de Junho de 2015. Disponível em: <<http://uipi.com.br/destaques/destaque-1/2015/06/10/cresce-o-numero-de-casos-de-aids-no-brasil/>>. Acesso em 22/01/2019.