

UNIVERSO PEDAGÓGICO

V. 05 - N. 02
JULHO A DEZEMBRO - 2014
ISSN 2317-644X



FACULDADE

MULTIVIX



ISSN 2317-644X

UNIVERSO PEDAGÓGICO

Faculdade Capixaba de Nova Venécia – Multivix
v. 05 n. 02 Jul./Dez. – 2014 – Semestral

Diretor Executivo

Tadeu Antônio de Oliveira Penina

Diretora Acadêmica

Eliene Maria Gava Ferrão

Diretora Geral

Prof^a. Sandrélia Cerutti Carminati

Coordenadora Acadêmica

Prof^a. Elen Karla Trés

Coordenadora Administrativo-Financeira

Prof^a. Silnara Salvador Bom

Coordenador de Graduação

Prof. José Junior de Oliveira Silva

Bibliotecária

Prof^a. Alexandra Barbosa Oliveira

Comissão Editorial

Prof^a. Eliene Maria Gava Ferrão

Prof^a. Elen Karla Trés

Prof. José Junior de Oliveira Silva

Prof^a. Ludimila Sales de Oliveira

Coordenadores de Curso

Douglas Bitencourt Vidal

Francielle Milanez França

Ivan Paulino

Karina de Andrade Fonseca

Marcos Solon Kretli

Maxwilian Oliveira

Olívia Nascimento Boldrini

Sabryna Zen Rauta Ferreira

Universo Pedagógico / Faculdade Capixaba de Nova Venécia / – Nova Venécia:
Cricaré, (Jul/Dez. 2014).

Semestral
ISSN 2317-644X

1. Produção científica – Faculdade Capixaba de Nova Venécia. I. Título

UNIVERSO PEDAGÓGICO

SUMÁRIO

ARTIGOS

TREINAMENTO FUNCIONAL PARA A TERCEIRA IDADE: RECUPERAÇÃO E BEM ESTAR 05

CINTHIA RONCONI FORRECHI
LEONICE BARBOSA

EDUCAÇÃO INFANTIL: LUDICIDADE E APRENDIZAGEM. ESTUDO DE CASO: CMEI “PEQUENO PRÍNCIPE”, MUNICÍPIO DE SÃO GABRIEL DA PALHA 24

JANAÍNA FERNANDES COLOMBI
MARÍLIA GOMES DE ARAÚJO
RAFAELA COLOMBI
RAFAELA SCHNEIDER PRATTI

PEDAGOGIA HOSPITALAR: A ATUAÇÃO DO PEDAGOGO EM CLASSES HOSPITALARES 41

RAFAELA CRISTINA DA SILVA LIMA MARQUIORI

AVALIAÇÃO ESCOLAR: REFLEXÕES DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DO ALUNO 57

CINTHIA RONCONI FORRECHI
LEONICE BARBOSA
LUDIMILA SALES DE OLIVEIRA
PRISCILA RONCONI FORRECHI

AVALIAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE A AVALIAÇÃO NO ÂMBITO ESCOLAR E SUAS IMPLICAÇÕES NA APRENDIZAGEM 77

CLEIDANE PERONI AMORIM ANDRELINO

EDITORIAL

É missão de uma Instituição de Ensino Superior (IES) o ensino, a extensão e a pesquisa. Quanto ao ensino, os Cursos de Licenciaturas da Faculdade Capixaba de Nova Venécia – MULTIVIX funcionam regularmente. No fazer da extensão universitária, onde nossos acadêmicos de Licenciatura participam de projetos comunitários e solidários, destacamos nossa participação em ações globais, com parcerias diversas, cursos e projetos de extensão. No momento, estamos inserindo nossos acadêmicos na iniciação científica, procurando o despertar dos discentes na pesquisa científica em Licenciatura e nessa messe, fazemos a publicação de nossa **REVISTA PEDAGÓGICA.**

Em nosso primeiro número, apresentamos alguns artigos originais, que nos foram encaminhados, pelos docentes e discentes da Faculdade Capixaba de Nova Venécia – MULTIVIX.

Nossa proposta é de um periódico semestral, com a divulgação de artigos, projetos, pesquisas e relatos de experiência diversos, etc.

Estamos abertos para contribuições diversas, críticas, que muito nos ajudarão na melhoria do trabalho acadêmico. Que tenhamos todos uma boa leitura.

TREINAMENTO FUNCIONAL PARA A TERCEIRA IDADE: RECUPERAÇÃO E BEM ESTAR

LEONICE BARBOSA¹
CINTHIA RONCONI FORRECHI²

RESUMO

O envelhecimento provoca mudanças físicas, psicológicas e afetivas que influem diretamente na qualidade de vida dos idosos. Pesquisas alertam para o aumento significativo dessa população nos próximos anos, o que requer a atenção dos profissionais da saúde e do poder público no sentido que elaborar estratégias que garantam um envelhecimento sem perda da qualidade de vida. Nesse sentido, o treinamento funcional surge como uma intervenção que possibilita a melhora do condicionamento físico e da interação social dos idosos, garantindo-lhes melhor participação na sociedade e conseqüentemente melhor qualidade de vida. O trabalho que aqui apresenta-se busca, através de revisão bibliográfica, apresentar os conceitos pertinentes ao treinamento funcional na terceira idade e como ele pode melhorar os aspectos básicos do condicionamento dessa população. Evidenciou-se que tais atividades propiciam melhor qualidade de vida, reduzindo o ciclo vicioso da imobilidade-doenças-imobilidade.

PALAVRAS-CHAVE: Treinamento funcional, Idosos, Qualidade de vida.

INTRODUÇÃO

O avanço da idade é uma etapa que será vivida por todas as pessoas, esta fase é considerada um marcador potencial do início de um importante declínio da função ou sintoma de uma patologia nova, que pode ser desencadeado por várias alterações nos sistemas que compõem o corpo humano. Os idosos são mais susceptíveis a apresentarem alguma enfermidade, especialmente as que levam as alterações de mobilidade, equilíbrio e controle postural.

As doenças da terceira idade (sejam elas reumáticas, cardíacas, respiratórias) caracterizam-se por ocasionar a redução da capacidade funcional do indivíduo e conseqüentemente reduzir a realização das atividades de vida diária. O crescimento da população idosa em todo o mundo aumenta a preocupação com os problemas relacionados à saúde, decorrentes da idade avançada, principalmente os relacionados com os desgastes que comprometem a sua capacidade funcional.

O treinamento funcional, entendido como as atividades que movimentam mais de um segmento ao mesmo tempo, proporcionando diferentes ações musculares (excêntrica, concêntrica e isométrica) e podem ser realizados em diferentes planos, visam o amadurecimento saudável de todas as articulações, proporcionando, conseqüentemente, melhores condições de vida ativa.

¹ Professora da Faculdade Capixaba de Nova Venécia – Multivix. Mestranda em Ensino na Educação Básica (UFES-CEUNES) – Bolsista da CAPES.

² Graduada em Pedagogia pela Faculdade Capixaba de Nova Venécia – Multivix. Assistente de Graduação da Faculdade Capixaba de Nova Venécia – Multivix.

Diante do exposto, procura-se investigar, em que medida as atividades realizadas pelos idosos, podem trazer consequências para sua qualidade de vida. Este estudo tem como objetivo analisar o processo de envelhecimento, sua caracterização de modo a identificar as contribuições do treinamento funcional para esta faixa etária; ainda visa apontar os benefícios que a socialização em grupo agrega para as questões pertinentes à motivação e ao estado psicológico do idoso.

Os procedimentos metodológicos utilizados serão a pesquisa teórica bibliográfica, com revisão de literaturas pertinentes ao tema, bem como a investigação científica nos mais recentes periódicos que tratam das questões do envelhecimento atrelado à qualidade de vida.

Projeções estatísticas da OMS revelam que o Brasil estará em 2025 na sexta colocação em população de idosos no mundo, com aproximadamente 32 milhões de pessoas com 60 anos. No decorrer da vida, as células humanas vão se tornando cada vez mais frágeis, sendo fator preponderante para ocorrência de diversas dificuldades, principalmente motoras. Situação que é muito comum entre os idosos a partir dos 60 anos de idade.

Nesse contexto surgem também os problemas oriundos da idade, que causam incapacidade e grande impacto socioeconômico. Portanto esta pesquisa é de fundamental importância, pois os dados observados poderão resultar em ações para melhorar o conhecimento e as condições gerais da vida individual e coletiva dos idosos.

As alterações fisiológicas que ocorrem no corpo humano, relacionadas à idade são de extrema importância à saúde pública. Uma compreensão de tais alterações com seus consequentes impactos sobre a função diária do idoso é o primeiro passo crucial para o desenvolvimento de medidas preventivas em diversas áreas da saúde (tais como fisioterapeutas, médicos geriatras, terapeutas) que amenizarão futuros agravos provindos da idade desde que os idosos obtenham informações atualizadas acerca das disfunções provindas do processo de envelhecimento.

Nas últimas décadas, estudos acerca da população idosa no Brasil dão ênfase ao seu crescimento explosivo e suas consequências. O comprometimento neuromuscular evidenciado pela força e fadiga muscular precoce constitui um aspecto marcante no envelhecimento, em consequência disto, nesta fase tem-se a apresentação das limitações funcionais para caminhar, levantar-se, manter o equilíbrio postural e prevenir contra quedas frequentes. Essas limitações comprometem a execução das atividades de vida diária, à dependência funcional e à incapacidade.

Portanto, a pesquisa é relevante, pois todos os idosos que são acometidos pela incapacidade funcional poderão conhecer sobre a temática e orientar-se sobre o que o acomete e interfere em suas funções diárias, dentro das potencialidades e especificidades do idoso, para garantir ao mesmo uma melhoria na qualidade de vida e como consequência, melhora das atividades de vida diária.

1 A TERCEIRA IDADE

1.1 O PROCESSO DE ENVELHECIMENTO

O envelhecimento pode ser entendido como o processo de se tornar mais velho, ou seja, modificações que resultam da passagem do tempo incluindo aqueles que ocorrem desde o nascimento até a morte de cada ser vivo. O processo de envelhecimento é lento e gradativo. Sabe-se que o envelhecimento é multifatorial. Há perda da capacidade do organismo de excluir danos que ocorrem e o acúmulo desses danos resulta em inadequação progressiva do organismo (JACOB FILHO e GORZONI, 2008).

De acordo com NERI e FREIRE (2000), várias mudanças consideradas normais ocorrem na terceira idade, elas são exemplificadas por alterações fisiológicas no sistema cardiovascular, respiratório, do sistema nervoso, ósseo e com maior relevância as alterações músculo-esqueléticas, que levam a comprometimentos de coordenação motora e reflexos proprioceptivos, diminuição e lentidão dos movimentos, insegurança na marcha, perda da flexibilidade, força, potência, velocidade, destreza e resistência muscular, mudanças essas que tendem a provocar dificuldades na realização de diversas atividades da vida diária.

Para LEITE (apud BARBOSA, 2007), o envelhecimento acarreta alterações na composição corporal do indivíduo, como aumento do peso total, diminuição da massa magra e da massa muscular, diminuição da densidade óssea, aumento da gordura corporal e diminuição da altura em posição ereta, elementos que contribuirão para tendenciar doenças ligadas ao envelhecimento.

No entanto, BARBOSA (2007), baseado em uma publicação da Organização Mundial de Saúde - OMS (1999), enumerou 6 mitos sobre a velhice, são eles: 1) a maioria dos idosos vive em países centrais; 2) existe igualdade de características entre os idosos; 3) homens e as mulheres envelhecem da mesma forma; 4) Todos os idosos apresentam alta fragilidade física; 5) idosos já fizeram sua contribuição à sociedade, por isso não têm a oferecer e 6) idosos são um peso econômico para a sociedade.

Ao apontar tais mitos, a OMS propõe uma reflexão baseada nas premissas de que 1) cerca de 60% dos idosos vivem em países periféricos, ou seja, a população idosa do Brasil, por exemplo, tende a crescer consideravelmente nos próximos anos, graças à diminuição das taxas de natalidade infantil e mortalidade adulta; 2) muitos fatores influenciam no envelhecimento: questões biológicas, fisiológicas, psicológicas, sociais, familiares e outras, por isso cada idoso tem características particulares e necessidades individuais; 3) o envelhecimento ocorre de maneira diferente entre homens e mulheres, também por questões hormonais; curiosamente, as mulheres vivem mais; 4) a fragilidade que muitos idosos apresentam geralmente está ligada à falta de exercícios físicos e sua inatividade; 5) a ideia preconceituosa de que os idosos já fizeram sua contribuição à sociedade, não representa um reconhecimento, mas um preconceito, pois afasta o idoso do mercado de trabalho e das atividades laborativas gerais; 6) a responsabilidade econômica para provimento das necessidades sociais e de saúde dos idosos, como dever do Estado, tem preocupado, tendo em vista o aumento da população nessa faixa etária; contudo o

fato é que eles já contribuíram enquanto trabalhadores ativos, o que requer uma revisão da atual política que não comprometa a aposentadoria daqueles que têm direito dela gozar (BARBOSA, 2007).

1.2 INCAPACIDADE FUNCIONAL DOS IDOSOS

Segundo GUCCIONE (2002), as alterações ligadas ao envelhecimento reduzem a capacidade de funcionamento e colaboram com o risco de quedas, diminuição da densidade óssea, incidência de fraturas, lesões ortopédicas e principalmente de manter uma qualidade de vida alta. Essas alterações na composição corporal aumentam o risco do idoso desenvolver uma ampla variedade de doenças crônicas. Para PICKLES et al (2000), muitas alterações fisiológicas ligadas ao processo de envelhecimento são atribuídas às mudanças da composição do corpo, constituindo um aumento do tecido adiposo e diminuição da massa muscular, óssea e alteração na estrutura articular.

O músculo esquelético passa por adaptações estruturais e funcionais em resposta a alterações decorrentes da idade, como por exemplo, uma suposta patologia, ao estado nutricional e à obesidade. A redução da massa muscular em relação à idade é uma das causas diretas do declínio da força muscular e como consequência a incapacidade do idoso, uma vez que a força e a potência são componentes importantes na marcha, no equilíbrio e na capacidade de deambular do idoso, gerando uma fraqueza muscular que pode ocorrer devido a um declínio da capacidade de ativar a massa muscular existente e ocasionalmente podendo sofrer atrofia da musculatura como resultado de desuso difuso. Em contra partida o tecido ósseo à medida que o ser humano envelhece e torna-se menos ativo, ocorre uma perda da massa por unidade de volume, tornando o osso mais frágil e sujeito a fraturas, resultando em uma capacidade reduzida de suportar cargas e resistir a forças externas (GUCCIONE, 2002).

Para KAUFFMAN (2001), ao longo da vida ocorre uma remodelagem dos ossos, que no adulto normal surge como um processo fisiológico, onde a reabsorção óssea equivale à osteogênese. Porém, isto mudará em condições patológicas causando um desequilíbrio na remodelagem levando a déficits persistentes da massa óssea, que se traduzem em suscetíveis fraturas.

Ainda de acordo com KAUFFMAN (2001), Com o passar do tempo, ocorrem muitas alterações nas estruturas articulares, provindas do envelhecimento, traumatismos, processos patológicos ou, mais provavelmente, a combinação desses fatores, comprometendo o movimento articular e a função do idoso. Pois uma articulação é uma estrutura que permite, perfeitamente a amplitude de acordo com o tipo de movimento que se realiza, reforçada com uma densa camada óssea, cartilagem e cavidade articular, um sistema de suporte que comporta os ligamentos, uma cápsula fibrosa, bem como músculos e tendões que na terceira idade ficam mais propensos a desgastes podendo gerar um processo de tumefação ocasionando processos patológicos e efeitos nefastos sobre a estrutura e função do idoso, alterando todo sistema locomotor nessa fase progressivamente, como destaca MANIDI e MICHEL (2001).

JACOB FILHO e GORZONI (2008) acreditam que as doenças relacionadas ao envelhecimento são as principais causas de comprometimento fisiológico, fazendo parte integral do processo, pois com as perdas fisiológicas da idade elas se apresentam com maior predisposição acelerando o processo patológico em vários sistemas. Sendo assim, o envelhecimento complexo, heterogêneo, com alterações anatômicas e declínio funcional, misturando fatores biológicos inevitáveis, comportamentos que aceleram ou lentificam e patologias associadas que se tornam mais frequentes com o passar dos anos, influenciam diretamente na senescência.

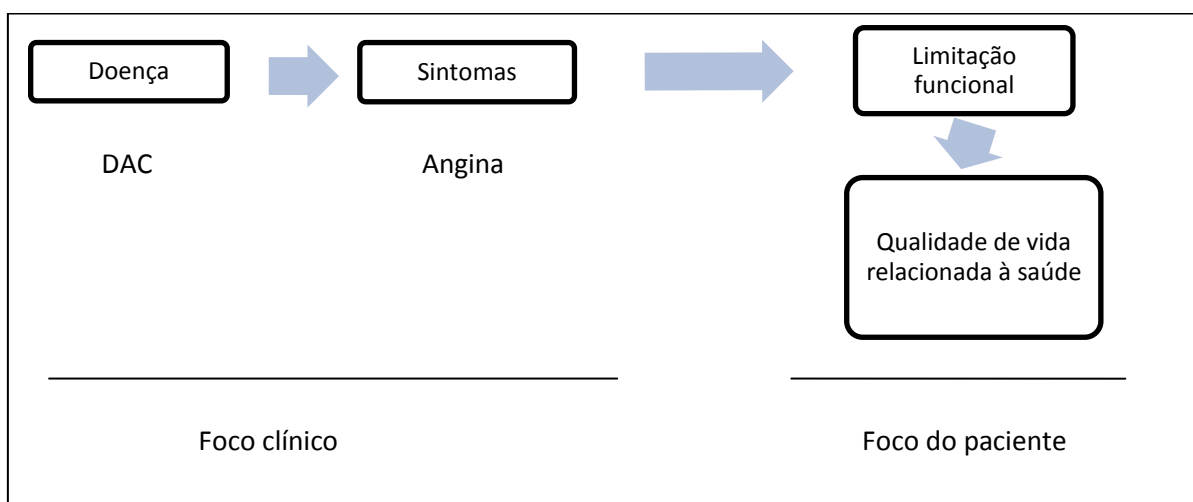
Na visão de NERI e FREIRE (2000), um dos problemas de saúde importantes associados ao envelhecimento são as patologias degenerativas articulares – doenças crônicas que se desenvolvem gradualmente comprometendo uma ou mais articulação do organismo humano, resultando em fatores de risco, podendo ser causadores de problemas funcionais como, por exemplo, no âmbito da locomoção e equilíbrio, incluindo nesta categoria a osteoartrose, causadora de uma das maiores causas de incapacidades funcionais no idoso.

2 ATIVIDADES FÍSICAS: BENEFÍCIOS PARA A QUALIDADE DE VIDA DOS IDOSOS

Para FRONTERA (1997), caso consideremos a afirmação de que algumas das perdas fisiológicas com a idade explicam-se por processos associados, podem-se prescrever atividades devidamente planejadas, a exemplo os programas de exercício, que além de prevenir algumas das perdas e auxiliam na recuperação da capacidade funcional no idoso.

QUADROS (2013) explica a relação entre o estado funcional e qualidade de vida relacionada à saúde em um modelo de doença arterial coronária (DAC) através do seguinte fluxograma:

Quadro 1 - Relação entre estado funcional e qualidade de vida



Fonte: Adaptado de QUADROS (2013, p. 5).

Percebe-se que, a presença da doença evolui para que seus sintomas comprometam a funcionalidade do idoso, proporcionando-lhe uma limitação funcional, o que influi diretamente em sua qualidade de vida: o idoso deixa de

realizar tarefas diárias que antes eram realizadas sem maiores dificuldades. (QUADROS, 2013).

Diante dessa limitação, FRONTERA (1997) exemplifica uma prescrição de exercícios, bastante utilizada em vários estudos relacionados à capacidade funcional do idoso:

Tipo de exercício: Pesos livres, pulleys, aparelhos hidráulicos e isocinéticos;
 Frequência: Três sessões de treinamento por semana (a manutenção pode requerer somente uma ou duas sessões);
 Séries e número de repetições: Três séries de oito a dez repetições por grupo muscular; repouso de dois minutos entre as séries;
 Intensidade: 60 a 80% de 1 RM¹.

A preocupação dos estudiosos circunda a ideia de que muitos idosos vivem em um “ciclo vicioso sociocultural” limitando sua participação nas atividades físicas. Tal ciclo pode ser lido como: 1) inatividade física; que leva a 2) desenvolvimento de doenças crônicas; 3) complicação dessas doenças crônicas e 4) limitação em graus variáveis das atividades cotidianas. O idoso deixa de realizar as tarefas mais simples, como alimentar-se, cuidar da higiene corporal; locomover-se pelos espaços físicos das dependências que frequenta, o que para eles compromete a qualidade de vida e possui estreitas relações com o estado emocional, para o demais que com ele convivem pode não ser perceptível e, por isso, muitas vezes é ignorado (LAZZOLI, 1999).

3 CARACTERÍSTICAS DO TREINAMENTO FUNCIONAL

Diante das inovações do mundo moderno o homem passou a usar menos o seu corpo, o excesso de atividades e as exigências trabalhistas impossibilitam o desempenho funcional do corpo que em conjunto com o envelhecimento afetam diretamente o organismo. Por isso, a prática de exercícios que visem à manutenção e melhoria da funcionalidade é muito importante (RIBEIRO, 2006).

Atualmente a prática de exercícios físicos tornou-se uma necessidade para todas as faixas etárias, seja para os interesses estéticos ou para a saúde. O treinamento funcional é uma opção que vem ganhando espaço principalmente entre os mais experientes, isto é a terceira idade (DIAS, 2001).

Segundo CAMPOS e NETO (apud RIBEIRO, 2006, p. 05) “A prática de exercícios que possam manter ou recuperar a capacidade funcional é fundamental para todo ser humano independente da fase da vida em que este se encontra.”

As atividades físicas realizadas de maneira correta proporcionam benefícios essenciais à vida humana. Dessa forma o treinamento funcional atua como instrumento fundamental nesse processo, com atividades diversificadas que favoreçam o desempenho das funcionalidades humanas.

BOYLE (apud ALMEIDA, [s.d.]) define o treinamento funcional como:

¹ Nota do tradutor: 1 RM (repetição máxima) pode ser definida como a carga com a qual um determinado movimento pode ser executado somente uma vez, e não mais do que uma vez.

Um contínuo de exercícios envolvendo equilíbrio e propriocepção, executado com os pés no chão e sem a utilização de máquinas, para que a força seja realizada em condições instáveis e o peso corporal é gerido em todos os planos do movimento.

Nesse sentido, o treinamento funcional são exercícios realizados sem o uso de aparelho ou outros equipamentos, a qual se verifica a potencialidade corporal além de, contribuir à saúde de quem pratica em virtude dos danos físicos e funcionais que o corpo sofre no decorrer do processo evolutivo.

Não só como também, CLARK (apud DIAS, 2001) define os exercícios funcionais como atividades que movimentam mais de um segmento ao mesmo tempo, proporcionando diferentes ações musculares (excêntrica, concêntrica e isométrica) e podem ser realizados em diferentes planos.

As atividades do treinamento funcional são basicamente reflexos de situações reais do cotidiano, como levantar, sentar, abaixar, testes de equilíbrio, caminhadas e coordenação. Assim, o treinamento funcional possui uma abordagem dinâmica, desafiadora, motivante e complexa que proporciona ao corpo o melhor desempenho nos movimentos das atividades diárias e/ou esportivas (SILVA, 2011).

SILVA (2011, p. 18) ressalta:

O treinamento físico funcional contempla diferentes tipos de exercícios, com diferentes finalidades, como a melhoria do desempenho nas AVDs, de pessoas comuns, nas atividades esportivas de cada indivíduo, melhora na estabilidade/equilíbrio do corpo em posturas estáticas e dinâmicas.

Diante disso, as atividades praticadas promovem a estabilidade e segurança do corpo para realizar movimentos cotidianos que favorecem o desempenho da funcionalidade do corpo e adaptação as variantes encontradas diariamente.

EHLERT (2011, p. 24) revela que “O treinamento funcional vem sendo utilizado em diversas áreas das ciências do movimento humano, como a reabilitação física, treinamento esportivo e o condicionamento físico em geral”. Dessa forma, ampliam-se os benefícios do treinamento funcional aos praticantes.

Por conseguinte, para CAMPOS e NETO (2004) a realização de atividades normais com eficiência e independência consiste em uma habilidade da capacidade funcional do corpo humano. Isto porque o treinamento funcional treina o corpo para se adaptar as adversidades cotidianas, além disso, revela que um treinamento para atingir todas as especificidades desejadas deve estimular a coordenação motora, propriocepção, a flexibilidade, resistência muscular e cardiovascular, a lateralidade, a força e o equilíbrio.

O principal objetivo do treinamento funcional é resgatar no praticante através de atividades específicas a capacidade funcional independente do nível de condição física e das atividades que ele desenvolva, isto é tornar o indivíduo autônomo, independente na realização de suas ações e atividades. Dessa forma, esses exercícios buscam treinar todas as capacidades físicas, como: a agilidade, equilíbrio, coordenação, força, resistência e consciência corporal (CAMPOS; NETO, 2004).

O treinamento funcional não são atividades necessariamente que promovam a formação de músculos ou até mesmo a tonificação corpórea, mas sim proporciona benefícios variados como: estabilidade articular e equilíbrio muscular, essenciais a saúde humana.

D'ELIA e D'ELIA (2005) afirmam que para o treinamento funcional usa-se o peso do próprio corpo e a gravidade, no entanto a utilização de acessórios e equipamentos ampliam ainda mais as possibilidades do treinamento, onde a característica básica é a fácil adaptabilidade, podendo-se criar inúmeros exercícios em função das necessidades de cada indivíduo. Alguns instrumentos, como: as anilhas, cabos, elásticos, correntes, dumbbells (pesos livres), as barras e entre outros são utilizados como auxílio aos exercícios.

O uso de mecanismos auxiliares possibilitam uma maior resistência corpórea, e os benefícios do treino funcional são compatíveis a dedicação e adaptação às diversidade de atividades propostas relativas a cada pessoa.

Ainda segundo D'ELIA e D'ELIA (apud RIBEIRO, 2006, p. 18):

O treinamento funcional treina movimentos, e não somente músculos, através de movimentos multi-articulares e multiplanares e do envolvimento da propriocepção, criando sinergia entre segmentos corporais e entre qualidades físicas, possibilitando ao indivíduo produzir movimentos mais eficientes através de características inconfundíveis.

Os movimentos que o corpo desempenha no treinamento funcional promovem aos sistemas do organismo humano estímulos primordiais a funcionalidade humana além do desenvolvendo da agilidade e da resistência física e mental. O treinamento funcional é uma opção positiva que favorece avanços principalmente na vida do idoso. Os exercícios propostos são reproduções de ações que perpassam diariamente e que com a prática funcional constante passam a ser executados sem dificuldades.

A capacidade funcional diz respeito à independência na realização de diversas atividades. Para que o indivíduo possua autonomia nos movimentos ele deve exercitar a resistência muscular, como: coordenar os movimentos, alinhar o corpo o que significa realizar as atividades funcionais corretamente, e assim, usufruir dos benefícios que ela proporciona (D'ELIA; D'ELIA, 2005).

D'ELIA e D'ELIA (2005) afirmam que o treinamento funcional deu-se em geral por de três pontos fundamentais: Primeiro o acesso à informação que o praticante de atividade física possui o qual busca atividades que visem além de uma boa forma e também praticado algo valioso a saúde, alcançando um melhor desempenho nas atividades que realiza. Segundo, pela mudança de padrão estético vigente, a qual se substituiu pela associação entre boa forma e performance. Terceiro, pela necessidade de oferecer ferramentas que garantam melhores resultados de maneira global.

Assim, o treinamento funcional atua como mecanismo primordial para a manutenção e mobilização da funcionalidade essenciais do corpo. Aos idosos, o treinamento

funcional é essencial, haja vista o desgaste que o envelhecimento causa. Nesse sentido, a prática desses tipos de exercícios tornou-se comum e importante a essa faixa etária.

3.1 O TREINAMENTO FUNCIONAL NA TERCEIRA IDADE

À medida que o ser humano envelhece, condições de comodidade física começam a influenciar em suas habilidades e funções motoras, podendo haver impacto de limitação progressiva nas atividades funcionais básicas para manter uma vida independente e uma boa qualidade de vida (HARGREAVES, 2006).

A Organização Mundial da Saúde (OMS) define qualidade de vida como “ a percepção do indivíduo de sua posição na vida no contexto da cultura e sistema de valores nos quais ele vive em relação aos seus objetivos, expectativas, padrões e preocupações” (Whoqol Group, 1994). Nessa definição fica implícito que o conceito de qualidade de vida é subjetivo, multidimensional, e inclui elementos de avaliação tanto positivos como negativos (FLEXK et al, 1999).

Avaliar a qualidade de vida é uma alternativa para averiguar os diferentes aspectos de vida dos idosos e abrange uma série de aspectos como a manutenção da capacidade funcional. E a avaliação do estado de saúde está diretamente ligada a essa qualidade em realizar com independência as tarefas diárias. (RODRIGUES, 2011).

HARGREAVES (2006 apud DRIUSSO e CHIARELLO, 2007) define as a capacidade funcional àquelas atividades de cuidado pessoal, realizadas pela própria pessoa no dia-a-dia, como comer, tomar banho, transferências de posições, controlarem a bexiga e o intestino, encontrando-se classificadas nesse grupo as chamadas atividades instrumentais de vida diárias, como por exemplo, pegar um ônibus e ir ao banco.

NERI e FREIRE (2001) relatam que as dificuldades para realização das atividades diárias são decorrentes de problemas físicos que interferem na relação do idoso com o meio que vive. Assim, proporcionar aos idosos meios necessários para que possibilite ao mesmo exercer um maior controle sobre seu próprio bem-estar, trata-se de dar uma atenção voltada a evitar que as atividades realizadas cotidianamente não interfiram no agravamento de doenças decorrentes da idade, tentando preservar a saúde da melhor maneira possível.

A avaliação é de extrema importância para identificar os desajustes funcionais como consequência dos estados patológicos que comprometem a vida do idoso, bem como fornecer um perfil sobre as condições reais de independência ou dependência que este idoso possa estar apresentando (HARGREAVES, 2006). Ainda de acordo com HARGREAVES (2006), os distúrbios no sistema muscularto-articular podem ser determinantes na qualidade de vida do paciente nesta fase da vida, fazendo com que o idoso apresente uma incapacidade maior que normalmente é expressa por uma patologia de aquisição recente. Assim, as informações relatadas pelo paciente no momento da avaliação são de extrema relevância para nortear todo o processo de avaliação.

A fim de determinar os tipos de assistência necessários para a população idosa, o educador físico deverá conduzir uma avaliação eficaz capaz de orientá-los sobre a necessidade de modificar os hábitos de vida diária para preservar as articulações acometidas por doenças e manter ou recuperar a independência e autonomia funcional (DRIUSSO e CHIARELLO, 2007).

Para HARGREAVES (2006), a intervenção funcional trata-se do momento final do processo de avaliação em que se determina o quanto a condição patológica afeta a funcionalidade do idoso, buscando o nível funcional apresentado pelo paciente e as deficiências que estão contribuindo para a limitação funcional.

E como especialistas na função do movimento humano, buscam através de informações cedidas pelo paciente a detecção de medidas de prevenção que diminuam os fatores de insegurança desse paciente idoso e conseqüente seus prejuízos funcionais e traçar um programa de atividades diárias adequadas que sejam determinantes na melhora, por exemplo, dos padrões da marcha e do equilíbrio, prevenindo quedas e melhora na sua qualidade de vida.

A intervenção funcional através do ganho da mobilidade, considerada como habilidade para mover-se independentemente, fortalecimento da musculatura do quadril e joelho e a estabilidade no equilíbrio são condições extremamente importantes que a Educação Física funcional deverá traçar para desenvolvimento de um programa de exercícios que permitirão aos idosos realizar suas atividades de vida diária como, por exemplo, vestir-se sem depender de outra pessoa, entrar e sair do banheiro, sentar e levantar, realizar transferência, entre outros (MATSUDO e MAHECHA, 2001).

O exame físico, os dados coletados na anamnese e exames complementares solicitados são fundamentais para reconhecer as reais necessidades do paciente idoso, assim como testes específicos deverão ser aplicados. Como exemplo pode-se citar teste avaliação da marcha onde o paciente deverá caminhar com passo normal em uma determinada direção e retornar com passos rápidos, porém seguros, utilizando se necessário um auxiliar de locomoção, e um teste de avaliação do equilíbrio chamado GET UP AND GO onde o idoso na posição sentado de transferência para de pé e andar por três metros de distância, e sentar novamente (HARGREAVES, 2006).

De acordo com NERI e FREIRE (2000), os exercícios facultam ao ser humano uma velhice com melhor qualidade geral de vida, relatam ainda que ensinar o programa de exercícios domiciliar como alto alongamento, caminhada diária com 30 minutos de duração e modificações nas atividades diárias, como deixar limpeza da casa para uma faxineira, por exemplo, minimizaria os prejuízos às articulações acometidas, evitando posições viciosas na mesma. Já MATSUDO e MAHECHA (2001) acreditam que um exercício aeróbico, fortalecimento muscular e mobilizações melhorariam a circulação, a função do quadríceps e abdutores do quadril gerando um impacto positivo nas alterações de instabilidade do paciente idoso. Relatam ainda que os exercícios isocinéticos também produzem aumento da massa muscular e resistência, sendo ajustados de acordo com a necessidade e limite de cada idoso.

Segundo MANIDI e MICHEL (2001) o alongamento é extremamente útil para diminuir o risco de contraturas e realizados juntamente com exercícios na piscina, modificando o peso do corpo.

O público da terceira idade está mais exposto a sentir dificuldades em realizar ações simples na vida cotidiana que antes realizavam normalmente, como: abaixar, pegar algo no chão, subir degraus e entre outras situações diárias. Isto porque a ausência de exercícios físicos associada ao envelhecimento afeta a funcionalidade do corpo no desempenho de algumas funções ou atividades.

ISRAEL (apud WEINECK, 1991, p. 599) ressalta:

[...] o envelhecimento provoca uma diminuição da velocidade dos movimentos e uma diminuição da capacidade de combinar esses movimentos, gerando falsas reações frente a situações inesperadas, o que aumenta o risco de acidentes.

NETTO (1996, p.5) também afirma que “o envelhecimento manifesta-se por declínio das funções dos diversos órgãos que, caracteristicamente, tende a ser linear em função do tempo, não se conseguindo definir um ponto exato de transição como nas demais fases”.

Os idosos deparam-se constantemente com dificuldades de locomoção, na realização de movimentos em especial os que exigem equilíbrio e agilidade e a falta de resistência física, isto, por que a capacidade funcional do corpo encontra-se debilitada, o que pode ocasionar acidentes.

Diante desse cenário o treinamento funcional é uma alternativa positiva que muitos idosos estão encontrando para envelhecer de maneira saudável. A essência desse treinamento é estimular os aspectos neurológicos que comandam os movimentos do corpo.

OKUMA (1998, p. 208) revela:

Com o decorrer da idade, a elasticidade e estabilidade dos músculos, tendões e ligamentos se deterioram, a área transversal dos músculos torna-se menor pela atrofia muscular e a massa muscular diminui em proporção ao peso do corpo, o que leva a uma redução da força muscular.

Entende-se que a força muscular está relacionada à vários aspectos que tendem à sofrer alterações ao longo dos anos, que acabam influenciando as atividades que envolvem o uso da força, neste caso, reduzindo a rigidez muscular.

MANIDI e MICHEL (2001, p.73) ressaltam sobre o sistema locomotor:

O sistema locomotor de uma pessoa em fase de envelhecimento transforma-se progressivamente. Os músculos tendem a diminuir de volume, os ligamentos endurecem, as articulações se anquilosam e o sistema nervoso diminui sua velocidade de transmissão.

Com o envelhecimento, há uma grande mudança no sistema locomotor, pois o corpo passa por transformações. Neste sentido, a prática dos exercícios funcionais na terceira idade visa mobilizar todos os sentidos e sistemas do corpo que se

encontram desgastados. Dessa forma, promovendo a manutenção dos movimentos funcionais do organismo e fortalecendo a resistência do corpo para a realização de atividades.

MONTEIRO (1999, p. 21) afirma “A importância da função muscular na autonomia do idoso, reside no fato de a força associar-se, inegavelmente, a uma grande quantidade de atividades cotidianas.”

Assim, percebe-se que a prática de exercícios físicos funcionais deve ser uma atividade diária na vida do idoso, haja vista a necessidade de resgatar a resistência corpórea e promover a mobilização dos movimentos funcionais para proporcionar ao idoso o bem estar social.

Além disso, ARAGÃO, DANTAS e DANTAS (apud RIBEIRO, 2006, p. 12) afirmam que “viver de maneira autônoma e independente significa ser capaz de realizar qualquer atividade quando tenha vontade mantendo-se forte em sua movimentação.”

O treinamento funcional proporciona ao idoso a autonomia, a independência na realização de suas atividades, além dos inúmeros benefícios visíveis na vida cotidiana. Com a prática de exercícios funcionais é possível promover mais segurança na realização de atividades diárias que antes eram consideradas obstáculos e realizadas com dificuldades.

MANIDI e MICHEL (2001, p. 43)

O exercício físico é um ganho para o paciente que sofre de uma deterioração mental ou de uma demência, na medida em que ele mantém as demais capacidades do paciente funcionais. Além disso, a atividade física favorece a auto-estima e melhora a qualidade de vida do paciente e, muitas vezes, das pessoas à sua volta.

O treinamento funcional atua como um mecanismo de recuperação e fortalecimento do corpo. A prática de exercícios proporciona benefícios que se estende não só ao sistema físico, mas também a amplitude sensorial, psicológica, promovendo uma harmonia e enriquecendo a vida do idoso por meio da socialização e do bem estar que os exercícios provocam.

Segundo AMORIM e DANTAS (2002, p. 48)

Observa-se que os idosos mostram-se mais abertos, emocionalmente equilibrados, bem humorados com atividades positivas mediante os fatos da vida, o que contribui para o encontro de uma nova identidade e uma melhor qualidade de vida. Sendo assim, a atividade física acaba por ser um fator contra o vácuo existencial da sociedade moderna.

Assim, o treinamento funcional favorece aos idosos momentos de recreação, nas atividades coletivas promove a socialização e a cooperação. O treinamento funcional é um instrumento que auxilia a vida do idoso não só na realização de atividades, mas também promove o bem estar, relevando a autoestima, haja vista a independência e a segurança na execução das atividades (AMORIN; DANTAS, 2002).

DIAS (2011) promoveu estudo sobre a aplicação das atividades funcionais para a terceira idade, dividindo-as em três fases – prática, variação e tarefas diárias, conforme se apresenta no quadro a seguir:

Quadro 2 - Fases da aplicação de atividades funcionais para terceira idade.

Fase de prática	Fase de variação	Fase de tarefas diárias
1. Subir em uma plataforma (step) de frente.	1. Caminhar sobre um piso e pegar um objeto leve no chão.	1. Caminhar sobre um piso, recolhendo objetos do chão e os colocando em um cesto.
2. Subir de lado em uma plataforma (step).	2. Caminhar sobre uma linha reta carregando uma bandeja.	2. Pegar um objeto do chão enquanto se senta e coloca o objeto em uma estante.
3. Passar sobre o step de frente e de lado.	3. Subir um pequeno lance de escadas carregando uma garrafa d'água de plástico em uma bandeja.	3. Subir escadas (12 a 17 degraus) carregando um pequeno objeto em uma das mãos.
4. Andar em um caminho com obstáculos carregando uma bandeja.	4. Andar sobre um caminho curvo no chão.	4. Pegar roupas e saquinhos de areia de uma estante baixa e carregá-las em um cesto em um caminho de obstáculos.
5. Levantar da altura dos joelhos e carregar uma caixa pesada.	5. Mover diferentes objetos entre estantes de diferentes alturas.	5. Caminhar sobre diferentes superfícies (chão, colchão, sacos de areia).
6. Sair da cama e carregar um pequeno objeto.	6. Levantar do chão e carregar um pequeno objeto.	6. Levantar de uma cadeira, andar em uma linha reta e chutar uma bola em um local determinado.

Fonte: DIAS, 2011, [s.p.].

Em sua pesquisa, DIAS (2011) aplicou as atividades gradativamente por cerca de três meses, para favorecer a adaptação dos idosos e alternou os objetos utilizados, comprovando através de testes de aptidão física que os exercícios foram benéficos para o grupo e promoveram o aumento da força física, disposição e diminuição das queixas de dores, ainda aquelas relativas ao equilíbrio, melhorando o bem estar.

4 OS EFEITOS DA SOCIALIZAÇÃO EM GRUPO DA TERCEIRA IDADE

O art. 2º do Estatuto do Idoso, Lei nº 10.741 de 1º de outubro de 2003, enfatiza:

Art. 2º O idoso goza de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhe, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, para preservação de sua saúde física e mental e seu aperfeiçoamento moral, intelectual, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade.

O direito assegurado promoveu uma maior movimentação dos entes públicos no sentido de garantir sua plena execução; decorrente disso, surgem as organizações, grupos de convivência e faculdades da 3ª idade.

Segundo o Manual de Trabalho Social com Idosos (SESC, 2004), citado por TEIXEIRA (2007), os Centros de Convivência foram aglutinados num mesmo espaço social com os seguintes objetivos:

- incentivar a integração social dos idosos melhorando suas condições de vida e promovendo sua socialização, atualização cultural e a descoberta de novas habilidades, numa perspectiva de inserção social;
- auxiliar os idosos a preencher seu tempo livre com práticas e relações saudáveis, mas sobretudo a redimensionar sua vida, a ver o envelhecimento sob um novo prisma, em que a natureza fragilizada física dos mais velhos pode ser harmonizada com dignidade;
- promover a valorização dos idosos como fonte e repositório da memória histórica, proporcionando sua reintegração e participação nos processos sociais. (SESC, 2004, p. 6)

A autora aponta que participar de grupos na terceira idade é fator preponderante para a socialização dos mesmos.

Em recente estudo sobre a caracterização dos idosos que participam de Centros de Convivência, BORGES et al. (2010) destacaram a maior presença de idosos na faixa de 60 a 69 anos, relacionando isso ao fato de nessa idade os indivíduos estarem em fase de transição entre o trabalho assalariado e a aposentadoria, restando-lhes tempo livre para o gozo de atividades de lazer, e uma explícita busca para a não identificação estereotipada do “velho”; e ainda merece a baixa participação de idosos com mais de 80 anos, decorrente da maior necessidade de acompanhamento e dependência física; fatores que parecem definir o grau de participação dos idosos nesses tipos de grupos.

HERVY (apud JACOB, 2007) afirma que “A importância da animação social das pessoas mais velhas é facilitar a sua inserção na sociedade, a sua participação na vida social e, sobretudo, permitir-lhes desempenhar um papel, inclusive reativar papéis sociais.” JACOB (2007) define “a animação de idosos como a maneira de atuar em todos os campos do desenvolvimento da qualidade de vida dos mais velhos, sendo um estímulo permanente da vida mental, física e afetiva da pessoa idosa”.

Pesquisas recentes evidenciam que a socialização em grupo minimiza efeitos provocados por distúrbios de origem psicossocial, comuns nessa fase de transição. O quadro de ansiedade é um deles que tem preocupado os profissionais ligados à área da saúde e que se caracteriza por envolver conflitos psicológicos e sentimentos desagradáveis de tensão, angústia e sofrimento. Entre os sintomas mais frequentes estão: taquicardia, distúrbios de sono, sudorese, vertigens, distúrbios gastrintestinais e náuseas (HOLLANDER, E.; SIMEON, D.; GORMAN, J.M. apud CHEIK, N.C et al, 2003).

CHEIK, N.C et al (2003) destacam que tais distúrbios podem deflagrar quadro de angústia e considerável prejuízo funcional, “que pode ser apresentado basicamente em quatro grandes categorias: pânico e distúrbios de ansiedade, distúrbios fóbicos (agorafobia, fobia social e específica), distúrbios obsessivo-compulsivo e distúrbios de estresse pós-traumático”.

A pesquisa realizada por CHEIK, N.C et al (2003) estudou grupos de idosos divididos em três grupos: 1) idosos sedentários; 2) idosos sedentários que passaram a realizar atividades físicas (sistemizadas) condizentes com sua avaliação e 3) idosos que participaram de atividades físicas não sistemizadas. As observações e análise estatística dos resultados evidenciaram que “exercícios físicos podem auxiliar na terapia de reabilitação em pacientes com distúrbios psicológicos, atuando como catalisador de relacionamento interpessoal e estimulando a superação de pequenos desafios” (CHEIK, N.C et al, 2003).

As conclusões da pesquisa apontam que, para o grupo 2 (atividades físicas regulares e sistemizadas), “a prática regular de exercícios físicos orientados de acordo com os parâmetros fisiológicos obtidos em uma avaliação cardiorrespiratória e ou ergoespirométrica, e com o treinamento em intensidade e volume correspondente ao limiar anaeróbio e ou limiar anaeróbio ventilatório I (LAVI) pode auxiliar na redução dos escores indicativos para a depressão e ansiedade em idosos com mais de 60 anos” (CHEIK, N.C et al, 2003).

Diante do exposto, HERMÓGENES (1996, p.26) recomenda diretamente a essa população que:

Seja feito um bom projeto para sua terceira idade. Um projeto que lhe pareça nobre, belo e viável. Sempre haverá algo para fazer ou conquistar, mesmo que os mais próximos sugiram que está no momento de “pendurar as chuteiras”, não ligue. Escolha algo que mobilize seus talentos, energias, o tempo de aposentado, habilidades, capacidade de criar, organizar, servir e amar. Você é um aposentado, não um inútil.

SEBEN ET al (2002) apontam que uma boa alternativa para a inserção social do idoso são os esportes e jogos recreativos, especialmente elaborados para a terceira idade e, por isso, concebidos a partir de adaptações conforme a capacidade motora e participativa do idoso. Destacam ainda que “tais atividades são sempre recreativas com preferência pela a coletividade e a cooperação”. O que permite a construção harmônica entre participação, satisfação, realização, criatividade e liberdade.

Confirmam SAFONS e PEREIRA (2007) que os exercícios físicos contribuem efetivamente para a manutenção da qualidade de vida da pessoa idosa em seus aspectos biológicos e físicos, destacam ainda que a participação em grupo ajuda a despertar a autoconsciência da consciência corporal para retomada da interação com o mundo.

Nesse sentido, é importante localizar o profissional de Educação Física, que, de acordo com o Conselho Federal de Educação Física (CONFEF), através do guia Intervenção do Profissional de Educação Física (2005, p.10), pode atuar com as seguintes funções:

O Profissional de Educação Física exerce suas atividades por meio de intervenções, legitimadas por diagnóstico, utilizando métodos e técnicas específicas, de consulta, de avaliação física e intelectual, com fins educacionais, recreacionais, de treinamento e promoção a saúde, observando a legislação pertinente e o Código de Ética Profissional e, sujeito á fiscalização em suas intervenções no exercício profissional pelo Sistema CONFEFE/CREFs.

Observado esse parecer, deve-se garantir que as atividades sejam conduzidas por profissional devidamente qualificado para tanto, de modo a efetivar práticas saudáveis e recuperação e promoção da qualidade de vida, especialmente para um público com características tão singulares quanto à terceira idade.

5. CONCLUSÃO

O crescimento demográfico da população que abrange a 3ª idade tem efetivamente chamado a atenção dos estudiosos para o atendimento das necessidades peculiares a esta faixa etária.

Em 2003, com a promulgação da Lei Lei nº10.741, de 1 de outubro de 2003 que Dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências, houve uma movimentação do poder público para garantir que os direitos dos idosos fossem garantidos em todos os aspectos.

Mediante essas e outras iniciativas, a escolha do tema “Treinamento funcional para a terceira idade: recuperação e bem estar” motivou-se no sentido de apontar que os profissionais de Educação Física devem também estar atentos a essa movimentação mundial de atenção ao idoso, sendo o treinador/professor de fundamental importância para que o gozo de tais direitos se efetive em qualidade de vida e saúde.

Quando se fala em “treinamento funcional”, se está diante de atividades planejadas e organizadas para cada faixa etária, e mais especificamente à terceira idade, que visam à manutenção das atividades diárias que são inevitavelmente comprometidas com o passar dos anos.

A pesquisa realizada apontou que é fundamental a conscientização dos idosos para que os mesmos compreendam que a manutenção da saúde física e psicológica depende de escolhas que são feitas pelo próprio idoso, diretamente ligadas às atividades físicas que optam por realizar (ou não). As leituras corroboram com a ideia de que o idoso deve manter atividades em grupo, preferencialmente, pois as mesmas potencializam os resultados das atividades físicas regulares e planejadas e, ainda, otimizam a saúde mental, cognitiva e psicológica, melhorando a qualidade de vida a partir da realização independente de atividades simplórias de movimentação e cuidados básicos que garantem a individualidade.

O profissional de Educação Física deve estar atento a esta área de atuação que tende a expandir-se e que necessita de atenções ímpares. Alerta-se ainda o poder público que, mediante as observações realizadas urge a necessidade de que um profissional de Educação Física faça parte das equipes de atenção à saúde para a terceira idade, quer seja nos grupos de convivência, ou mesmo naqueles de PSF (Programa da Saúde da Família).

6. REFERÊNCIAS

1. ALMEIDA, José Pedro. **Definição de treino funcional**. Disponível em <<http://www.fmh.utl.pt/agon/cpfmh/docs/documentos/recursos/328/Defini%E7%E3o%20de%20Treino%20Funcional.pdf>> Acesso em 02 de out 2014
2. AMORIM, Fátima de Sant'Anna; DANTAS, Estélio Henrique Martin. **Efeitos do treinamento da capacidade aeróbica sobre a qualidade de vida e autonomia de idosos**. Fitness & Performance Journal, v.1, n.3, 2002.
3. BARBOSA, Aglauvanir Soares. **Os benefícios do treinamento de força muscular para pessoas idosas**. Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Gerontologia. Escola de Saúde Pública do Ceará. 90 f. 2007. Disponível em:
https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0CCwQFjAB&url=http%3A%2F%2Fwww.esp.ce.gov.br%2Findex.php%3Foption%3Dcom_phocadownload%26view%3Dcategory%26download%3D225%3Aos-beneficios-do-treinamento-de-fora-muscular-para-pessoas-idosas%26id%3D37%3Aesp.-gerontologia&ei=fn5OVP_PG0jKgwS68YClCg&usq=AFQjCNENwjV8pJxnITtmk6EWbGad0sXrNg. Acesso em 27 out. 2014.
4. BRASIL. Ministério da Saúde. Lei nº10.741, de 1 de outubro de 2003. **Dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências**, Brasília 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.741.htm> . Acesso em: 15 out. 2014.
5. BORGES, Paula Lutiene de Castro; BRETAS, Rose Procópio; AZEVEDO, Silvana Fernandes; BARBOSA, Juliana Magalhães Machado. Perfil dos idosos frequentadores de grupos de convivência em Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro v.24, n.12, dez. 2010. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2008001200008&lang=PT>. Acesso em: 17 out. 2014.
6. CAMPOS, M. A.; NETO, B. C. **Treinamento funcional resistido: para melhoria da capacidade funcional e reabilitação de lesões musculoesqueléticas**. Rio de Janeiro: Revinter, 2004.
7. CHEIK, N.C.; REIS, I. T.; HEREDIA, R. A. G.; VENTURA, M. L.; TUFIK, S.; ANTUNES, H. K. M.; MELLO, M. T. Efeitos do exercício físico e da atividade física na depressão e ansiedade em indivíduos idosos. **R. bras. Ci. e Mov.** V. 11, n. 3, p. 45-52, 2003. Disponível em: <<http://portalrevistas.ucb.br/index.php/RBCM/article/viewFile/509/534>>. Acesso em 19 out. 2014.
8. CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA (CONFEF). **Intervenção do Profissional de Educação Física**. 2005.
9. DANGELO, José Geraldo; FATTINI, Carlo Américo. **Anatomia humana sistêmica e segmentar**. 3.ed. São Paulo: Atheneu, 2007. 763 p.

10. D'ELIA, R.; D'ELIA, L. **Treinamento funcional**: 6º treinamento de professores e instrutores. São Paulo: SESC - Serviço Social do Comércio, 2005. Apostila.
11. DIAS, Kalysson Araujo. Treinamento funcional: um novo conceito de treinamento físico para Idosos. **Cooperativa do Fitness**. 2011. Disponível em <<http://www.cdof.com.br/treinamentofuncional2.htm>> acesso em 03 de out. de 2014.
12. DRIUSSO, Patrícia; CHIARELLO, Berenice;. **Fisioterapia Gerontológica**: Manuais de Fisioterapia – Organizadores. 1. ed. São Paulo: Manole, 2007. 290p.
13. EHLERT, Rafael. **A utilização do treinamento físico funcional para população idosa**: estudo de revisão bibliográfica. Porto Alegre: UFRGS, 2011.
14. FATTINI, CA. e DÂNGELO, JG. **Anatomia Humana Sistêmica e Segmentar**. 2ª edição. Ed. Atheneu 1998.
15. FRONTERA, Walter R. A importância do treinamento de força na terceira idade. **Rev Bras Med Esport.**; Vol. 3, Nº 3 – Jul/Set, 1997. p. 75-78.
16. GUCCIONE, Andrew A. **Fisioterapia Geriátrica**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2002. 470p.
17. HARGREAVES, Luiz Henrique Horta. **Geriatrics**. 1. ed. Distrito Federal: Brasília, 2006. 614p.
18. HERMÓGENES, J. **Saúde na terceira idade**. Rio de Janeiro: Record, 1996.
19. JACOB FILHO, Wilson; GORZONI, Milton Luiz. **Geriatrics e Gerontologia**: O que todos devem saber. 1. ed. São Paulo: Rocca, 2008, 288p.
20. JACOB, Luis. Manual de Animação de idosos. **Cadernos Socialgest**, nº 4, 2007. Disponível em: <<http://br.monografias.com/trabalhos-pdf/animacao-idosos/animacao-idosos.pdf>>. Acesso em 19 out. 2014.
21. KAUFFMAN, Timothy C. **Manual de Reabilitação Geriátrica**. 5. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2001. 389p.
22. LAZZOLI, José Kawazoe. Qualidade de vida na terceira idade. **Rev Bras Med Esporte**, Vol. 5, Nº 1 – Jan/Fev, 1999.
23. MANIDI, Marrie-José; MICHEL, Jean-Pierre. **Atividade Física para adultos com mais de 55 anos**: Quadros Clínicos e Programas de Exercícios. 1. ed. São Paulo: Manole, 2001, 235p.
24. MATSUDO, Sandra; MAHECHA, Marcela. **Envelhecimento e Atividade Física**. 1. ed. São Paulo: Celafiscs, Midiograf, 2001, 194p.

25. MONTEIRO, W.D.; *et al.* Força muscular e características morfológicas de mulheres idosas praticantes de um programa de atividades físicas. **Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde**. Londrina - PR. v.4, n.1, 1999.
26. NETTO, Matheus P. **Gerontologia: a velhice e o envelhecimento em visão globalizada**. São Paulo. Atheneu. 1996.
27. NERI, Anita Liberalesso; FREIRE, Sueli Aparecida. **E por falar em boa velhice**. 1. ed. São Paulo: Papirus, 2000. 134p.
28. OKUMA, S.S. **O idoso e a atividade física**. Campinas: Papirus, 1998.
29. PICKLES, Barrie et al. **Fisioterapia na Terceira Idade**. 2. ed. São Paulo: Santos, 2000, 498p.
30. RIBEIRO, Ana Paula De Freitas. **A eficiência da especificidade do treinamento funcional resistido**. São Paulo: UNIFMU, 2006.
31. RODRIGUES, Franciani. Qualidade de vida dos idosos e benefícios da fisioterapia nas Unidades Básicas de Saúde. **Revista Fisioterapia Brasil**, Physical Therapy Brazil, Rio de Janeiro, v 12, n 6, p. 419-423, 2011.
32. SAFONS, Marisete Peralta; PEREIRA, Márcio de Moura. **Princípios metodológicos do exercício físico para o idoso**. Brasília: CREF-DF, FEF/UnB/GEPAFI, 2007. Disponível em:<
33. <http://www.cref7.org.br/Topicos/Publicacoes/LivroAFidosos.pdf>>. Acesso em 19 out. 2014.
34. SILVA, Larissa Xavier Neves. **Revisão de literatura acerca do treinamento funcional resistidos em seus aspectos motivacionais em alunos de personal training**. Porto Alegre, 2011.
35. SEBEN. N; GUEDES. A.L; STAHLHÖFER. M.M; GUEDES. F.L; **Desenvolvendo jogos para a terceira idade**. 2002. Disponível em:<<http://www.portaldoenvelhecimento.org.br/acessibilidade/acessibilidade51.pdf>>. Acesso em: 13. Out. 2014.
36. TEIXEIRA, Solange Maria. **Lazer e tempo livre na “terceira idade”**: potencialidades e limites no trabalho social com idosos. *Revista Kairós*, São Paulo, 10(2), dez. 2007, pp. 169-188. Disponível em: <
37. WEINECK, J. **Biologia do Esporte**. São Paulo: Manole. 1991.

EDUCAÇÃO INFANTIL: LUDICIDADE E APRENDIZAGEM. ESTUDO DE CASO: CMEI “PEQUENO PRÍNCIPE”, MUNICÍPIO DE SÃO GABRIEL DA PALHA

JANAÍNA FERNANDES COLOMBI¹
MARÍLIA GOMES DE ARAÚJO²
RAFAELA COLOMBI³
RAFAELA SCHNEIDER PRATTI⁴
LEONICE BARBOSA⁵

RESUMO

A ludicidade é um recurso fundamental no desenvolvimento da criança, o que motivou um estudo mais detalhado do tema: Educação Infantil: Ludicidade e Aprendizagem. A escolha do tema deu-se para investigar a importância do uso da ludicidade no âmbito escolar de forma a proporcionar melhores resultados nas práticas educativas. Os objetivos abordaram a compreensão das técnicas utilizadas pelos docentes, além da análise da influência de atividades lúdicas no desenvolvimento da criança, no decorrer do processo de desenvolvimento infantil no CMEI “Pequeno Príncipe”, no Município de São Gabriel da Palha. A metodologia utilizada foi a pesquisa exploratória, descritiva, bibliográfica, estudo de caso e pesquisa de campo, para a coleta de dados utilizou-se de fontes secundárias e primárias, coletadas por meio de questionário fechado e a análise de dados em tabelas. Conclui-se que o lúdico é um mecanismo fundamental para a aprendizagem e o desenvolvimento integral da criança. As brincadeiras, os jogos e seu adequado planejamento contribuem na aprendizagem e na emancipação das crianças, haja vista que as atividades lúdicas são motivadoras, interessantes e criadoras de novas possibilidades de conhecimento.

PALAVRAS-CHAVE: Lúdico. Infância. Desenvolvimento da Criança.

1 INTRODUÇÃO

Ao pensar em Educação Infantil percebe-se a importância do uso do lúdico de maneira a propiciar melhores resultados nas práticas educativas, pois as crianças enquanto brincam adquirem novas aprendizagens, descobrindo suas habilidades ou limitações. Dessa forma há o seu autoconhecimento.

No período da infância a ludicidade se faz muito presente. Para tanto, a conceituação de lúdico sofreu muitas alterações, pois para a grande maioria era somente brincadeira sem intuito ou estímulo. Mas, esta visão foi transformada, adquirindo novas concepções, onde uma simples brincadeira induz novos conhecimentos para as crianças, sendo algo primordial para o desenvolvimento infantil.

¹Graduada em Pedagogia pela Faculdade Multivix – Campus Nova Venécia/ES

²Graduada em Pedagogia pela Faculdade Multivix – Campus Nova Venécia/ES

³Graduada em Pedagogia pela Faculdade Multivix – Campus Nova Venécia/ES

⁴Graduada em Pedagogia pela Faculdade Multivix – Campus Nova Venécia/ES

⁵ Professora orientadora. Graduada em Letras (FICAB); Pós Graduada em Língua Portuguesa e Literatura (FIJ); Mestranda em Ensino de Educação Básica (CEUNES - UFES)

Destaca-se como objetivos primordiais a compreensão da ludicidade como instrumento fundamental para a aprendizagem, ao analisar as reações infantis frente ao lúdico, aprimorando os conhecimentos pedagógicos. A escolha do tema justifica-se pela importância do uso da ludicidade nas escolas de forma a proporcionar melhores resultados nas práticas educativas. Para tanto se questiona de que maneira a ludicidade contribui para a aprendizagem do aluno e como o professor pode utilizar desse recurso.

Dentre as atividades lúdicas encontram-se muitas opções, como os jogos, as brincadeiras e os brinquedos, que favorecem e enriquecem as atividades infantis. Diante desse cenário, o papel da escola e do professor é fundamental, pois estimulará, por meio do lúdico, o dinamismo inovador nas salas de aulas, encantando as crianças com atividades diferenciadas e divertidas.

Assim, a metodologia utilizada para este estudo foi a pesquisa exploratória e descritiva. A coleta de dados foi a partir da pesquisa bibliográfica, onde se obteve as fontes secundárias, estudo de caso e pesquisa de campo realizado no CMEI “Pequeno Príncipe”, situada no Município de São Gabriel da Palha, ES, no ano de 2014 por meio de questionário fechado, pelo qual se alcançaram as fontes primárias.

2 EDUCAÇÃO INFANTIL: LÚDICO X APRENDIZAGEM

2.1 A LUDICIDADE E A INFÂNCIA

Quando trata-se de ludicidade destaca-se o “brincar inocente”, sem aquele olhar crítico, em que isto pode estar proporcionando uma aprendizagem significativa para a criança, desenvolvendo muitas habilidades, dentre as cognitivas, psicomotoras e emocionais, que na maioria das vezes estão camufladas.

Santos (1997, p. 9) destaca o conceito de lúdico:

A palavra lúdico vem do latim *ludus* e significa brincar. Neste brincar estão incluídos os jogos, brinquedos e divertimento e é relativa também à conduta daquele que joga, que brinca e que se diverte. Por sua vez, a função educativa do jogo oportuniza a aprendizagem do indivíduo, seu saber, seu conhecimento e sua compreensão de mundo.

Assim, a ludicidade deve estar presente em todos os momentos da vida da criança, principalmente nas atividades escolares, propiciando um maior interesse e motivação para a compreensão da sociedade, de tudo o que acontece ao seu redor, desenvolvendo o ser crítico na criança.

A criança expressa-se pelo ato lúdico e é através desse ato que a infância carrega consigo as brincadeiras. Elas perpetuam e renovam a cultura infantil, desenvolvendo formas de convivência social, modificando-se e recebendo novos conteúdos, a fim de se renovar a cada nova geração. É pelo brincar e repetir a brincadeira que a criança saboreia a vitória da aquisição de um novo saber fazer, incorporando-o a cada novo brincar (DORNELLES, 2001, p. 103).

A brincadeira no período da infância é marcante na vida da criança, pelo fato de que carregará consigo todos os aprendizados adquiridos nesta fase, conforme o seu desenvolvimento, sendo um alicerce para as aprendizagens futuras, pois a cada novo brincar se tem uma nova descoberta.

2.1.1 A APRENDIZAGEM POR MEIO DO LÚDICO

Diversas são as atrações oferecidas pelo mundo contemporâneo e que muitas vezes se distancia do foco da aprendizagem. As crianças se sentem mais motivadas em um ambiente com brincadeiras e novidades, que são representadas pelas mais distintas formas lúdicas existentes na sociedade.

A ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão. O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento. (SANTOS, 1997, p. 12)

Diante do cenário lúdico as crianças são motivadas a brincar, e ao mesmo tempo aprender, desenvolver habilidades cognitivas, motoras e linguísticas. Percebendo-se que uma aprendizagem significativa perpassa pela ludicidade, que está enraizada no interior de cada ser, em cada cultura.

Esta cultura lúdica segue situações variadas de relacionamentos pessoais em que a criança convive, bem como seu contexto social e físico conforme destaca Brougère (2011, p. 27-28):

[...] A cultura lúdica não está isolada da cultura geral. [...] As proibições dos pais, dos mestres, o espaço colocado à disposição da escola, na cidade, em casa, vão pesar sobre a experiência lúdica. Mas o processo é indireto, já que aí também se trata de uma interação simbólica, pois, ao brincar, a criança interpreta os elementos que serão inseridos, de acordo com sua interpretação e não diretamente.

A criança, ao brincar cria fantasias em sua imaginação, enriquecendo suas concepções, inventando seres inanimados com super poderes. Dessa forma, ela se sente capaz de dominar seus sentimentos, construindo um elo entre a fantasia e a realidade. Assim, as crianças representam em suas brincadeiras o que elas vivem, seja na família, na escola e/ou na sociedade.

Santos (1997, p. 20) destaca entre as contribuições mais importantes sobre o lúdico para a aprendizagem infantil:

- brincar ajuda a criança no seu desenvolvimento físico, afetivo, intelectual e social, pois, através das atividades lúdicas, a criança forma conceitos, relaciona idéias, estabelece relações lógicas, desenvolve a expressão oral e corporal, reforça habilidades sociais, reduz a agressividade, integra-se na sociedade e constrói seu próprio conhecimento.

Dessa forma, a criança aprende brincando, seja uma brincadeira passada pelas gerações como também aprendidas em contato com outras crianças. Ao brincar ela apresenta toda a sua identidade e suas reações, construindo a cada dia uma

concepção mais inovadora, que a caracterize, onde há suas expressões e habilidades.

O lúdico está relacionado a construção de novos saberes conforme teoriza Nicolau (2002, p. 21):

A educação pré-escolar visa a criação de condições para satisfazer as necessidades básicas das crianças, oferecendo-lhe um clima de bem-estar físico, afetivo-social e intelectual, mediante a proposição de atividades lúdicas que promovam a curiosidade e a espontaneidade, estimulando novas descobertas e o estabelecimento de novas relações a partir do que já se conhece.

As atividades lúdicas, expressas pelo brincar é uma característica universal nas crianças, pois elas entram em contato com a educação infantil através do brincar, familiarizando-se com estas novas experiências e adquirindo novos conhecimentos.

2.2 O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: JOGO, BRINCADEIRAS E BRINQUEDOS

A educação infantil é a fase mais encantadora da criança, pois a imaginação e a criatividade estão mais afloradas. E para que seja cada vez mais atraente, é imprescindível o uso de técnicas que despertem cada vez mais estes anseios.

A criança expressa-se pelo ato lúdico e é através desse ato que a infância carrega consigo as brincadeiras. Elas perpetuam e renovam a cultura infantil, desenvolvendo formas de convivência social, modificando-se e recebendo novos conteúdos, a fim de se renovar a cada nova geração. É pelo brincar e repetir a brincadeira que a criança saboreia a vitória da aquisição de um novo saber fazer, incorporando-o a cada novo brincar (DORNELLES, 2001, p. 103).

As brincadeiras aprendidas nas salas de educação infantil estarão presentes em todos os momentos da vida da criança, renovando a sua identidade e os seus saberes, sendo repletos de significados.

A criança adquire experiência brincando. A brincadeira é uma parcela importante da sua vida. As experiências tanto externas como interna podem ser férteis para o adulto, mas para a criança essa riqueza encontra-se principalmente na brincadeira e na fantasia (WINNICOTT, 1982, p. 163).

A criança desenvolve além de experiências, novas habilidades que são aprimoradas a partir da imaginação e da fantasia, correlacionadas com as suas vivências diárias. Cada brincadeira desenvolve alguma habilidade que favorece o aprendizado. O professor deve orientar as brincadeiras, para que essas possam ir além da diversão e ampliando-se para um espaço de aprendizagem constante.

Brincar é fantasiar, inventar, criar, entender, construir, modificar, experimentar, destruir, imaginar. A criança retira de sua vida os conteúdos da brincadeira através de impressões e sentimentos que vivencia, dos conhecimentos que aprende das histórias que escuta. Por isso, para brincar é preciso entender que a brincadeira é uma atividade da imaginação (ABRAMOWICZ, WAJSKOP, 1999, p. 21).

A brincadeira é um instrumento eficaz para a aprendizagem. Enquanto criança, a imaginação atua como fonte inspiradora de todos os conhecimentos a serem adquiridos. Para tanto, o uso de brincadeira promove a evolução do ser, a construção da criança para as possíveis adversidades que encontrará em estudos futuros. Ao brincar, a criança expressa os seus sentimentos.

[...] à medida que a criança cresce, as brincadeiras vão tomando uma dimensão mais socializadora, em que os participantes se encontram, têm uma atividade comum e aprendem a coexistência com tudo que lhes possibilita aprender, como a lidar com o respeito mútuo, partilhar brinquedos, dividir tarefas e tudo aquilo que implica uma vida coletiva (DORNELLES, 2001, p. 104).

As brincadeiras e jogos devem está de acordo com a faixa etária das crianças, visto que para cada fase há algo que precisa ser estimulado e mais valorizado, sendo característico de cada idade.

Quanto ao jogo, este é uma técnica que releva o ensino que promove a aprendizagem além das salas de aula, são conhecimentos adquiridos que servirão para toda a vida. “O jogo para a criança é o exercício, é a preparação para a vida adulta. A criança aprende brincando, é o exercício que a faz desenvolver suas potencialidades” (LOPES, 2005, p. 35).

Muitos são os benefícios advindos com os jogos. Cada jogo traz consigo um objetivo específico a desenvolver na criança, bem como afirma Lopes (2005) que lista catorze objetivos pedagógicos do jogo no contexto escolar e clínico, dentre os quais, pode-se destacar a importância de se trabalhar com jogos que estimulem a coordenação motora, a concentração, o raciocínio lógico, a criatividade, a ansiedade e o respeito às regras.

O exercício de jogos competitivos, quando são trabalhadas as emoções dele decorrentes, faz com que a criança internalize conceitos e possa lidar com seus sentimentos dentro de um contexto grupal, o que prepara para a vida em sociedade. (LOPES, 2005, p. 47)

Assim, a criança por meio do jogo desenvolve habilidades aprendendo a controlar suas emoções, quando ganha ou perde, aprendendo a viver em grupo. Cabe ao professor proporcionar momentos em que essas atitudes possam a vir acontecer, sendo o mediador entre o jogo e a aprendizagem do aluno.

Kishimoto (2010, p. 20) destaca sobre o brinquedo, diferindo-o do jogo:

Diferindo do jogo, o brinquedo supõe uma relação íntima com a criança e uma indeterminação quanto ao uso, ou seja, a ausência de um sistema de regras que organizam sua utilização.

[...] O brinquedo estimula a representação, a expressão de imagens que evocam aspectos da realidade [...].

O jogo tem como uma das características as regras que devem ser seguidas pelos participantes. Quanto ao brinquedo este é desprovido de regras, sendo usado livremente. Brincar e jogar são atividades que possibilitam uma aprendizagem mais significativa para as crianças, principalmente às da Educação Infantil, que gostam de expor suas qualidades, fazendo daquele mundo imaginário o mais real possível. O

brinquedo e o jogo são instrumentos que levam a aprendizagem do concreto ao abstrato, o que possibilita uma aprendizagem repleta de significados.

O brinquedo também é um agente que atua na formulação dos saberes básicos da criança, segundo Kishimoto (2010, p. 21) “O brinquedo propõe um mundo imaginário da criança e do adulto, criador do objeto lúdico.” Que ao utilizar o brinquedo como ferramenta, a criança se torna um ser capaz de moldar o que está em sua volta a partir do imaginário, explorando suas concepções. Dessa forma, a escola entra como formadora destes indivíduos dotados de saberes, destacando a ludicidade.

2.3 O PAPEL DA ESCOLA FRENTE A LUDICIDADE

Um ambiente escolar encantador tem de envolver a ludicidade, onde as crianças sintam-se felizes e aprendam com muita dedicação, pois o que aprendem está associado ao lúdico: brincadeiras, jogos e brinquedos, que são divertidos e ao mesmo momento educativos.

Na realidade escolar “Os educadores muitas vezes se perdem e não conseguem mais atrair a atenção ou motivar seus alunos, pois se o educando mudou, o educador também precisa mudar.” (LOPES, 2005, p. 22). Vê-se a necessidade de inovar as práticas pedagógicas, antenado para um papel escolar mais motivador.

Para que haja transformações que atendam as necessidades dos educandos é imprescindível que o educador busque novas alternativas que estimulem um trabalho mais dinâmico, atribuindo os jogos nas suas aulas.

O adulto que volta a brincar não se torna criança novamente, apenas ele convive, revive e resgata com prazer a alegria do brincar, por isso é importante o resgate desta ludicidade, a fim de que se possa transpor esta experiência para o campo da educação, isto é, a presença do jogo. (SANTOS, CRUZ, 1997, p. 14)

Isso reafirma a relevância da presença dos jogos lúdicos e educativos na escola, incluídos nas práticas dos educadores, pois quem brinca aprende mais e aprimora suas habilidades.

Não se torna apenas uma opção ter os jogos educativos nas salas de aula, ou guardados nas estantes da classe. Mas expostos aos alunos que serão motivados à usá-los, construindo novas aprendizagens.

O resgate das brincadeiras, proporcionados pelo educador, é algo que deve estar presente diariamente e integrados nos conteúdos escolares. Construir uma prática inovadora e que atenda as exigências atuais não é tarefa fácil, mas algo que requer empenho e dedicação, na construção de uma educação de qualidade e que visa a satisfação do educando.

2.3.1 FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Quando se trata da formação do professor acredita-se na possibilidade de inovar, de ir além dos métodos tradicionais de ensino. Na educação infantil a formação é ainda

mais especial, trata-se de compreender o interior de cada criança e estimular o ensino e a aprendizagem.

O papel desse profissional não se restringe as cobranças curriculares, do plano de ensino. O professor é um profissional que deve interagir com os alunos, afim de conhecer a realidade e aprimorar suas práticas de ensino, bem como afirma Santos, (1997, p. 13)

A formação do educador não é um quebra-cabeça com recortes definidos, depende da concepção que cada profissional tem sobre a criança, homem, sociedade, educação, escola, conteúdo e currículo. Nesse contexto, as peças do quebra- cabeça se diferenciam, possibilitando diversos encaixes.

Assim, o professor se autoconstrói ao longo de sua caminhada, pois para cada turma ao qual leciona há uma nova realidade, pelo fato dos sujeitos terem ideias e posturas diferenciadas. Dessa forma o professor deve aderir às concepções de sua classe, atendendo as diversidades.

Para assumir esta função tão importante é imprescindível que o professor tenha formação docente propícia a este papel, como apresenta a Lei Diretrizes e Bases 9394/96 (BRASIL/LDB, 1996), no Art. 62:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores em educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Dessa forma, ser um docente é estudar carinhosamente cada criança em suas concepções, suas fases, suas emoções, é compreendê-la em sua essência, instigá-la a conhecer-se. Ser um profissional do magistério, principalmente da Educação Infantil, requer muitas habilidades e competências, pois formam cidadãos para atuarem na sociedade.

Santos (1997, p. 13) relata sobre o papel do professor:

Ao entender a educação como um processo historicamente produzido e o papel do educador como agente desse processo, que não se limita a informar, mas ajudar as pessoas a encontrarem sua própria identidade de forma a contribuir positivamente na sociedade e que a ludicidade tem sido formação deverão se adaptar a esta nova realidade.

O professor contribui para que a criança se descubra, se conheça, através da sua identidade, ao se olhar no espelho, ao atribuir características, expor suas opiniões, entre outros. São momentos significativos para o autoconhecimento e sua formação infantil, que devem ser privilegiados e estimulados constantemente.

Zabalza (1998, p. 53) destaca a tarefa crucial do professor:

Costuma-se dizer que uma das tarefas fundamentais de um professor (a) de Educação Infantil é saber organizar um ambiente estimulante e possibilitar às crianças que assistem a essa aula terem inúmeras possibilidades de ação, ampliando, assim, as suas vivências de descobrimento e consolidação de experiências (de aprendizagem, afinal).

A criatividade e o planejamento de atividades lúdicas são primordiais no ambiente infantil, pois as crianças sentem-se envolvidas e entusiasmadas ao brincarem ou interagirem com o professor. Estimular os educandos para as brincadeiras e jogos torna-se uma tarefa de grande responsabilidade e dedicação.

2.3.1.1 PLANEJAMENTO DAS ATIVIDADES LÚDICAS

Atualmente, com a diversidade de recursos tecnológicos ao alcance das crianças fica cada vez mais difícil obter sua atenção. Por isso, o professor deve apresentar às crianças atividades que lhe sejam atrativas, envolventes. O docente deve propor um planejamento que ofereça subsídios ao ensino favorável e inovador. Nicolau (2002, p. 149), enfatiza: “O planejamento das atividades na pré-escola constitui em um valioso recurso para que os objetivos sejam alcançados. Contudo, é um instrumento, nunca um fim em si mesmo.”

O professor é responsável por esse processo de promoção do ensino e à aprendizagem da criança, dessa forma, o uso de instrumentos diversos favorece ao desenvolvimento da criança. Na educação infantil é essencial a presença do lúdico pelo qual atrai e estimula à criança na realização das atividades.

O lúdico na Educação Infantil se faz presente por meio de jogos e brincadeiras, que atendam as faixas etárias e as necessidades dos educandos. Ao brincar, as crianças viajam pelo mundo da imaginação e interpretam situações vivenciadas.

A formação lúdica deve possibilitar ao futuro educador conhecer-se como pessoa, saber de suas possibilidades e limitações, desbloquear suas resistências e ter uma visão clara sobre a importância do jogo e do brincar para a vida da criança, do jovem e do adulto. (SANTOS, 1997, p. 14)

O planejamento é um instrumento que promove a organização dos espaços escolares de forma a acolher as crianças da Educação Infantil de maneira inclusiva, integradora. O aluno é o centro do planejamento a qual o professor deve atender as necessidades dos alunos de acordo com os seus pré-requisitos.

Zabalza (1998, p. 43), aponta o valor do ato de planejar:

[...] O próprio planejamento representa um valor em si mesmo (na minha opinião, principalmente nas estruturas pedagógicas mais desenvolvidas) porque permite sistematizar os processos, alcançar maiores níveis de coordenação e, finalmente, otimizar a utilização dos recursos disponíveis: pessoais, materiais e organizacionais.

Deve-se fazer uso dos recursos disponíveis ao professor, indiferente de sua categoria, pois ao utilizá-los tornará mais fácil alcançar aquilo que pretende, solidificando as práticas pedagógicas empregadas, e por fim, compreender que o ato de planejar tem um valor essencial para um sucesso escolar.

O planejamento é uma ferramenta que possibilita alcançar as metas e/ou objetivos traçados ao longo de um caminho a ser percorrido, algo importantíssimo e precioso para o desenvolvimento de atividades que envolverão as crianças pequenas,

entusiasmando-as. Por isso, o lúdico nas atividades educativas é um instrumento primordial que permite o desenvolvimento da criança e auxilia na sua aprendizagem.

2.4 SUGESTÕES LÚDICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Para o trabalho da educação infantil se tornar mais prazeroso para as crianças, as aulas devem ser bem diversificadas e encantadoras, com atividades lúdicas que favoreçam a imaginação e a integração de todos.

Existem muitos jogos que podem ser favoráveis à aprendizagem infantil, muitos deles já se fazem presentes na realidade dessas crianças. No entanto, a maneira como é desenvolvida e apresentada impossibilita a conquista dos objetivos primordiais de cada jogo.

Segundo Lopes (2005) o jogo da memória da educação infantil favorece a coordenação motora, a criatividade, além de trabalhar a atenção, a concentração, a memória, a aceitação de regra e limites, a socialização no jogo (ganhar e perder) e entre outras possibilidades.

Os momentos de jogo e de brincadeira devem se constituir em atividades permanentes, nas quais as crianças poderão estar em contato também com temas relacionados ao mundo social e natural. O professor poderá ensinar às crianças jogos e brincadeiras de outras épocas [...] Para a criança é interessante conhecer as regras das brincadeiras de outros tempos, observar o que mudou em relação às regras atuais, saber do que eram feitos os brinquedos etc. (BRASIL/RCNEI, 1998, p. 200)

O professor ao apresentar a brincadeira ou jogo deve instruir seus alunos de maneira a atingir os objetivos propostos por cada atividade. As atividades lúdicas não são momentos de recreação ou de descanso ao professor, pelo contrário, favorecem a aprendizagem e devem ser monitoradas.

Segundo Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (BRASIL, 1998, p. 235) “Às noções matemáticas abordadas na educação infantil correspondem uma variedade de brincadeiras e jogos, principalmente aqueles classificados como de construção e de regras.” Muitas brincadeiras desenvolvem a percepção matemática por meio da contagem, seriação de objetos, ordem crescente e decrescente, assimilação de maior e menor, grande e pequeno. Vários jogos, brincadeiras e atividades promovem o desenvolvimento matemático na educação infantil.

Lopes (2005) apresenta algumas brincadeiras matemáticas na educação infantil, o Jogo com cubos que trabalha os conceitos matemáticos, desenvolve a memória, o raciocínio lógico, a coordenação motora, competição, a apresentação das figuras geométricas e noções de quantidade. Não só como também, o jogo do Baralho, além dos objetivos destacados também envolve conceitos numéricos essenciais ao ensino matemático.

Por meio dos jogos e das brincadeiras as crianças aprendem muitos conceitos úteis para viver em sociedade, estabelecem relações importantes como sociabilidade, integração, saindo do mundo individual para o coletivo. Consiste numa mudança de atitude, pois são acostumadas a brincar sozinhas, sem compartilhar os brinquedos.

Pelo seu caráter coletivo, os jogos e as brincadeiras permitem que o grupo se estruture, que as crianças estabeleçam relações ricas de troca, aprendam a esperar sua vez, acostumem-se a lidar com as regras, conscientizando-se que podem ganhar ou perder. (BRASIL, 1998, p. 235)

Os jogos permitem a socialização entre as crianças, quando aprendem a dividir, partilhar e conviver com as diferenças. Ao jogar, elas criam espontaneamente suas regras, trocam informações e estabelecem relações de convivência.

Além disso, atividades de recorte, colagem e macinha de modelar permitem o conhecimento das formas, tamanhos e a percepção das texturas o que contribui para o enriquecimento e o desenvolvimento das concepções da criança.

Como estímulo à brincadeira, a sala de aula deve estar propícia a receber os alunos, incentivando-os aos jogos. Os materiais devem ser bem diversificados, onde atendam as necessidades da classe, em que possam juntos brincar e dividir uns com os outros. Construir os materiais junto com os alunos se torna muito viável, pois enriquece este envolvimento na sala.

3 ESTUDO DE CASO

3.1 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

A escola escolhida para a realização do estudo de caso foi o Centro Municipal de Educação Infantil “Pequeno Príncipe”, localizada na Zona Urbana, Rua Adilton Fontes, nº 346 - Cachoeira da Onça – no município de São Gabriel da Palha, tendo com telefone para contato (27) 3727-4949. O CMEI atende aos alunos da localidade e dos bairros vizinhos nos turnos matutino e vespertino, com faixa etária de 4 a 6 anos. O ambiente escolar necessita de alguns reparos, pois é insuficiente para atender as necessidades da escola, por não dispor de espaço para biblioteca, laboratório de informática, quadra, sala de leitura e professores, o que limita o espaço para o ensino. São dezessete funcionários distribuídos nos dois turnos, o órgão mantenedor é o Município e não dispõe de transporte escolar.

Tabela 1 – FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

	Ens. Sup. Incompleto	Ens. Sup. Completo	Pós graduado	Mestrado
Nº de Professores	-	1	4	-

Em relação à formação dos professores, verificou-se que todos possuem Licenciatura em Pedagogia. Dentre eles, quatro são pós-graduados em Educação Infantil e séries iniciais. Apenas um professor ainda não tem pós-graduação. Constata-se que a formação do professor é essencial para o avanço na educação.

Segundo Sacristan (2000, p. 87):

A formação do professor não costuma ser das mais adequadas quanto ao nível e a qualidade para que estes possam abordar com autonomia o plano de sua própria prática. Com certeza porque tecnicamente não esteja bem estruturada e desenvolvida, mas talvez também parta do pressuposto que tal competência possa ser substituída por outros meios.

Diferentemente do que ressalta o autor, a realidade do CMEI “Pequeno Príncipe” apresenta um quadro de funcionários qualificados para atender a demanda escolar, tendo a maioria dos professores pós-graduados. Assim, a formação do professor favorece ao ensino envolvente e participativo. Quando se trata do lúdico a busca por novas metodologias, métodos e técnicas proporcionam resultados positivos.

Quando questionado sobre a experiência profissional pode-se perceber que dois professores possuem experiência de 1 a 5 anos; dois deles já possuem de 6 a 11 anos de experiência e apenas um professor tem 12 a 17 anos de experiência profissional, conforme representado na tabela 2.

Tabela 2 – EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

	1a 5 anos	6 a 11 anos	12 a 17 anos	Mais de 18 anos
Nº de Professores	2	2	1	-

A experiência profissional é fundamental para o sucesso do processo ensino aprendizagem, onde são consideradas o controle emocional, as realidades vivenciadas, a bagagem instrucional, todos esse fatores contribuem positivamente para um ensino de qualidade.

[...] ser professor também se faz com a experiência socialmente acumulada, as mudanças históricas da profissão, o exercício profissional em diferentes escolas [...] as dificuldades de estar diante de turmas de crianças e jovens turbulentos, em escolas precárias [...] (PIMENTA, 2001, p. 42 – 43).

Como evidencia o autor, a experiência profissional favorece o progresso no ensino, todas as habilidades aprimoradas promovem aos alunos mais segurança diante das propostas e estratégias escolhidas para o ensino. Assim, levando em consideração o tempo de experiência profissional e a formação acadêmica pode-se questionar o que se entende por lúdico na realidade escolar.

Tabela 3 – O QUE É LÚDICO

	Brincadeiras	Recreação	Ações Prazerosas	Não souberam
Nº de Professores	2	1	2	-

Constata-se que as opiniões se dividem quando necessariamente busca-se uma demonstração do que seria lúdico. Contudo Almeida (2009)¹ esclarece o significado de lúdico:

O lúdico tem sua origem na palavra latina “ludus” que quer dizer “jogo”. Se achasse confinada a sua origem, o termo lúdico estaria se referindo apenas ao jogar, ao brincar, ao movimento espontâneo. [...] O lúdico passou a ser reconhecido como traço essencial de psicofisiologia do comportamento humano. De modo que a definição deixou de ser o simples sinônimo de jogo. As implicações da necessidade lúdica extrapolam as demarcações do brincar espontâneo. Passando a necessidade básica da personalidade, do corpo e da mente. O lúdico faz parte das atividades essenciais da dinâmica humana, caracterizando-se por ser espontâneo, funcional e satisfatório

Assim, percebe-se que os professores questionados utilizam o lúdico de maneira recreativa, nas horas vagas, não utilizam como instrumento didático importante para o desenvolvimento do aluno e do avanço no ensino.

Além disso, fora questionado a contribuição da ludicidade da educação infantil, verifica-se que um professor acredita que o lúdico possibilita o crescimento e desenvolvimento da criança, os outros quatro afirmam que o lúdico desenvolve habilidades ou limitações. Bem como representa a tabela 4:

Tabela 4 – CONTRIBUIÇÃO DA LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

	Sim. Possibilita a construção do conhecimento, da aprendizagem e do desenvolvimento da criança.	Sim. Adquirir novas aprendizagens, descobrindo suas habilidades ou limitações.	Não. Os métodos tradicionais são relevantes para a aprendizagem e produzem bons resultados.
Nº de Professores	1	4	-

Afirma-se que o uso do lúdico na Educação Infantil poderá desenvolver novas habilidades e ampliar novos conhecimentos das crianças, sendo um método pedagógico excelente na construção de habilidades que irão contribuir no processo de ensino – aprendizagem, além dos conhecimentos de valorização, habilidade, respeito às regras, imaginação, reflexão, criatividade e muito mais.

Frabboni (1998, p. 84) teoriza:

[...] O universo lúdico sabe colocar na rampa de lançamento uma fantasia que é capaz, certamente, de fugir através do caminho que permite escapar da realidade, mas que também está equipada com o carburador necessário para voltar para dentro da vida de todos os dias; e isso garante (à margem de cada atuação “fantástica” ou vivência esquizóide) vitalidade, leveza, sorriso.

¹ ALMEIDA, Anne. 2009. **Ludicidade como instrumento pedagógico**. Disponível em <[Http://www.Cdof.Com.Br/Recrea22.Htm](http://www.cdof.com.br/Recrea22.htm)> Acesso em 09 Out 2014

As contribuições do lúdico na educação infantil vão além das obrigações do ensino, relevam o desenvolvimento da criatividade onde a criança imagina, cria, compõem fantasias, e descobre estratégias, ampliando conceitos e conhecimentos já pré adquiridos.

Ao questionar como o lúdico é utilizado na sala de aula pode-se averiguar uma imparcialidade das opiniões, assim como retrata a tabela 5:

Tabela 5 – UTILIZAÇÃO DO LÚDICO NA SALA DE AULA

	Através de jogos, brincadeiras e brinquedos que desenvolva habilidade psicomotoras, intelectuais, emocionais	Através de brincadeiras livres	Jogos coletivos
Nº de Professores	2	1	2

Diante dos dados coletados, verifica-se que dois professores promovem o lúdico por meio jogos, brincadeiras e brinquedos de maneira a propiciar o desenvolvimento de habilidades essenciais a vida e aprendizagem. Um único professor utiliza o lúdico através de brincadeiras livres, sem orientação, o que impossibilita o alcance aos resultados desejados. Dois professores utilizam o lúdico a partir de jogos coletivos o que favorece a socialização e aprendizagem mútua. Assim como releva Machado (2001, p. 29-30)

[...] sem a presença de parceiros – indivíduos que se unem em torno de objetos comuns, dispostos a trocar algo entre si, realizando juntos e ao mesmo tempo uma atividade na qual o movimento de dar e receber é permanente entre os envolvidos – a aprendizagem não é possível, porque o conhecimento passa necessariamente, pela mediação do outro.

A aprendizagem por meio da interação entre indivíduos, a parceria, promove uma aprendizagem mais eficaz, possibilita uma visão reflexiva e a construção da identidade individual, aprendendo a dominar emoções e a compreender limites.

O uso das mais diversas técnicas impulsiona o desenvolvimento de inúmeras habilidades. Assim, quando questionado se todo tipo de brincadeiras, jogos e brinquedos podem ser considerados pedagógicos as opiniões se dividem, conforme a tabela 6:

Tabela 6 – BRINCADEIRA, JOGO E BRINQUEDO PEDAGÓGICO

Sim, toda brincadeira possibilita aprendizagem.	Parcialmente, pois nem todas as brincadeiras proporcionam a aprendizagem.	Não.
---	---	------

Nº de Professores	3	2	

Haja vista a teoria estudada afirma-se que nem todos os professores da escola pesquisada acreditam na potencialidade dos recursos lúdicos. Dois professores ressaltam parcialmente que nem todas as brincadeiras proporcionam a aprendizagem. Já os demais professores acreditam que toda brincadeira possibilita a aprendizagem.

Para Kishimoto (2010, p. 106-107):

O jogo não pode ser visto apenas como divertimento ou brincadeira para desgastar energias, pois ele favorece o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, social e moral. Para Piaget (1967), o jogo é a construção do conhecimento, principalmente nos períodos sensório-motor e pré-operatório. Agindo sobre os objetos, as crianças, desde pequenas, estruturam seu espaço e o seu tempo, desenvolvem a noção de causalidade, chegando à representação e finalmente, à lógica.

Com base nessa afirmação convém ressaltar que as brincadeiras, jogos e brinquedos proporcionam benefícios variados. Cada estratégia lúdica possui um objetivo o qual pretende ser alcançado.

Além disso, Brandão e Froeseler (1997, p. 7) ainda analisam:

A brincadeira é primordial e desenvolve a arte de Amar. Quando brincamos com uma criança, estamos ajudando-a a aprender a lidar com suas pulsões em busca da satisfação de seus desejos. Vencendo as frustrações, estamos ensinando-a agir estrategicamente diante das forças que operam no ambiente. Com alegria despertamos nela o gosto pela vida e o enfrentamento os desafios com segurança e confiança.

Confirma-se a importância desses recursos na vida da criança. O desenvolvimento de conhecimentos cotidianos amplia o campo de saber, parte fundamental do desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem.

Através das mais variadas técnicas pode haver interação e aprendizagem entre as crianças, mas para isso o educador deve levar em consideração que cada aluno poderá compreender o processo de uma maneira, pois cada jogo apresenta objetivos distintos e as crianças são também provenientes de culturas diversas.

Por fim, os professores foram questionados se as atividades lúdicas promovem uma aprendizagem significativa, três disseram que sim, sendo capaz de potencializar o ensino e produzir bons resultados; 3 que parcialmente dependendo da maneira que a brincadeira, jogo é exposto à criança

A tabela 7 retrata a coleta de dados realizada:

Tabela 7 – LÚDICO NA PROMOÇÃO DA APRENDIZAGEM

	Sim, ela é capaz de potencializar o ensino e render bons resultados.	Parcialmente, depende da maneira que a brincadeira, jogo é exposto à criança.	Não.
Nº de Professores	3	2	

O professor tem papel fundamental na promoção do lúdico, visto que, a maneira como os recursos são dispostos às crianças em conjunto com as devidas orientações proporcionam o interesse e a produção de resultados.

Por meio das brincadeiras os professores podem observar e constituir uma visão dos processos de desenvolvimento das crianças em conjunto e de cada uma em particular, registrando suas capacidades de uso das linguagens, assim como de suas capacidades sociais e dos recursos afetivos e emocionais que dispõe (BRASIL, 1998, p. 28).

Com base na afirmação o professor ao investir na estratégia de ensinar através dos jogos contribuirá para que o aluno desenvolva habilidades que são até mesmo desconhecidas por ele. Para isso o educador deve ter consciência de que brincar não é apenas um ato de distração e sim uma estratégia de aprendizagem importante que a escola deve preparar para as crianças da Educação Infantil.

Como evidenciado no decorrer deste trabalho percebe-se que o lúdico promove à criança um crescimento importante para a aprendizagem na Educação Infantil e demais fases do ensino. “As atividades lúdicas possibilitam o desenvolvimento integral da criança, já que através destas atividades a criança se desenvolve afetivamente, convive socialmente e opera mentalmente” (SANTOS, 1999, p. 13).

Corroborando com os objetivos propostos evidenciou-se que os métodos e técnicas utilizadas promovem o desenvolvimento integral da criança, diante disso, cabe aos profissionais da educação desenvolverem mecanismos que possam impulsionar a conquista de resultados equivalentes. Contudo, a escola pesquisada possui ainda alguns empecilhos em relação a promoção do lúdico como recurso fundamental à uma aprendizagem significativa, entretanto profissionais já trabalham com o lúdico propondo a adequação e superação de dificuldades a fim de atingir os objetivos desejados.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com os estudos realizados por meio da pesquisa exploratória, bibliográfica, descritiva e de fonte de coletas de dados (primários e secundários), pode-se ampliar os conhecimentos do assunto, relacionando-os ao estudo de caso e pesquisa de campo realizados no CMEI “Pequeno Príncipe” – município de São Gabriel da Palha. Foi possível evidenciar a importância da ludicidade no campo infantil, como

fonte indispensável e de grande relevância para o desenvolvimento integral da criança.

Os objetivos propostos foram alcançados, na medida em que se comprovou que a ludicidade na Educação Infantil é um mecanismo que possibilita a construção do conhecimento, aprendizagem e desenvolvimento da criança. Os jogos e as brincadeiras são instrumentos que auxiliam no progresso do aspecto cognitivo do indivíduo. Além disso, as hipóteses levantadas foram convalidadas, haja vista os resultados positivos alcançados por meio do uso da ludicidade em jogos, brinquedos e brincadeiras.

Na aplicação do questionário fechado e o tratamento e análise dos dados em tabelas, para execução da pesquisa, os professores do CMEI “Pequeno Príncipe”, foram instigados a respeito do uso do lúdico na realidade escolar, levando-os a refletir sobre suas condutas diante das atividades escolares, dando um novo dinamismo para o profissional infantil. Assim, constata-se que a ludicidade é mecanismo didático que possibilita o desenvolvimento integral da criança facilitando a aprendizagem, contudo muitos professores apesar dos inúmeros benefícios utilizam o lúdico em atividades recreativas nas horas vagas sem orientação, não alcançando os objetivos esperados.

Entende-se que o lúdico é essencial e enriquecedor para o desenvolvimento infantil, pois ao brincar a criança está aprendendo situações novas, descobrindo tudo o que há ao seu redor. Para que haja o sucesso das atividades lúdicas é necessário realizar o planejamento, sendo uma forma de organização e melhor atendimento às necessidades e especificidades de cada criança.

5 REFERÊNCIAS

1. ABRAMOWICZ, Anete; WAJSKOP, Gisela. **Educação infantil**: creches: atividades para crianças de zero a seis anos. 2 ed. São Paulo: Moderna, 1999.
2. ALMEIDA, Anne. Ludicidade como instrumento pedagógico. 2009. Disponível em <<http://www.cdof.com.br/recrea22.htm>> Acesso em 07 out 2014.
3. BRANDÃO, Heliana; FROESLER, Maria das Graças. O livro dos jogos e das brincadeiras para todas as idades. Belo Horizonte: Leitura, 1997.
4. BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para educação infantil**. Brasília, DF: MEC, 1998.
5. _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei no 9.394/96, Brasília, DF: MEC, 1996
6. BROUGÈRE, Gilles. **A criança e a cultura lúdica**. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). O brincar e suas teorias. São Paulo: Cengage Learning. 2011.
7. DORNELLES, Leni Vieira. Na escola infantil todo mundo brinca e você brinca. In: CRAYD, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva. **Educação infantil**: para que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.

8. FRABBONI, Franco. **A escola infantil entre a cultura da infância e a ciência pedagógica e didática**. In: ZABALZA, Miguel A. Qualidade em educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 1998.
9. KISHIMOTO, Tizuko Morchida.(Org). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
10. LOPES, Maria da Glória. **Jogos na educação: criar, fazer, jogar**. 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2005.
11. MACHADO, Maria Lucia de A. Educação infantil e sócio – interacionismo. In: OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos (org.). **Educação infantil: muitos olhares**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.
12. NICOLAU, Marieta Lúcia Machado. **A educação pré-escolar: fundamentos e didática**. 10 ed. São Paulo: Ática, 2002.
13. PIMENTA, Selma Garrido. Trabalho e formação de professores: saberes e identidade. In: FERREIRA, Valfredo de Souza(Org):**Educação: novos caminhos em um novo milênio**. João Pessoa: 2001.
14. SACRISTAN, Gimeno. **O currículo, uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
15. SANTOS, Santa Martili Pires dos. CRUZ, Dulce Regina Mesquita da. O lúdico na formação do educador. In: SANTOS, Santa Marli Pires dos. (Org) **O lúdico na formação do educador**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
16. SANTOS, Santa Marli Pires et. al. **O lúdico na formação do educador**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
17. WINNICOTT, Donald W. **A criança e o seu mundo**. 6 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1982.

PEDAGOGIA HOSPITALAR: A ATUAÇÃO DO PEDAGOGO EM CLASSES HOSPITALARES

RAFAELA CRISTINA DA SILVA LIMA MARQUIORI¹
LEONICE BARBOSA²

RESUMO

A pedagogia buscou se expandir por diversos caminhos e o pedagogo possui vários espaços para sua atuação. A pesquisa irá relatar amplitude da pedagogia hospitalar e como se desenvolve o trabalho de pedagogos com crianças e adolescentes hospitalizados. Por meio da pesquisa bibliográfica o presente artigo conduzirá um estudo relatando um breve histórico da Pedagogia Hospitalar, os meios corretos remanescentes a esta modalidade de ensino, a composição curricular em espaço hospitalar, a devida formação para área em atuação, sendo desenvolvido os componentes teóricos e emocionais, acrescentando a humanização e a afabilidade como elos para reforçar o aprendizado. Afirmado assim, a importância do pedagogo hospitalar para a transformação de crianças e adolescentes hospitalizados, contribuindo também para fortalecer a família e auxiliar toda a equipe médica. Recuperando a autoestima e fortalecendo o aprendizado de crianças que se encontram incapazes.

PALAVRAS-CHAVE: Classes Hospitalares. Educação. Novas práticas Educacionais.

1 INTRODUÇÃO

Hordienarmente é apregoada a concepção de que todas as condutas precisam ter qualidade. Cuida-se de uma salutar propensão que vem impulsionando a coletividade na procura por dias melhores. Dessa maneira, também; no âmbito profissional, constata-se uma peculiar atenção da sociedade em inovar. O novo permite alcançar perspectivas e o interesse do povo. No meio profissional, há a imagem da Pedagogia Hospitalar no Brasil, com origem no Estado do Paraná.

Sob este prisma, numa primeira oportunidade, surge a matéria da saúde, devido a sua relevância e compromisso com a vida.

Num mesmo plano, percebe-se que a função da educação é cada vez mais essencial frente ao cenário mundial que possui necessidades imediatas. A educação funciona como intercessora de transformações na sociedade, com ela é possível a formação de cidadãos mais humanos.

Assim, objetiva-se nesta pesquisa, mostrar a necessidade da escola em um ambiente de sofrimento, no qual a doença impera e impossibilita a criança e/ou adolescente de participarem da esfera estudantil, evidenciando a sequência de fatores que determinaram a necessidade de obter mecanismos pedagógicos para o deslinde deste assunto. É direito da criança e do adolescente hospitalizados, que

¹ Graduada em Pedagogia pela Faculdade Capixaba de Nova Venécia – Multivix.

² Graduada em Letras (FICAB); Pós Graduada em Língua Portuguesa e Literatura (FIJ); Mestranda em Ensino de Educação Básica (CEUNES - UFES)

estão sob um longo e difícil tratamento, serem valorizados e neste sentido participarem da vida social, mesmo contidos em ambientes de internação. Hospital nunca foi e nunca será um ambiente de desenvolvimento infantil. Quanto mais extenso o tratamento, maior o sofrimento, o medo de morrer e menor o progresso estudantil.

A Pedagogia Hospitalar, respaldada pela ciência, vem contribuindo, na esfera da Ciência do Conhecimento e inovando o modo de encarar dificuldades clínicas, com um majorado nível de entendimento.

O estudo da pedagogia hospitalar é essencial para compreender os mais variados caminhos da pedagogia e a imensa contribuição deste trabalho. O processo de socialização entre aluno e família no ambiente hospitalar assegura uma melhor condição de vida tornando acessível o conhecimento.

A pesquisa delimita-se a investigar a importância da atuação de pedagogos em classes hospitalares, na qual irão auxiliar crianças e adolescentes em período de internação. É importante que esse tema cresça para que a sociedade seja alertada da grandeza que a educação em hospitais apresenta, sendo um grande incentivo a recuperação de crianças e adolescentes.

O estudo elaborado se identificou como exploratório, com a intenção de acrescentar os conhecimentos, por meio da pesquisa bibliográfica foi possível coletar dados para buscar maior abrangência de conhecimento científico.

No decorrer do estudo será relatado o conceito de pedagogia e sua amplitude, atingindo diversos caminhos, apontando as contribuições no recinto hospitalar, reconhecendo como se realiza o trabalho de um pedagogo em hospitais e quais são as metodologias aplicadas.

O processo de aprendizagem em classes hospitalares incentiva a luta incessante pela vida. A educação foi e sempre será a grande transformação da sociedade. Todavia, precisa ser incluída em todas as áreas e em todas as ações humanas, seja na escola e até mesmo em centros hospitalares, onde algumas crianças e adolescentes passam maior parte do tempo. Diante do exposto, supõe que a pedagogia em hospitais é a forma de enriquecer o direito a educação e a saúde, bem como transformar ambientes que muitas vezes são considerados vazios. Pouco se fala de Pedagogia hospitalar, a falta de atenção da sociedade e o descuido de muitos governantes fazem com que a pedagogia não se amplie para todos. A educação em hospitais é a capacidade de transbordar vida e esperança de dias melhores, é fazer acreditar que o ser humano é importante e especial independente de sua situação física.

2 PEDAGOGIA E SUAS POSSIBILIDADES DE FORMAÇÃO

Ao pensar sobre educação imediatamente vem a imagem da sala de aula com as cadeiras enfileiradas e um quadro negro repleto de atividades. E quando falamos em pedagogia logo imaginamos um profissional que trabalha na escola, resumindo, a primeira imagina sempre será de um professor.

A Pedagogia evoluiu e diversos caminhos, agora, fazem parte da vida deste profissional, a figura tradicional de um professor lecionando em uma escola agora já não é mais a única alternativa para quem busca a educação.

A educação vem buscando envolver toda a sociedade, abrangendo diversas áreas, com o único intuito de fazer desse muito um lugar melhor, trabalhando com o intelectual e a moral de cada ser humano, para que possam construir um emocional inabalável, forte e compreensivo para que juntos vivem em harmonia.

Segundo Brandão (2007, p. 10), “educação é, como outras, uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade”. Portanto, devemos considerar que ela não se restringe apenas a um espaço delimitado chamado de escola, mas que ela ocorre em toda parte em que há “redes e estruturas sociais de transferência de saber de uma geração a outra, onde ainda não foi sequer criada a sombra de algum modo de ensino formal e centralizado” (BRANDÃO, 2007, p. 13).

A pedagogia não precisa de um espaço físico limitado para ocorrer e nem de um modelo a ser seguido. Essa ciência humana não se limita por barreiras e nem tradições, ela rompe barreiras que incentivam os sonhos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o Curso de Pedagogia, homologadas em 2006, trazem discussões sobre a amplitude da pedagogia e seu desempenho, trazendo a possibilidade de atuar em escolas e em outros meios que permitam o conhecimento pedagógico.

A amplitude que o curso de pedagogia conquistou no decorrer dos anos abriu portas para inúmeras áreas que antes eram associadas por outras formações, hoje se tornou cada vez mais comum nos deparar com pedagogos trabalhando em hospitais, empresas, projetos sociais, meios de comunicação, trazendo assim a sensibilidade que o pedagogo transmite.

Para Libâneo (2001, p. 116) “(...) em todo lugar onde houver uma prática educativa com caráter de intencionalidade, há aí uma pedagogia”. Portanto, é importante que haja o interesse pela educação, independente do local que será realizado, ser pedagogo é ir além dos livros didáticos e das normas tradicionais, ser pedagogo é sonhar diariamente com um futuro melhor e acreditar que sonhos vencem as barreiras da miséria, da arrogância, do desinteresse dos governantes, é lutar contra uma sociedade de já deixou de acreditar e sonhar, na qual se visa bens materiais e o comodismo. Independente de onde seja o local da aprendizagem o importante sempre será a educação.

A pedagogia caminha por dois lados, a educação formal e não formal. A educação formal é algo sistematizado, planejado e organizado, com o intuito de originar o aprendizado, baseado em um currículo e princípios baseados na pedagogia. É possível encontrar a educação formal em instituições de ensino com conteúdos demarcados, seus objetivos estão previstos, sobretudo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (GOHN, 2010, p.18).

A educação formal, já não é mais o único caminho para quem se formou em pedagogia, pois; a educação não formal vem ganhando espaço no decorrer dos

anos. Com as DCNs (BRASIL, 2006) serão habilitados a buscarem as mesmas obrigações como planejar e orientar em espaços não escolares. A Legislação relata que o pedagogo pode atuar em todas as áreas que a educação esteja presente.

Independente se a educação será formal ou informal, o mais importante é que haja sabedoria e dedicação para executa-la. O fato de um pedagogo romper as barreiras da escola e conquistar novos caminhos é um grande avanço para a sociedade, pois assim; o aprendizado chegará a todos. Mesmo com discussões sobre o tema, é importante que os profissionais da área busquem ir além e conhecer os lindos caminhos para conduzir não somente crianças, mas que o significado de pedagogia passa a ser conduzir vidas.

2.1 DEFINIÇÃO DE PEDAGOGIA HOSPITALAR

As expressões pedagogia e hospitalar possuem significados opostos que segundo o dicionário Aurélio pedagogia se refere “teoria e ciência da educação e do ensino” enquanto o termo hospitalar descreve que “relativo a hospital, onde se tratam doentes internados ou não”. Palavras com divergentes significados, contudo, juntas são capazes de fazer a diferença. Essa junção tornou possível os estudos para abrandarem o sofrimento de crianças e adolescentes hospitalizados.

Difícilmente, se encontrará benefícios em uma guerra, pois ocorrem muitas mortes e supressão de cidades, porém foi durante a segunda Guerra Mundial que se teve o incentivo para a ação pedagógica em hospitais, assim; as crianças recebiam os cuidados necessários.

Em 1935, tiveram início as aulas dentro da escola para crianças em Paris por Henri Sellier. Quatro anos se passaram e foi criado na França o C.N.E.F.E.I. - Centro Nacional de Estudos e de Formação para a Infância Inadaptada. Seu alvo era formar professores para trabalharem em hospitais. Na França também foi criado o primeiro cargo de professor hospitalar. Deste momento em diante já se formaram mais de mil professores capacitados para lecionarem em classes hospitalares.

Para que um professor lecione para uma classe hospitalar é necessária uma formação adequada:

Segundo Fonseca (apud ASSIS, 2009, p. 42-43):

[...] esteja capacitado para lidar com as referências subjetivas das crianças e deve ter destreza e discernimento para atuar com planos e programas abertos, móveis, mutantes, constantemente reorientados pela situação especial e individual de cada criança, ou seja, o aluno da escola hospitalar.

Esta formação deverá assegurar ao professor uma compreensão para trabalhar com as divergências e os inúmeros conflitos que poderão surgir, devido as grandes alterações físicas e emocionais do educando.

No ano de 1995 no Brasil, a resolução nº 41/1995 - Conanda, (Direito da criança e do adolescente hospitalizados) no inciso IX, afirmou que “Direito de desfrutar de alguma forma de recreação, programas de educação para a saúde, acompanhamento do currículo escolar durante sua permanência hospitalar”.

Assim como na rede regular de ensino, cada criança deve se cadastrar, efetuando a matrícula, na sala de aula hospitalar, é necessário manter-se também matriculado, para obter um controle e a descrição do conteúdo transmitido para cada dia letivo.

A pedagogia passou a ganhar confiança na sociedade, deixou de ser lembrada somente na relação de professor e aluno dentro de uma sala de aula. Pedagogos devem ganhar mais espaços, pois são benéficos por onde passam, assim também como a pedagogia hospitalar que é capaz de realizar maravilhas pela vida de crianças hospitalizadas. Matos e Mugiatti (2007, p.37), sobre a pedagogia hospitalar, afirmam que:

É um processo alternativo de educação continuada que ultrapassa o contexto formal da escola, pois levanta parâmetros para o atendimento de necessidades especiais transitórias do educando, em ambiente hospitalar e/ou domiciliar.

Esta pedagogia sem fronteiras é oportuna a incentivar crianças e adolescentes a não desistirem de seus estudos, pois dependendo do tempo do internamento, podem até perderem o ano letivo e com isso perderem o interesse de continuar os estudos após sua recuperação. Assim além do cuidado pedagógico em hospitais, a criança também pode receber esse acompanhamento em seu domicílio.

O Ministério da Educação: Secretaria de Educação Especial no Brasil legitimou em 2002 o documento descrevendo como será realizado o acolhimento pedagógico domiciliar:

Os ambientes serão projetados com o propósito de favorecer o desenvolvimento e a construção dos conhecimentos para crianças, jovens e adultos, no âmbito da educação básica, respeitando suas capacidades e necessidades educacionais especiais individuais. (BRASIL, 2002, p. 15-16)

O trabalho pedagógico em hospitais é um trabalho Inter/Multi/Transdisciplinar, pois nesse ambiente é possível encontrar inúmeras culturas, inúmeras diferenças. É preciso entender as características de cada criança, pois muitos atendimentos serão individuais, o pedagogo necessita ter a sensibilidade para se comunicar, ceder conhecimento e também procurar um bom relacionamento com a família da criança hospitalizada.

Segundo Matos e Mugiatti (2007, p. 116), “a ação pedagógica, em ambientes e condições diferenciadas, como é o hospital, representa um universo de possibilidades para o desenvolvimento e ampliação da habilidade do Pedagogo/Educador”. Sem dúvida é preciso conhecer novas perspectivas, romper barreiras, podendo assim transformar em novas experiências, para que esse ensino seja de qualidade.

Desse modo, Cardoso (apud, MATOS; MUGIATTI, 2007, p.117), relata que:

Educar significa utilizar práticas pedagógicas que desenvolvam simultaneamente razão, sensação, sentimento e intuição e que estimulem a integração intercultural e a visão planetária das coisas, em nome da paz e da unidade do mundo. Assim, a educação - além de transmitir e construir o saber sistematizado - assume um sentido terapêutico ao despertar no

educando uma nova consciência que transcenda do eu individual para o eu transpessoal.

A fragilidade que crianças e adolescentes hospitalizados enfrentam não é fácil, porém com auxílio de um profissional da educação, que possui amor e dedicação pela sua profissão é capaz de amenizar e tranquilizar a ansiedade, ensinando que as aulas ultrapassam o limite da razão, não lecionando apenas a alfabetização, mas sim ensinando que vale à pena viver e que com amor é possível trilhar novos rumos, mesmo que para isso passemos por tempestades. As lições de vida ensinadas por pedagogos serão as mais lindas histórias para a vida de cada criança.

2.2 O PAPEL DA EDUCAÇÃO NO CONVÍVIO HOSPITALAR

O convívio com a sociedade é de absoluta importância para o cotidiano do ser humano, esse convívio torna possível construir amizades, expressar opiniões, realizar sonhos e construir conhecimentos.

Se exilar do convívio humano traz solidão, desânimo e viver sem os impulsos gerados por esse convívio pode trazer inúmeras consequências para vida do homem. Da mesma maneira, isso acontece quando uma criança ou adolescente passa por um momento de internação. Neste momento seu cotidiano é alterado, sendo sujeito a uma nova rotina. Na ocasião, começa-se a vivenciar um cenário que antes não fazia parte de sua rotina, sendo expostas a inúmeras medicações, a exames, relacionando com pessoas desconhecidas, tendo um turbilhão de emoções dentro de si.

Assim, com a diferente rotina enfrentada pela criança e o adolescente é provável que sofra com afastamento dos amigos, da escola, da família, das brincadeiras, deste modo é possível que esta condição de hospitalização traga consequências para seu crescimento corporal e intelectual. Portanto, os cuidados médicos passam a não ser o único intermédio necessário, pois essas crianças estão fora do enredo escolar e sendo privadas do convívio com a sociedade, elas também necessitam de um apoio pedagógico trazendo de volta à socialização.

Significáveis mudanças ocorrem neste período de internamento, como é apontado por Munhóz e Ortiz (2006, p. 67), “a primeira refere-se à desestruturação do sistema biopsicossocial, seguida pela interrupção do processo de desenvolvimento intelectual, afetivo e da personalidade”. Tais mudanças são derivadas de inúmeras alterações que de repente passaram a fazer parte da rotina das crianças.

O afastamento escolar é outra grande modificação na vida da criança. De repente perde-se o contato com os professores, com os colegas e as recreações. Esse afastamento poderá causar outras inúmeras perdas caso a internação seja permanente. Uma das formas de suavizar todas essas transformações repentinas é a educação pedagógica hospitalar, sendo direito do indivíduo que carece de atendimento especial que esteja em período de internamento.

Sendo reconhecido em nossa nação por meio do Estatuto da Criança e do Adolescente Hospitalizado o direito a desfrutar de alguma forma de recreação, programas de educação para a saúde, acompanhamento do currículo escolar durante sua permanência hospitalar (BRASIL, 1995). Sendo assim, de grande

importância esse atendimento em meio a uma sucessão de necessidades que crianças e adolescentes requerem.

O profissional da educação vem sendo reconhecido pela imensurável relevância de sua atuação para o cenário social, intelectual e afetivo de seu aluno, em meio a tantas crises da atualidade a sociedade busca na pedagogia uma maneira de transformar. Para Fontes (2005, p. 21), ocorre a necessidade que “os pedagogos precisam preparar-se para a diversidade de espaços que se oferecem ao seu trabalho”.

O pedagogo deve examinar o verdadeiro sentido pela vida e ter como alvo a construção de um mundo melhor, pois tem a oportunidade de transformar o choro em riso, pranto em esperança, podendo resgatar a vontade de viver de muitas crianças e adolescentes que se deparam em ambientes como hospitais. É preciso buscar sempre mais conhecimentos, novas técnicas de ensino aprendizagem, trazendo harmonia para as inúmeras diversidades.

Muito tem se falado sobre os trabalhos pedagógicos em hospitais, estudiosos buscam seus benefícios para a reabilitação e assim buscando esclarecer esse novo fragmento da pedagogia. Esse trabalho executado em hospitais por profissionais do ensino é designado de pedagogia hospitalar, com o objetivo de fazer com que a criança compreenda sua nova rotina e que o período de internação seja menos doloroso.

A pedagogia hospitalar tem inúmeros mecanismos, auxiliando desde lado físico como emocional, podendo tratar não só o conhecimento científico como também do bem estar, se tornando uma fonte de ânimo para a criança hospitalizada.

Matos e Mugiatti (2007, p. 65) alegam que:

[...] o que mais importa é que a criança ou adolescente hospitalizado venha receber, sempre e com o máximo empenho, o atendimento a que fazem jus, nessa tão importante fase de sua vida, da qual depende a sua futura estrutura, enquanto pessoa e cidadão.

O procedimento de ensino aprendizagem em classes hospitalares não tomou a devida expansão que seria importante para que a população possa inteirar-se de seus direitos, quantas crianças e adolescentes já passaram longos períodos internadas e não tiveram nenhum apoio? Algumas até mesmo das próprias famílias, isso se deve ao fato de não ser um assunto que se ouve falar com frequência, sendo uma ramificação da pedagogia muitas vezes desconhecida.

2.3 SOCIALIZAÇÃO DA PEDAGOGIA HOSPITALAR

No Brasil em 1990 ocorreu um progresso para a cidadania do país, possibilitando novos caminhos para a justiça e educação. Foi instituído o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), lei 8.069/1990, que em seu art. 3º, (BRASIL, 1990, p.1.041), alega:

[...] a criança e o adolescente gozam de todos os direitos inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta lei, assegurando-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e

facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

A partir desse marco outros órgãos se empenharam pela luta desses direitos. Para que haja uma socialização entre educando e o currículo é imprescindível que o pedagogo seja versátil e que esteja disposto a envolvê-lo de acordo com o conhecimento já adquirido pelo estudante. A notificação Classe Hospitalar – MEC (2002, p. 13) garante: [...] “um currículo flexibilizado e/ou adaptado, favorecendo seu ingresso, retorno ou adequada integração ao seu grupo escolar correspondente, como parte do direito de atenção integral”.

O MEC (BRASIL, 2002) relata que a melhor maneira de se trabalhar o conteúdo seria lecionar em um primeiro momento o currículo básico nacional e no segundo momento trabalhar de acordo com o conhecimento já adquirido pelo estudante.

Para que a criança crie interesse pelo ambiente onde serão ministradas as aulas é preciso que nele encontre alegria, sendo um ambiente para realizar suas fantasias, cheio de brinquedos, jogos, um ambiente capaz de aguçar o aprendizado. As atividades elaboradas precisam seguir um planejamento, buscando uma estrutura adequada com começo, meio e fim.

Quanto à prática pedagógica e sua atuação em classes hospitalares Ceccim (apud MATOS; TORRES, 2010, p. 60), alega:

Não é apenas “ocupar criativamente” o tempo da criança para que ela possa “expressar e elaborar” os sentimentos trazidos pelo adoecimento e pela hospitalização, aprendendo novas condutas emocionais, como também não apenas abrir espaços lúdicos com ênfase no lazer pedagógico para que a criança “esqueça por alguns momentos” que está doente ou em um hospital. O professor deve estar no hospital para operar com processos afetivos de construção da aprendizagem cognitiva e permitir aquisições escolares às crianças. O contato com o professor e com uma “escola no hospital” funciona, de modo importante, como uma oportunidade de ligação com os padrões de vida cotidiana do comum das crianças, como ligação com a vida em casa e na escola.

Em ambientes como hospitais é essencial que haja paciência, dedicação, que os profissionais tenham como intuito humanizar e respeitar a cada ser humano, tornando melhor a condição humana. Conforme Oliveira (apud, MATOS, 2009, p. 85), assinala-se:

[...] colocar a cabeça e o coração na tarefa a ser desenvolvida, entregar-se de maneira sincera e leal ao outro e saber ouvir com ciência e paciência as palavras e os silêncios. O relacionamento e o contato direto fazem crescer, e é neste momento de troca que humanizo, porque assim posso me reconhecer e me identificar como agente, como ser humano.

É necessário respeitar a vida humana, proporcionando afeto e solidariedade, não apenas a crianças e adolescentes hospitalizados, mas também as famílias e aos amigos que passam por dias angustiantes, que se atormentam com as expectativas e que sonham com a cura de quem se encontra hospitalizado.

O pedagogo independente de trabalhar em hospitais ou em escolas, deve buscar diariamente sabedoria, pois é árduo seu trabalho e com um distante caminho a ser

percorrido. Deve procurar força para não desistir de suas batalhas e principalmente deve ter em mente que não está apenas apto para transmitir conhecimento, mas sim contribuir para um renascer de sonhos e de vida.

2.4 LIMITES DO AMBIENTE ESCOLAR

Ser um pedagogo hospitalar é saber que diariamente irá encontrar desafios, perdas e muitos sorrisos. A convivência com cada criança e adolescente diariamente que se encontra debilitado traz muitas emoções, motivadas pela esperança de uma recuperação.

A doença é uma consequência natural da vida, mas que não é fácil de compreender quando abrange crianças que muitas vezes estão debilitadas fisicamente por origem de alguma deficiência metabólica, hematológicas ou inúmeros outros fatores que podem ser encontrados em ambiente hospitalar.

Com o intuito de preencher todo o vazio que o internamento traz para a criança é que surge a Pedagogia Hospitalar, uma profissão que diariamente enfrenta conflitos imprevisíveis, pois lidar com a vida é algo frágil e com inúmeras situações inesperadas.

Matos e Mugiatti (2007, p.20) alegam que:

Se a doença, portanto, se mostra multifatorial, não é justo que se realize um atendimento meramente físico, assim atentando apenas para o mais evidente, perturbador e residual, descartando os demais aspectos, igualmente importantes, que contribuirão para sua instalação e, seguramente contribuirão para sua recidiva, se não forem devidamente solucionados.

Sendo assim é possível perceber a importância de um atendimento adequado e com um local apropriado com o ensino pedagógico e indispensável o acompanhamento de um profissional da Pedagogia.

Matos e Mugiatti (2007) concordam que é necessária uma formação específica para um pedagogo hospitalar, que seja sensível para lidar com as inúmeras situações que irão encontrar diariamente, para que assim possam enfrentar a realidade com sabedoria e realizar um trabalho com excelência.

[...] essas práticas da pedagogia hospitalar apontam para a necessidade de formação de pedagogos especializados para atuação no contexto hospitalar. Objetivando alicerçar sua continuidade dentro do contexto da pedagogia acadêmica, torna-se importante que se tenha em mente a sua significação em termos sociais, bem como a oportunidade que se oferece para o desenvolvimento de práticas específicas, visando a adaptar condições aprendizagem que em determinadas situações que se instalam em contexto hospitalar são diferenciadas das que se apresentam nos padrões normais de sala de aula. (MATOS E MUGIATTI, 2007, p. 122)

Muitos aspectos são fundamentais para que se obtenha um bom desenvolvimento em classes hospitalares, um dos principais é o companheirismo, pois é um ambiente que o pedagogo irá se relacionar com inúmeros profissionais, assim buscando o melhor para o aluno, é um trabalho que ninguém trabalha sozinho, uma relação constante com os profissionais do hospital e com a família.

2.5 HUMANIZAÇÃO DA PEDAGOGIA HOSPITALAR

Com a fragilidade presente em classes hospitalares é importante que haja humanização nas relações entre todos os funcionários e no ambiente hospitalar.

Para Oliveira (apud, MATOS, 2009, p. 85), humanizar significa:

[...] colocar a cabeça e o coração na tarefa a ser desenvolvida, entregar-se de maneira sincera e leal ao outro e saber ouvir com ciência e paciência as palavras e os silêncios. O relacionamento e o contato direto fazem crescer, e é neste momento de troca que humanizo, porque assim posso me reconhecer e me identificar como agente, como ser humano.

É necessário que se busque oferecer as melhores condições humanas para todas as crianças e adolescentes hospitalizados, que junto com seus familiares enfrentam diariamente um turbilhão de emoções, e que muitas vezes levam, ao desânimo físico e emocional. A solidariedade é um dos principais vínculos para despertar ânimo em quem se encontra fragilizado. Assis (2009, p. 81 – 82) afirma:

[...] a qualidade de vida – o bem-estar, o estar bem – implica condições físicas, psicológicas e sociais que favoreçam a pessoa a desfrutar uma vida equilibrada, isto é, a possibilidade de realização pessoal, profissional e afetiva. [...] resgatando a importância dos aspectos humanos, das competências relacionais, além dos cuidados técnico-científicos, e concretizando um trabalho que cuida, respeita e valoriza a vida humana; um trabalho mais humanizado.

O cuidado e o respeito do profissional hospitalar são os primeiros passos para se chegar a humanização. Um profissional sensível, que compreende o outro, desperta confiança em quem está frágil, assim atingirá níveis muito mais altos no decorrer do tratamento.

A humanização vem seguida de muito amor e compreensão, a afetividade deve estar presente nas relações, fazendo parte do cotidiano amar o próximo, sendo essa uma das grandes necessidades em classes hospitalares. O profissional que decide seguir esta profissão deve doar todo amor presente em seu coração, pois saber que está ajudando a recuperar vidas é a maior gratificação humana.

Programa Nacional de Humanização da Assistência Hospitalar – PNHAH (apud SANT'ANNA, PINTO, SOEIRO, 2011, p. 35), afirma que humanizar é:

[...] garantir à palavra a sua dignidade ética. Ou seja, para que o sofrimento humano e as percepções de dor ou de prazer sejam reconhecidas pelo outro. É preciso ainda, que esse sujeito ouça do outro palavras do seu e conhecimento. [...] é pela linguagem que fazemos as descobertas de meios pessoais de comunicação com o outro. Sem isso, nos desumanizamos reciprocamente. Em resumo: sem comunicação não há humanização. A humanização depende da nossa capacidade de falar e de ouvir, depende do diálogo com nossos semelhantes.

É lindo falar de humanização, mas muito difícil de praticar, porém tratar o outro com dignidade e respeito sem que pareça forçado ou por uma obrigação, doar-se por inteiro a essa profissão é ter compaixão por quem está sofrendo é precisa de ajuda.

É quando pensar em crianças hospitalizadas é ainda maior a necessidade de cuidado, o pavor de enfrentar toda a rotina de exames e medicamentos, a falta do ambiente familiar e do convívio com os amigos torna esse período de internação temido, pois desperta medo. Todo esse processo era ainda pior, já que em determinadas décadas as crianças não poderiam ser acompanhadas por seus familiares.

Para o Hospital do Câncer (apud SANT'ANNA, PINTO, SOEIRO, 2011, p. 36), humanizar constitui:

[...] tornar humano, afável. É um ambiente assim que precisa existir nas UTIs. Para isto é necessário uma intervenção efetiva. Mudanças nas estruturas, nos conceitos, derrubar obstáculos e tabus. É importante também a compreensão dos fatores que produzem estresse e o planejamento de intervenções oportunas e eficazes.

Novos meios de amenizar o sofrimento de crianças e adolescentes estão sendo desenvolvidos, para que o ambiente hospitalar se torne mais humano, como hospital amigo da criança, incentivo ao aleitamento materno, método canguru, alojamento conjunto, presença de palhaços e contadores de histórias, voluntariado e brinquedotecas.

A literatura e brincadeiras educativas são dos grandes incentivos para as crianças hospitalizadas, é importante relacionar a realidade da vida de cada uma dentro das classes hospitalares, para que seja menos dolorosa a espera da recuperação.

A literatura infantil pode ser um objeto para acalmar a criança, traçar um vínculo afetivo com o pedagogo, despertar confiança, trazendo um aconchego para o ambiente. Despertar o imaginário de cada uma pode ser uma ferramenta para fugir psicologicamente da realidade sofrida de que vem enfrentando.

A pedagogia hospitalar vem amenizar toda dor e ansiedade, as atividades pedagógicas tem o intuito de socializar, despertando emoções e sonhos, que juntos são capazes de transformar, para que a criança tenha o direito a uma vida com qualidade, independente do lugar que esteja, seja em sua casa ou em um hospital.

A brinquedoteca é um dos projetos que vem alcançando bons resultados, um lugar cheio de magia, que desperta a imaginação, fazendo com que a criança se sinta segura para aceitar sua realidade. Um lugar cheio de brinquedos que a família também participa, aliviando a tensão e podendo expressar todos os sentimentos.

Sobre as brinquedotecas hospitalares Paula (2009, p. 142), afirma que o seu sentido vai muito além de diversão e que “o brincar no ambiente hospitalar vem como um coadjuvante terapêutico ao alívio do estresse associado à internação.[...] na brinquedoteca, as crianças têm a referência do seu espaço para recreação, lazer e o lúdico”.

A humanização em classes hospitalares com o auxílio de inúmeros recursos pode trazer mais qualidade física, psíquica e emocional. E aos profissionais da área é importantes que sonhem diariamente com novos caminhos que possibilitam mudanças, que se unam para fazer da realidade dessas crianças e adolescentes os

mais humanos possíveis, que tragam alegria onde há tristeza, e que façam germinar sonhos em mentes que já não há mais esperança.

2.6 PLANO HOSPITALAR

A educação se desenvolve a partir de inúmeros fatores, como questões econômicas, sociais, políticas e culturais. Sendo a escola um objeto destes inúmeros fatores históricos. Para atender todas as demandas é comum perceber dois tipos de planejamentos empregados por professores, o modelo tradicional, com um método pronto e fechado, e o que se desenvolve tecnicamente, favorecendo as exigências do mercado de trabalho. Ambos com intuítos diferentes, um busca seguir as normas dos livros didáticos e um que busca alcançar boas notas em vestibulares. Mesmo com a evolução dos currículos, ainda não foram deixados de lado todos os paradigmas.

É importante que a escola se disponha a realizar um plano que desenvolva o aluno de modo geral, tornando ele crítico perante todas as incoerências sociais, econômicas e políticas, tornando-o um ser humano justo, assim a educação contribuirá para uma sociedade melhor e que visa mais igualdade e fraternidade.

Frigotto (apud PARANÁ, 2009, p.14), afirma “Para isso, os sujeitos da Educação básica, crianças, jovens e adultos, em geral oriundos das classes assalariadas, urbanas ou rurais, de diversas regiões e com diferentes origens étnicas e culturais” assim todos terão liberdade para extrair todo conhecimento existente, sendo a escola um grande mecanismo de saber.

Para concretizar o direito à Educação Básica no Brasil, foi criado o atendimento educacional hospitalar, trazendo igualdade e condições de acesso e estabilidade na escola para crianças e adolescentes que se deparam incapazes de frequentarem a escola, devido alguma enfermidade e que necessitam prosseguir o tratamento de saúde.

A escolarização hospitalar faz parte do ensino formal, constituindo as Diretrizes Curriculares Estaduais os documentos que irão orientar o trabalho nesses ambientes, auxiliando os professores a conduzir o ensino em classes hospitalares. É um processo que exige respeito do profissional ao conduzir sua rotina, pois deve compreender as limitações físicas e emocionais de cada aluno.

A educação transmite conhecimento e cultura, transforma indivíduos e traz inúmeras possibilidades de sobrevivência, porém a educação hospitalar transforma e humaniza, indo além de qualquer conceito.

“(…) é entendida como valor, na medida em que resgata o respeito à vida humana. Abrange circunstâncias sociais, éticas, educacionais e psíquicas presentes em todo relacionamento humano” (CALEGARI, 2003, p 35).

A educação hospitalar traz dignidade e valorização humana, deixando de lado qualquer preconceito ou exclusão. Despertando no aluno hospitalizado autoestima, com a sensação de se sentir útil e importante para a sociedade, possibilitando-o de sentir emoções que lhe faça feliz extrair todo o amor que o envolve.

O hospital é um ambiente que traz exclusão, solidão e tristezas. A criança ou adolescente que se encontra hospitalizado se isola do seu mundo e passa a vivenciar algo fora de sua realidade. A busca pela liberdade e a ansiedade pela recuperação se tornam desanimador quando se encontra com preconceito e oportunidades ao sair do hospital.

O professor atuante em classes hospitalares tem a responsabilidade de transformar o intelectual e o emocional de cada criança, trabalhando com meio que o faça se sentir digno e valorizado. Trabalhando sempre com o diálogo e a compreensão, estando sempre pronto para ensinar e aprender um com o outro, através de um carinho mútuo.

É direito de toda criança e adolescente continuar os estudos, mesmo que prossigam em hospitais em caso de internamento. Muitas vezes o professor irá se deparar com situações em que a criança se encontra acamada por muito tempo, e é nessa hora que ele deve despertar nela a vontade de aprender, usando diversos mecanismos que tornam possível o desabrochar da imaginação, do prazer e da realização. É importante que o ensino seja transformador.

Para desenvolver um plano em classes hospitalares deve-se ir além do sistema formal tradicional, sendo preciso ir além do pedagógico, pois em um mesmo ambiente se encontra diversas emoções, decorrente as doenças enfrentadas, é preciso saber lidar com a rotina medica de cada individuo, demonstrando amor e recendo respeito.

O planejamento necessita se adaptar ao conhecimento já adquirido pela criança e os mais significativos, mas que não fujam dos Currículos propostos, pois assim se o tempo de internamento acabar eles irão voltar para suas escolas de origem.

Saviani (2000, p. 52) relata cinco movimentos da dialética sugeridos por ele:

Prática social inicial, Problematização, Instrumentalização, Catarse e Prática Social Final. Partindo desses movimentos é preciso que primeiro o professor tenha um breve histórico do aluno, pois assim irá adaptar conteúdos a sua realidade, em seguida deve buscar um relação dos conhecimentos já adquiridos com os científicos, assim os profissionais devem elaborar planos que envolva a interdisciplinaridade, usando diversos mecanismos para transmitir os conteúdos. No decorrer deste processo é preciso observar a linguagem do aluno e como está sendo compreendido o conteúdo transmitido e por fim deve colher frutos de um trabalho detalhado e que busca transformar a vida social de cada um.

Portanto, o pedagogo hospitalar tem a grane responsabilidade de planejar com atenção, pequenos detalhes como um diálogo e uma atividade que desperte a criatividade são capazes de transmitir alegria e confiança aos alunos que se sentem oprimidos pelo longo tempo de internamento.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pedagogia hospitalar é um assunto ainda pouco comentado na atualidade, muitas vezes desconhecida até mesmo para pedagogos que ignoram a importância da

mesma para a formação intelectual e social de crianças e adolescentes que se encontram hospitalizados.

A falta de atenção da sociedade perante a exclusão enfrentada por quem perde o convívio social devido algumas doenças é algo desanimador, pois ainda é vago o campo para uma educação em espaços não escolares.

O pedagogo hospitalar precisa ter um olhar sensível para compreender cada criança e adolescente, pois cada um enfrenta um quadro específico, sendo assim é necessário que adapte o currículo para a realidade do aluno, portanto o pedagogo irá enfrentar desafios diariamente, pois nunca se sabe como educando irá reagir com o tratamento.

Quem escolhe a profissão de ser um pedagogo e trabalhar em hospitais precisa ter um coração aberto para doar e receber amor, para sonhar com dias melhores e nunca se conformar com a realidade.

O trabalho do pedagogo hospitalar contribui não somente para o intelectual de crianças e adolescentes, mas é um auxílio para as famílias que se encontram desanimadas, pois elas encontram nos pedagogos um auxílio para buscar mais esperança, passando a entender que a vida não para somente devido a uma doença, mas que é preciso acreditar que enquanto tiver fôlego há motivos para lutar. O pedagogo também exerce um papel de tratamento emocional em todas as crianças que se encontram fragilizadas pelo fato de enfrentarem uma nova rotina com inúmeros tratamentos e que sujeitos a se afastarem do convívio social.

É preciso sonhar mais e acreditar incessantemente que a educação torna o mundo mais humano e compreensivo. É preciso entender que pedagogos têm o poder de transformar a realidade, trocar lágrimas por lindos sorrisos cheios de esperança. A educação aliada ao amor ao próximo é capaz de curar o físico e o emocional, até mesmo onde já não é mais possível acreditar na vida.

4 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. ASSIS, Walkíria de. **Classe hospitalar: Um olhar pedagógico singular**. São Paulo: Phorte, 2009.
2. BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007. Coleção primeiros passos; 20. Disponível em <<http://www.seer.ufv.br/seer/educacaoemperspectiva/index.php/ppgeufv/article/view/File/205/65>>. Acesso em: 01 Nov. 2014
3. _____. **Direitos da criança e do adolescente hospitalizados**. Diário Oficial, Brasília, 17 out. 1995. Seção 1, p. 319-320. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 05 Mai. 2014.
4. _____. **Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente**. Estatuto da Criança e do Adolescente Hospitalizado. Resolução nº 41 de outubro de 1995.

5. _____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente. **Vade Mecum**. 11 ed. São Paulo: Saraiva, 2012.
6. _____. Conselho Nacional de Educação. PARECER CNE/CP nº 3/2006
7. _____. Ministério da Educação. **Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações**. Secretaria de Educação Especial. Brasília, DF: MEC; SEESP, 2002. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/livro9.pdf>.> Acesso em: 21 Out. 2014
8. CALEGARI, Aparecida Meire. **As inter-relações entre educação e saúde: implicações do trabalho pedagógico no contexto hospitalar**. Maringá, 2003. Disponível em:
<<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/portal/educacaohospitalar/pdf/tesecompleta.pdf>>. Acesso em: 20 de out. 2014.
9. FONTES, Rejane. **A escuta pedagógica à criança hospitalizada: Discutindo o papel da educação no hospital**. Revista Brasileira de Educação, nº 29. Rio de Janeiro, maio/agosto 2005. Disponível< www.scielo.br.> Acesso em 28 mai. 2014, no site.
10. GOHN, M. da G. **Educação não formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais**. São Paulo: Cortez, 2010.
11. LIBÂNEO, J. C. Que destino os educadores darão à Pedagogia? In: PIMENTA, Selma Garrido. **Pedagogia, ciência da educação?** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
12. MATOS, Elizete Lúcia Moreira (Org.) **Escolarização hospitalar: educação e saúde de mãos dadas para humanizar**. Petrópolis: Vozes, 2009.
13. MATOS, Elizete Lúcia Moreira; MUGIATTI, Margarida Maria Teixeira de Freitas. **Pedagogia hospitalar: a humanização integrando educação e saúde**. 2. ed . Petrópolis: Vozes, 2007
14. MATOS, Elizete Lúcia Moreira; TORRES, Patrícia Lupion (Orgs.). **Teoria e prática na pedagogia hospitalar: novos cenários, novos desafios**. Curitiba: Champagnat, 2010.
15. MUNHÓZ, Maria Alcione; ORTIZ, Leodi Conceição Meireles. **Um estudo da aprendizagem e desenvolvimento de crianças em situação de internação hospitalar**. Revista Educação: Pessoa, Saúde e Educação, nº 1. Porto Alegre: Puc, 2006.
16. PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira de et al. O brincar no hospital: ousadia, cuidados e alegrias. In: MATOS, Elizete Lúcia Moreira (org.) **Escolarização Hospitalar: educação e saúde de mãos dadas para humanizar**. Petrópolis: Vozes, 2009.
17. PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Biologia**. Curitiba: SEED, 2009. Disponível em:
<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/arquivos/File/diretrizes_2009/biologia.pdf> Acesso em: 20 de Ago. 2014

18. SANT'ANNA, Alecsandra dos Reis Zucoloto de. PINTO, Leiza de Oliveira; SOEIRO, Wailla Paola. **Pedagogia hospitalar**: uma modalidade de ensino em diferentes olhares. Serra: Escola Superior De Ensino Anísio Teixeira, 2011. Disponível em: <http://serra.multivix.edu.br/wp-content/uploads/2013/04/pedagogia_hospitalar_uma_modalidade_de_ensino_em_diferentes_olhares.pdf>. Acesso em: 30 out. 2014.
19. SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. 33. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

Cynthia Ronconi Forrechi¹
Leonice Barbosa²
Ludimila Sales de Oliveira³
Priscila Ronconi Forrechi⁴

RESUMO

A avaliação escolar é um dos mecanismos mais eficazes e de extrema importância para o ambiente escolar, podendo ser aplicado internamente e externamente. Esta pesquisa visou aprofundar os estudos sobre a avaliação, tendo em vista a aprendizagem do aluno e seu desenvolvimento. Para isso adotou-se uma pesquisa bibliográfica, através de procedimentos técnicos voltados à exploração e descrição, por meio de fontes secundárias. Esta metodologia possibilitou alcançar a resposta dos problemas apresentados: O processo de avaliação contribui para a aprendizagem dos alunos? Quais são as estratégias mais apropriadas para avaliar o aluno no seu desenvolvimento? Conclui-se que a avaliação contribui para a aprendizagem dos alunos, dando significado ao que se aprende e ensina. Da mesma forma, não existe somente uma estratégia para se avaliar um aluno, mas várias. Assim, pode-se fazer uso de todas as avaliações, integradas. Pois somente assim, o conhecimento significativo e prazeroso para o aluno acontecerá, desenvolvendo-o integralmente.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Professor. Criança. Ensino.

1 INTRODUÇÃO

Ao pensar em avaliação escolar, remete-se em primeira instância à lembrança do ato de avaliar o aluno, em especial as provas, que de certa forma espantam e preocupam a maioria dos alunos, pois são elas que descrevem o desenvolvimento escolar daquele aluno naquele período, semestre ou ano.

Nessa perspectiva, a avaliação ganhou muito espaço no âmbito escolar, não somente pelo fato das provas, bem como as diversas formas existentes de se avaliar, como os trabalhos, as pesquisas, as atividades individuais e coletivas, que favorecem o trabalho realizado pelo professor, e favorecem para uma avaliação mais participativa e dinâmica.

Contudo, avaliar requer conhecimento e dinâmica por parte do professor, visto que quando o aluno é avaliado, o professor se auto-avalia, observando sua postura e o modo de ensinar, sendo também avaliada a escola como um todo.

¹ Graduada em Pedagogia (MULTIVIX); Cursando especialização em Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil (MULTIVIX); Assistente de Graduação da Faculdade Capixaba de Nova Venécia – MULTIVIX.

² Professora da Faculdade Capixaba de Nova Venécia – MULTIVIX. Graduada em Letras (FICAB); Pós Graduada em Língua Portuguesa e Literatura (FIJ); Mestranda em Ensino de Educação Básica (CEUNES - UFES). Bolsista da CAPES.

³ Graduada em Pedagogia (MULTIVIX); Cursando Especialização em Gestão de Recursos Humanos (MULTIVIX); Coordenadora de Curso – Letras e Pedagogia da Faculdade Capixaba de Nova Venécia – MULTIVIX.

⁴ Graduada em Pedagogia (MULTIVIX); Especialista em Gestão, Supervisão, Orientação e Inspeção Escolar e Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Educação infantil (MULTIVIX); Professora da Prefeitura Municipal de Águia Branca – ES.

Assim sendo, esta pesquisa tem por princípios obter bases teóricas sobre a avaliação escolar tendo por objetivo o desenvolvimento da aprendizagem do aluno, mostrando a importância de se avaliar, assim como os tipos de avaliação existentes (formativa, somativa, diagnóstica, qualitativa e quantitativa), e sobretudo a relação entre a aprendizagem e a nota obtida pelo aluno.

2 AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: PROCESSO CONTÍNUO DE APRENDIZAGEM

2.1 AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: DEFINIÇÕES

A Avaliação Educacional teve sua origem ao longo dos tempos, devido às pesquisas de vários autores, que dedicaram seus estudos com o princípio de atribuir novos significados à escola, em especial ao ensino, vendo como preciso o mecanismo da avaliação. Assim, passa a ser explicada pela ciência, sendo uma forma de dinamizar o trabalho escolar, analisando-o de modo mais sistematizado.

Com o tempo, a avaliação se abrange para as mais diversas áreas escolares, tendo novos princípios e significados, direcionados ao currículo escolar, visando o processo de ensino-aprendizagem, o que o aluno está desenvolvendo em sala de aula. Para tanto, o significado de “medir”, passa a ser trocado pelo de “valorização” dos conhecimentos adquiridos.

Avaliar consiste em ampliar o conhecimento, advindo da melhoria dos resultados. Para Haydt (1994 p.10) avaliar é:

Avaliar é julgar ou fazer a apreciação de alguém ou alguma coisa, tendo como base uma escala de valores. Assim sendo, a avaliação consiste na coleta de dados quantitativos e qualitativos e na interpretação desses resultados com base em critérios previamente definidos. Portanto, não é suficiente testar e medir, pois os resultados obtidos através desses instrumentos devem ser interpretados em termo de avaliação. [...]

Vê-se que a avaliação não deve ser vista ou utilizada como forma de medir ou testar resultados obtidos. Mas como um mecanismo que possibilita o desenvolvimento do aluno mediante suas avaliações. Não consiste em usar somente o resultado (quantitativo), mas aquilo que envolve a qualidade do que se ensina e aprende, valorizando os conhecimentos alcançados pelos alunos.

Daniel Stufflebeam (apud HAYDT, 1994 p.12) diz que: “a avaliação é o processo de delinear, obter e fornecer informações úteis para o julgamento de decisões alternativas. [...]” Neste sentido a avaliação visa alcançar resultados para novas decisões, observando o produto, a produtividade daquilo que se obteve.

Para Ardoino e Berger (apud HADJI, 2001, p. 61), têm-se o seguinte conceito de avaliação: [...] “A avaliação, por levantar a questão do sentido, consiste essencialmente em produzir, em construir, em criar um referente ao mesmo tempo em que se reporta a ele”. De acordo com esses autores, a avaliação reflete sentido, clareza e precisão, permitindo atingir novos paradigmas, chegar às novas conclusões e conhecimentos.

Hadji (2001, p.129), define avaliação:

[...] É pronunciar-se, isto é, tomar partido, sobre a maneira como expectativas são realizadas; ou seja, sobre a maneira na qual uma situação real corresponde a uma situação desejada. [...] A avaliação é uma operação de leitura orientada da realidade.

Neste sentido o cotidiano do aluno está sendo priorizada, visto aquilo que se aprende e consolida. Avaliar é valorizar o conhecimento cultural, familiar e social do aluno, além daquilo que aprende em sala, desenvolver o sócio-cultural.

Rabelo (2004, p.11) afirma sobre a avaliação como algo que engloba todos os aspectos humanos: “[...] avaliar não pode ser um ato mecânico nem mecanizante para que possamos contribuir para a construção de competências técnicas e sócio-política-culturais.” Avaliar direciona-se a construir conhecimentos no aluno, não tornando-o um ser moldado para o sistema em que está inserido, que o priva de adquirir novas competências, mas que estimula a realizar algo novo, a progredir.

Sousa (1997, p.127) enfatiza: “[...] a avaliação como prática de investigação do processo educacional, como um meio de transformação da realidade escolar.[...]” Quando se pensa em avaliação, deve-se constatar mudanças, especialmente na escola, e também no que estão envolvidos, envolvendo os alunos. Transformar é querer algo novo, melhorar a realidade, expandir habilidades e aprimorar aquilo que se sabe.

Para Weiss (apud HADJI, 2001, p.34-35), têm-se o conceito de avaliação: “[...] Compreende-se que a avaliação é “uma interação, uma troca, uma negociação entre um avaliador e um avaliado, sobre um objeto particular e em um ambiente social dado” [...] Em todo o processo educacional é imprescindível a relação do professor com aluno, pois juntos fazer a avaliação acontecer de maneira mais dinâmica e prazerosa, integrando-se no ambiente em que vivem, dividindo e compartilhando o sucesso de ensinar e aprender.

Tom (2006, p.80), apresenta uma nova visão de avaliação educacional:

A avaliação educacional não mais vista como um instrumento de controle burocrático e centralizador, em conflito com a autonomia. Ela está sendo institucionalizada como um processo necessário de administração do ensino, como condição para a melhoria do ensino e da pesquisa e como exigência da sociedade democrática. Neste sentido, em lugar de ser um instrumento de fiscalização, a avaliação é a problematização da própria ação.

Avaliação engloba justamente avaliar e ação (agir), neste caso a educação. Assim, Tom, discorda de alguns autores, pelo fato de apontar uma nova concepção de avaliação. Tira-se à questão burocrática, de poder, submissão, que a avaliação exprimia aos alunos e aos professores devido ao sistema educacional, passando a ser algo importantíssimo, mas democrático, envolvendo todos. Avaliar é, sobretudo melhorar o que se ensina e o que se aprende, corrigir os “erros”, traçar novos caminhos, em busca de novos ideais e princípios que fazem parte do meio em que a escola está inserida, isto é , valorização do conhecimento e dos alunos.

Hadji (2001, p. 17) destaca o objetivo da avaliação:

[...] A avaliação, em um contexto de ensino, tem o objetivo legítimo de construir para o êxito do ensino, isto é, para a construção desses saberes e competências pelos alunos. O que parece legítimo esperar do ato de avaliação depende da significação essencial do ato de ensinar. [...]

Assim, o objetivo primordial da avaliação dar-se-á ao ensino, sendo em destaque a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno, visto que através do ato de ensinar, o aluno aprimora seus saberes adquirindo novas habilidades e competências, que fazem este expandir, progredir.

Tyler (apud VIANNA, 1989, p.29), destaca também o objetivo da avaliação: “[...] a avaliação objetivaria, em primeiro lugar, verificar, periodicamente, a eficiência de uma instituição como agente promotora da educação. [...]” Para que haja educação é preciso envolvimento de todos neste processo, para isso também, vê-se viável, que a instituição seja adequada aos seus alunos, atendendo as demandas propiciadas pelo ensino aos seus principais sujeitos.

Para tanto, se os objetivos definidos não forem alcançados, vê-se um declínio do que fora estabelecido, acarretando um déficit e a dificuldade de estabelecer a função da avaliação e o processo de ensino-aprendizagem do aluno.

Hoffmann (2001, p. 41) destaca: “A finalidade primeira da avaliação é sempre promover a melhoria da realidade educacional e não descrevê-la ou classificá-la. [...]” Classificar ou descrever são relativos às provas e aos sistemas que promovem somente dados relacionados às notas, quem é “melhor” ou “pior”, dados quantitativos, sendo que estes não são propriamente à finalidade da avaliação, embora sejam para muitos, vistos distorcidamente.

A finalidade é avançar, aprimorar, progredir, melhorar a educação, valorizando o aluno como ser, o seu cotidiano, sua vivencia. Para isso, deve-se conhecer o aluno, a família, pois assim é preciso ter melhorias educacionais, promovendo uma aprendizagem prazerosa para o aluno.

Hadji (2001, p. 45) aponta sobre as características da avaliação: “A avaliação exige a construção daquilo que foi designado como seu referente, ou seja, um conjunto de critérios especificando um sistema de expectativas. Cada critério define o que se julga esperar legitimamente do objeto avaliado”.

Construir é umas das principais características da avaliação, pois permite mudar o que está estagnado no objeto em que se avalia, provocando estruturar as novas perspectivas, o que fora definido para o avanço do aluno. Tendo assim, um resultado esperado ou promissor, dependendo do avanço deste.

Haydt (1994, p. 7) aponta sobre a importância do professor neste processo de avaliação, destacando também o sujeito deste processo, o aluno: “[...] Cabe ao professor reconhecer as diferenças na capacidade de aprender dos alunos, para poder ajudá-los a superar suas dificuldades e avançar na aprendizagem”.

O papel da avaliação deve ser realizado pelo professor, com a finalidade de desenvolver a aprendizagem do aluno. A avaliação está para direcionar novos caminhos para superar aquilo que aflige o aluno, ou seja, a dificuldade apresentada, levando a progredir, avançar em seu desenvolvimento.

A avaliação não deve ser única, mas diversificada, atendendo as prioridades de cada aluno. Assim, não somente o aluno deve passar pela avaliação, mas também o professor, pois está é infinita, e deve sempre está no ambiente escolar, como meio de aperfeiçoamento da aprendizagem, não como apenas uma exigência do sistema.

Tom (2006, p. 79-80), aponta a avaliação educacional como instrumento que deve ser repensada, possibilitar novas transformações:

[...] a avaliação educacional não pode ser encarada como um processo que se destina ao manuseio e à aplicação de técnicas que visam medir resultados e desempenhos. Ela configura uma alternativa capaz de gerir e suscitar novos debates no meio acadêmico, uma vez que pode colaborar à transformação da mentalidade, rever comportamentos docentes e discentes, reestruturar práticas administrativas e possibilitar a reabilitação do diálogo como prática de conhecimento.

Avaliação não é medida, mas novas possibilidades e mentalidades sobre a realidade, envolvendo a todos que participam da escola. Mecanismo que promove modificar estratégias, práticas e comportamentos, mudanças tanto no aluno, quanto no professor, ir além daquilo que deseja, novas perspectivas de educação promovidas através da avaliação.

Rabelo (2004, p. 74) descreve em síntese o que seria avaliar: “Avaliar assim como ensinar, é um ato político e para que seja adequadamente político, precisa se instrumentalizar no conhecimento. [...]”

Em suma, a avaliação promove sobretudo envolver o aluno com o conhecimento, estabelecer a melhoria da educação, com novas estratégias e possibilidades de atingir novos parâmetros, avançando rumo ao progresso do aluno e da escola. Avaliar requer dedicação e mudança daquilo que está defasado ou ultrapassado, requer o novo e o progresso de todos que estão envolvidos com à educação e a melhoria, para um ensino de qualidade.

Quando ocorre o processo de avaliação, não se avalia somente o aluno, mas também o trabalho do professor, o da escola e de todo o sistema educativo. Ou seja, a avaliação estabelece elos de ligação e integração, pois somente assim ela acontece completamente.

Com esses ideais têm-se os mais distintos tipos de avaliação, que enriquecem o trabalho pedagógico e dinamizam o modo de avaliar, possibilitando ao aluno ter distintos aspectos valorizados em sua aprendizagem.

2.2 TIPOS DE AVALIAÇÃO: PROCESSO AVALIATIVO DA ESCOLA

O processo de avaliação está presente em todas as situações, sendo um percurso diário ao longo de todo o ano letivo, uma jornada que requer planejamento constante exigindo atenção aos critérios elaborados e utilizados como forma de avaliar o desenvolvimento do sujeito no decorrer do processo educativo, que tem o objetivo de verificar o potencial do aluno junto às várias formas de constatar o conhecimento do indivíduo.

Loch (2003, p. 134), destaca sobre a avaliação do processo educativo, “a avaliação faz parte do ato educativo, do processo de aprendizagem. Avaliar-se para diagnosticar avanços e entraves, para intervir, agir, problematizando, intervindo e redefinindo os rumos e caminhos a serem percorridos”.

Têm-se mudanças de atitudes, ocorridas após verificar as posturas e as avaliações ocorridas naquele momento, ou seja, momento de repensar tudo, o que fora feito ou realizado, fazendo-se alterações necessárias, possibilitando que haja um processo de avaliação adequado a realidade de cada sistema educacional.

O autor Rabelo (2004, p.13) apresenta que:

No discurso escolar, é comum dizer que avaliação deve ser contínua, de forma a verificar os vários momentos de desenvolvimento do aluno, já que a idéia é dar ênfase também à comparação do aluno com o seu próprio desenvolvimento, ao invés de apenas comparar o seu rendimento, em um dado momento, com parâmetro externos a ela.

O aluno deve ser avaliado a todo instante, sendo uma forma de analisá-lo em diversas circunstâncias, podendo também intervir significativamente na aprendizagem e na avaliação do aluno, comparando resultados dentre as avaliações e observando as suas aprendizagens.

Sendo a avaliação uma ferramenta que auxilia o professor a verificar em que estágio encontra-se o aluno junto do processo e ensino/aprendizagem, permitindo verificar o que fora alcançado pelo aluno em seu nível de conhecimento, dando previamente a ideia para avançar ou rever ações que restabeleçam aquilo que o aluno não desenvolveu ou não construiu durante o percurso em que os conteúdos, atividades e propostas foram lançadas a fim de construir o conhecimento o qual o professor esperava para determinado período, ou seja, o resultado esperado.

A avaliação é um momento de construir hipóteses, observar e rever ações que possam dar ao professor condições de recriar outras ações que dêem ao aluno a possibilidade restabelecer e reconstruir o conhecimento.

Segundo Luckesi (1999), avaliar tem basicamente três passos:

- Conhecer o nível de desempenho do aluno em forma de constatação da realidade.
- Comparar essa informação com aquilo que é considerado importante no processo educativo. (qualificação)
- Tomar as decisões que possibilitem atingir os resultados esperados (LUCKESI apud TOM 2006, p. 105).

Como uma modalidade básica que direciona e acompanha toda a prática diária do professor, têm-se a avaliação em suas distintas esferas e denominações: avaliação diagnóstica, formativa e somativa.

Hadji (2001, p.19) destaca a primeira avaliação que deve ser feita quando o aluno ingressa na escola ou ano letivo naquela turma:

A avaliação precede a ação de formação. Fala-se então de avaliação prognóstica e, mais raramente hoje em dia, diagnóstica, pois compreende-se que toda avaliação podia ser diagnóstica, na medida em que identifica certas características do aprendiz e faz um balanço, certamente mais ou menos aprofundado, de seus pontos fortes e fracos. A avaliação prognóstica tem a função de permitir um ajuste recíproco aprendiz / programa de estudos (seja pela modificação do programa, que será adaptado aos aprendizes, seja pela orientação dos aprendizes para subsistemas de formação mais adaptados a seus conhecimentos e competências atuais).

A avaliação inicial é conhecida como diagnóstica, pois esta é realizada imediatamente pelo professor ao aluno está ingressando na escola, ao iniciar os estudos. Pois através dela, o professor saberá tudo o que o aluno já conhece, ou seja, analisá-lo e identificá-lo no estágio em que se encontra, promovendo ao professor traçar e estabelecer um trabalho adequado à necessidade do aluno, atingindo as expectativas esperadas, traçando metas para que este possa está seguindo.

Haydt (1994, p.16-17) descreve também sobre a avaliação diagnóstica:

A avaliação diagnóstica é aquela realizada no início de um curso, período letivo ou unidade de ensino, com a intenção de constatar se os alunos apresentam ou não o domínio dos pré-requisitos necessários, isto é, se possuem os conhecimentos e habilidades imprescindíveis para as novas aprendizagens, é também utilizada para caracterizar eventuais problemas de aprendizagem e identificar suas causas, numa tentativa de saná-los.

Assim, ao realizar essa avaliação torna-se mais eficaz e prático para o professor entender o seu aluno, identificando os problemas e traçando metas para solucioná-los. Dessa forma, caracteriza-se o que se sabe e o que ainda tem que saber, pois não fora aprendido e precisa ser revisto e consolidado, permitindo novos conhecimentos agregados aos que já estão adquiridos.

Solé (1998, p.164) apresenta o diagnóstico da avaliação: “[...] a avaliação inicial é a que nos permite conhecer os conhecimentos prévios com que o aluno vai abordar uma situação de leitura e inferir o que poderá ou não fazer com o que nos propomos a lhe ensinar. [...]” Conhecer o aluno a partir da avaliação é melhor ferramenta para o professor, pois permite construir procedimentos que se familiarizem com os alunos, com a finalidade de facilitar sua aprendizagem.

A avaliação diagnóstica permite traçar metas para aprendizagem do aluno no decorrer do ano, identificar os conhecimentos adquiridos com o intuito de aprimorá-los, fazer com que o aluno chegue a aprendizagem daquilo que ainda não assimilou, conseguiu ou não atingir, ou seja, conhecer integralmente cada aluno, como também o seu modo de ser e agir, suas capacidades e habilidades.

Hadji (2001, p.19) destaca a avaliação formativa, caracterizada conseguinte a avaliação diagnóstica:

A avaliação situa-se no centro da ação de formação. É então chamada de formativa. Por quê? Porque sua função principal é – ou, pois tudo encontra-se aí, deveria ser logicamente – contribuir para uma boa regulação da atividade de ensino (ou de formação, no sentido amplo). Trata-se de levantar informações úteis à regulação do processo ensino/aprendizagem. E vê-se bem que é aquilo a serviço do que é colocada que permitirá julgar a “formatividade” de uma avaliação. [...]

Após a realização da avaliação diagnóstica, o professor faz-se uso da avaliação formativa, sendo uma continuidade do processo de avaliação, ou seja, promovendo a ação e o acompanhamento prático do desenvolvimento e da aprendizagem do aluno.

Solé (1998, p.165) afirma sobre a avaliação formativa:

[...] A avaliação formativa ocorre ao longo do processo de ensino e constitui, de nossa perspectiva, um componente essencial da instrução, assim, não é de se estranhar que sua realidade seja complicada. Entretanto, é verdade que, de forma intuitiva e talvez pouco sistemática, muitos professores procedem deste modo em maior ou menor grau, visto que, de outra forma, não poderiam ir adaptando sua intervenção àquilo que vai surgindo no contexto educacional.

Assim, essa avaliação ocorre constantemente, provida de um diagnóstico, sendo este o trajeto a ser percorrido pelo professor ao longo do ano letivo. Dessa forma, o aluno é atendido de acordo com sua realidade.

Haydt (1994, p.17) destaca sobre a função da avaliação formativa:

A avaliação formativa, com a função de controle, é realizada durante todo o decorrer do período letivo, com o intuito de verificar se os alunos estão atingindo os objetivos previstos, isto é, quais os resultados alcançados durante o desenvolvimento das atividades.[...]

O controle estabelecido através da função da avaliação representa o acompanhamento realizado pelo professor ao longo do período, ano letivo. Pois, os objetivos traçados, através do diagnóstico, precisam ser levados em conta, e principalmente, posto em prática, firmando um seguimento da aprendizagem da criança.

Para Philippe Perrenoud (apud HADJI, 2001, p.20), após ter lembrado que é “formativa toda avaliação que auxilia o aluno a aprender a se desenvolver, ou seja, que colabora para a regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo” [...]

Com a avaliação formativa o aluno apresenta novos rumos e perspectivas positivas que incrementam sua aprendizagem. Para o educador, é uma enriquecedora ferramenta para acompanhar o seu aluno.

Haydt (1994, p. 21) aponta o propósito desta avaliação:

O propósito fundamental da avaliação formativa é verificar a consecução e o alcance dos objetivos, isto é, verificar se o aluno está dominando

gradativamente os objetivos previstos, que se traduzem em termos de informações, habilidades e atitudes.[...]

Os objetivos traçados são aqueles diagnosticados no início do processo. Assim, ao realizar essa avaliação, tem-se o intuito de acompanhar o processo, visto que este não acontece isoladamente, mas em conjunto. Ou seja, a formatividade é justamente para fazer acontecer o que fora designado, colocar em prática a teoria analisada.

Hadji (2001, p. 20) destaca os autores deste processo:

[...] uma avaliação formativa informa os dois principais atores do processo. O professor, que será informado dos afeitos reais de seu trabalho pedagógico, poderá regular sua ação a partir disso. O aluno, que não somente saberá onde anda, mas poderá tomar consciência das dificuldades que encontra e tornar-se-á capaz, na melhor das hipóteses, de reconhecer e corrigir ele próprio seus erros.

Neste ato os principais alvos são o professor e especialmente o aluno, sendo cada qual com sua função particular que necessita e que deve ser alcançada.

Para isso, cada qual deve avaliar o seu trabalho, o professor atender à realidade e as necessidades de seus alunos, analisando suas atitudes e revendo conceitos. Quanto ao aluno, este deve aprender com os erros, tornando-os acertos, pois são necessários para sua aprendizagem, observando o que prioriza ser melhorado e aprimorado, superar os desafios.

Haydt (1994, p. 17-18) destaca sobre os erros e os acertos advindos da avaliação:

[...] É principalmente através da avaliação formativa que o aluno conhece seus erros e acertos e encontra estímulo para um estudo sistemático. Essa modalidade de avaliação é basicamente orientadora, pois orienta tanto o estudo do aluno como o trabalho do professor. [...]

É função desta avaliação fazer com que o aluno analise suas condutas “erros”, fazendo um estudo de como está sendo sua aprendizagem, ao mesmo tempo realizando mudanças, como princípio de organizar e orienta o que é ensinado e o que é aprendido.

Haydt (1994, p.18) complementa sobre a avaliação formativa como retomada de ações e atitudes:

A avaliação formativa está muito ligada ao mecanismo de feedback, à medida que também permite ao professor detectar e identificar deficiências na forma de ensinar, possibilitando reformulações no seu trabalho didático, visando aperfeiçoá-lo. [...]

Ao relembrar atitudes, detectam-se sempre algumas deficiências (dificuldades) que impossibilitam ou emperram o sucesso da aprendizagem do aluno. Então, vê-se a necessidade de melhorar aquilo que se ensina e aprende, aprimorando o trabalho realizado pelo professor e aguçando a curiosidade e a aprendizagem do aluno.

Assim, Hadji (2001, p.21) conclui destacando a postura do professor referente a essa avaliação:

[...] A avaliação formativa implica, por parte do professor, flexibilidade e vontade de adaptação, de ajuste. Este é sem dúvida um dos únicos indicativos capazes de fazer com que se reconheça de fora uma avaliação formativa: o aumento da variabilidade didática [...].

De qualquer forma o empenho do professor é fundamental, visto que este não se mobilizar para mudar as atitudes, ações, ou seja, tudo que envolve o sistema, torna-se impossível por em prática um trabalho de qualidade e que atenda a todos.

O trabalho flexível é enriquecedor, torna o professor mais capaz de aderir a novas mudanças. Para isso, é preciso que este profissional esteja a disposição para aderir a esse tipo de avaliação e sobretudo de fazer do aluno um ser de muitas competências e habilidades.

Posterior a avaliação formativa têm-se a avaliação somativa, considerada a final do processo educativo. Hadji (2001, p.19) destaca:

A avaliação ocorre depois da ação. Fala-se de avaliação cumulativa. Ela tem a função de verificar se as aquisições visadas pela formação foram feitas. Faz-se um balanço das aquisições no final da formação, com vistas a expedir, ou não, o "certificado" de formação. Tendo interação certificativa (quer haja ou não emissão efetiva de um diploma), a avaliação cumulativa, sempre terminal, é mais global e refere-se a tarefas socialmente significativas.

Essa avaliação conclui a anterior, verificando os aspectos abordados, referentes à formação do aluno. Quando apresenta cumulativa, refere-se ao final do ciclo ou ano letivo, em que se faz a somativa dos conhecimentos alcançados. Tendo um enorme significado para o aluno.

Haydt (1994, p.18) complementa sobre essa avaliação:

A avaliação somativa, com função classificatória, realiza-se ao final de um curso, período letivo ou unidade de ensino, e consiste em classifica os alunos de acordo com níveis de aproveitamento previamente estabelecidos, geralmente tendo em vista sua promoção de uma série para outra, ou de um grau para outro.

A função classificatória designada refere-se a somatória de pontos advindos de atividades de avaliação providos da aprendizagem e do fora ensinado. Por meio desta avaliação o aluno se torna promovido para continuar os seus estudos, por torna-se uma classificação.

Essa avaliação apresenta uma nova perspectiva: "A modalidade somativa tem como função classificar os educandos ao final da unidade, segundo níveis de aproveitamento apresentados não apenas com os objetivos indivíduos, mas também pelo grupo" (TOM 2006, p.104).

Mas de qualquer forma o aluno não pode ser avaliado isoladamente, mas em seu todo, com o seu grupo, visto que construção do conhecimento dar-se-á em conjunto,

pelo coletivo que sustenta o individual de cada ser. Assim, essa avaliação estender a sua função classificatória ao todo do indivíduo e ao grupo em que integra.

Segundo Bloom (apud TOM 2006, p.114), " a avaliação somativa objetiva avaliar de maneira geral o grau em que os resultados mais amplos têm sido alcançados ao longo e ao final do curso". Contudo, a finalidade desta avaliação, é promover a análise dos objetivos, que foram traçados no início do ano, e se ao chegarem ao final foram realmente alcançados pelos envolvidos.

Solé (1998, p.164) discorre sobre os três tipos de avaliação:

[...] encontramos a avaliação inicial, através da qual obtemos informação sobre a bagagem com que um aluno aborda a atividade de leitura; a avaliação somativa, no final do processo, mediante a qual podemos estabelecer um balanço do que o aluno aprendeu, e a avaliação formativa, que nos informa sobre o desenvolvimento do próprio processo e nos permite intervir no mesmo para ajustá-lo progressivamente.

Dessa forma, o autor destaca cada avaliação através de suas finalidades. A primeira avaliação é a diagnóstica, fazendo um levantamento inicial daquilo que o aluno sabe e não sabe, ou seja, os conhecimentos obtidos por este até o momento. Depois, vem a avaliação formativa, que segue o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno ao longo do processo, permitindo este progredir em sua caminhada. Por fim, têm-se a avaliação somativa, que finaliza o processo de avaliação, permitindo observar o que foi consolidado pelo aluno, ou seja, se os objetivos traçados a princípio, no início do ano letivo foram alcançados, análise das metas estabelecidas.

De certa forma todas essas avaliações têm o intuito de traçar estratégias e metas, e conseguinte alcançar ao longo do período estipulado, pois só dessa forma têm-se o sucesso, o acompanhamento e a aprendizagem do aluno.

Solé (1998, p.164) especifica sobre a integração dessas avaliações:

[...] os três tipos de avaliação não são excludentes, mas complementares, e que em todos os casos se encontra presente – embora com matizes diferentes – uma dimensão reguladora, no sentido de que proporciona informações que possibilitam ir ajustando as características dos processos de aprendizagem com as características do ensino.

As avaliações: diagnóstica, formativa e somativa, não têm efeito quando trabalhadas isoladamente, em seu individualismo. Pelo contrário, elas não emergem resultado algum para o aluno e nem para o trabalho do professor, conseqüentemente, o processo de ensino sai perdendo.

Em contra partida, o trabalho associado dessas avaliações revigora em efeitos positivos para o aluno e professor, pois todos se complementam, sendo integrados uns ao outro, sendo todos capazes de melhorar o sistema avaliativo, tornando-o mais dinâmico e realista para com o aluno.

Assim, embora cada qual tenha um princípio diferente, todos tem algo em comum, o sucesso do aluno, ao mesmo tempo que adequar-se ao que se ensina e aprende.

2.2.1 AVALIAÇÃO QUALITATIVA E QUANTITATIVA

Ainda nesta análise de avaliação tem-se uma abordagem que define as características das avaliações quantitativas e qualitativas.

Segundo Ardoino e Berger (apud HADJI, 2001, p. 60), têm-se:

[...] “Só haverá avaliação no momento em que alguém declara que uma nota é ou não aceitável”, ou seja, “no momento em que emerge o qualitativo ou quantitativo”. Nesse sentido, não existe avaliação senão qualitativa. A avaliação repousa sobre a introdução de descontinuidades de valores nos sistemas contínuos.

Sobre a avaliação quantitativa, nota-se a valorização da nota, ou seja, da quantidade de pontos obtidos numa avaliação, o valor significa a condição de saber do indivíduo, os conhecimentos obtidos até o dado momento.

Quanto a avaliação qualitativa, vê-se o oposto, a valorização da qualidade do que se aprende, isso também está vinculado ao que se ensina. O valor atribuído a avaliação não designa o seu saber, mesmo porque esta pode está alinhada a outras condições, nem sempre a do conhecimento.

A avaliação quantitativa faz parte deste processo de avaliação, entretanto deve ser restringida em propósito com a realidade do aluno, sendo utilizada ou não pelo professor. Hoffmann (apud RABELO 2004, p.17), discorre: “[...] A quantificação não é absolutamente indispensável e muito menos essencial à avaliação. Consiste em uma ferramenta de trabalho, útil, somente, se assim for compreendida”.

Rabelo (2004, p. 81) apresenta: “[...] um sistema de notas que esteja voltado para objetivos qualitativos da avaliação é, pois, perfeitamente possível e conveniente”.

Medir a qualidade é fundamental, pois assegura ao aluno ter uma aprendizagem de qualidade e o seu conhecimento valorizado.

De certa forma, o quantitativo e o qualitativo podem está associados, pois a qualidade também pode ter valor e ser medida pela quantidade. Tendo qualidade naquilo que o professor ensina e naquilo que o aluno aprende, juntos fazendo acontecer uma educação de qualidade, visando a avaliação como um dos eixos fundamentais deste processo educacional.

2.3 A AVALIAÇÃO DO ALUNO: APRENDIZAGEM X NOTA

A avaliação escolar de certa forma remete-se à escola, ao professor, ao sistema de ensino, mas principalmente ao aluno, visto que é o sujeito da ação educativa, a quem se deve a aprendizagem e os novos conhecimentos. Rios e Libânio (2009, p.37-38), enfatizam sobre a avaliação da aprendizagem do aluno, “[...] o momento da avaliação da aprendizagem ocorrerá em constante introduzir, retomar, sistematizar e consolidar as capacidades/habilidades que a criança deverá desenvolver durante o processo de alfabetização”.

De acordo com os autores, a avaliação é o momento de observar e analisar as capacidades e habilidades, enfim, os conhecimentos consolidados e aprendidos pelos alunos decorrentes de um determinado tema ou assunto, permitindo ao professor acompanhar precisamente o desenvolvimento, identificando aquilo que precisa ser realizado para com aquele aluno, de modo a promover o seu avanço na aprendizagem.

Hadji (2001, p.45), acrescenta sobre a relação do aluno com o conhecimento, por meio da avaliação:

[...] Não se poderia avaliar um objeto do qual não se esperasse nada. Neste sentido, a relação de avaliação é uma relação de não-indiferença com o objeto avaliado. As expectativas de quem? Daqueles a quem a instituição reconhece o direito de fixar a relação institucional do objeto-aluno com o objeto-saber. [...]

Ao avaliar o aluno, deve-se esperar algo, não se avalia alguém sem ter uma finalidade ou motivo. Pois, quando se realiza uma avaliação pretende-se atingir o ponto essencial do processo de ensino/aprendizagem, fazendo um acompanhamento e atingindo as expectativas sobre o relacionamento do aluno com o saber, ou seja, aquilo que ele já adquiriu.

De certa forma, a avaliação é um auxiliar da prática pedagógica, uma ferramenta para o professor. Hadji (2001, p.66), aponta o sentido da avaliação:

[...] a avaliação no sentido estrito é apenas um auxiliar da ação pedagógica. Isso significa ao mesmo tempo que ela não passa de um de seus componentes e que o importante para os professores-avaliadores é ensinar, isto é. Ajudar os alunos a progredirem em suas aprendizagens [...].

De acordo com o mesmo, observa-se que o professor não deve usar a avaliação como punição para com o aluno. Contudo, como um mecanismo que possibilite progredir o aluno, desenvolver a sua aprendizagem. Assim, Hadji, destaca o ponto principal que é o ato de ensinar o aluno.

O professor ao avaliar o aluno, precisa dinamizar seus mecanismos, como aponta Tom (2006, p.15):

[...] quaisquer formas de avaliações, sejam provas, trabalhos em grupo, pesquisas, participação do aluno nas atividades rotineiras de sala de aula, ao serem avaliadas, deverão, sempre, constituir-se em novo momento de descoberta e possibilidade de novas aprendizagens, ou seja, algo dinâmico e não estático.

Assim, ao avaliar, embora seja de diversas formas, o professor deverá ser dinâmico, envolver completamente o seu aluno, não deixá-lo na mesmice, parado, estagnado. Pois, a avaliação requer mudanças de atitudes e hábitos. Para tanto, o professor não deverá fazer uso de somente uma ou duas ferramentas de avaliação, mas de várias, promovendo ao aluno aprimorar as suas aprendizagens e conseguir atingir o sucesso do seu desenvolvimento.

Tom (2006, p.88), aponta: “Avaliar é bastante diverso de medir a produtividade ou da eficiência mediante aplicação de provas, testes e/ou questionários.” Assim, têm-se a

avaliação, destacando as provas não como percentual de medida, ou seja, quem teve maior nota ou menor. Pois, avaliar não é isto, embora isso esteja enraizado nas escolas, como afirma o autor.

O que se observa é que as avaliações são, na maioria das vezes, usadas para excluir os alunos, classificá-los, como destaca Rabelo (2004, p.13-14):

Não tem sentido a escola continuar usando a avaliação, de forma escusa, apenas como instrumento de classificação [...]. A avaliação exercida apenas com a função de classificar alunos não dá ênfase ao desenvolvimento, em pouco ou em quase nada auxilia o crescimento deles na aprendizagem. [...]

Isso descaracteriza o conhecimento do aluno, privando-o de avançar para uma aprendizagem mais significativa. Assim sendo, nota-se que a avaliação é apenas uma ferramenta de punição, separando dentro da classe o aluno considerado bom ou ótimo daquele que tem um baixo desenvolvimento.

Hoffmann (2001, p.20), destaca também sobre essas avaliações classificatórias, “As práticas avaliativas classificatórias fundam-se na competição e no individualismo, no poder, na arbitrariedade presentes nas relações entre professores e alunos, entre os alunos e entre os próprios professores [...]”.

Através dessas práticas avaliativas vê-se um grande abismo que separa os alunos e os professores, sendo refletidos questões individuais, particulares e não coletivas; marcadas pela falta de diálogo e integração dos envolvidos, que distanciam dos laços afetivos.

Sendo a avaliação caracterizada como uma ferramenta de controle, tem-se o aluno que apenas estudará para ter uma nota, pois esta definirá sua classificação e não o seu conhecimento, que é o essencial, como Rabelo (2004, p.80), destaca: “[...] se a avaliação se restringir apenas à função de controle, sua finalidade ficará descaracterizada. Passaremos a avaliar para atribuir um resultado e o aluno passará a estudar, apenas para obter uma nota”.

Garcia (2003,p.41), destaca sobre a aprendizagem relacionada à nota:

O prazer de aprender desaparece quando a aprendizagem é reduzida a provas e notas: os alunos passam a estudar “para se dar bem na prova” e para isso têm de memorizar as respostas consideradas certas pelo professor ou professora. [...]

De acordo com a autora, nota-se que o interesse do aluno não está focado na aprendizagem/conhecimento, mas simplesmente na nota, direcionando-se àquilo que é momentâneo, não sendo uma aprendizagem significativa e promissora. Será que a nota do aluno, significa sua aprendizagem?

Segundo Moretto (2005, p.15):

Um objetivo que todo professor se coloca é que os alunos obtenham notas boas nas provas. No entanto, apenas a análise das notas não é garantia de sucesso, pois dependerá de como é formulada a prova e o que nela se pergunta. [...]

De acordo com o autor, a nota nem sempre expressará a aprendizagem do aluno, ou seja, seu progresso. Pois existem alunos que conseguem boa pontuação, mas não compreenderam o que estudou; como também alunos que tiveram baixo desempenho, no entanto aprenderam o assunto, mas que portanto, não conseguiram realizar a avaliação. Visto que isto também dependerá do professor, a forma pela qual aborda o assunto, que poderá fazer com que o aluno compreenda ou não aquilo que se ensina e se expressa na avaliação.

Assim, através da nota observa-se o “erro” e o “fracasso” do aluno, presentes na escola, sendo vistos como os ameaçadores do desenvolvimento do aluno. Carvalho (1997, p.20) destaca uma nova concepção “[...] Apontar um erro ou inadequação não significa “podar a criatividade”, nem decretar o fracasso. Significa instrumentalizar os alunos para que adquiram uma capacidade que não podemos pressupor que tenham”.

Para muitos, o erro é incompreensível, e leva o aluno ao fracasso. Mas segundo o autor, identificar o erro significa aponta novas soluções, ou seja, o erro é algo construtivo, que através dele é possível fazer com que o aluno chegue àquilo que é correto.

Carvalho (1997,p.20), destaca:

Correções de erros no caminho da resolução de um problema ou tentativa de aplicação de um procedimento não são, portanto, necessariamente ações classificadoras de fracassados e não fracassados. Podem, e em um contexto escolar devem, ser sinais regulamentadores que levam o aluno a criar seu próprio caminho. [...]

O professor e a escola não estão para apontar os fracassos do aluno. Mas para identificar os erros cometidos e ajudar os alunos a buscar novas propostas, ideais, conceitos, desvendar aquilo que aflige, apontar novos caminhos, independente do erro cometido. Pois cometer um erro, não é fracasso, mas uma forma de compreender aquilo que o aluno precisa consolidar e aprender.

Carvalho (1997, p.20) apresenta a figura do professor referente ao “erro”:

[...] Não existimos para decretar fracassos, mas para promover aprendizagens. E nesta tarefa os erros, frutos das tentativas de operar com novos conceitos e procedimentos, têm um papel fundamental, posto que a partir de seu exame crítico desenvolve-se o discernimento.

O “erro” está para apresentar o que deve está sendo acerto, ou seja, o que precisa melhorar. Não sendo um desestímulo para o aluno, mais um estímulo para prosseguir adiante dos seus conhecimentos.

O autor Rabelo (2004, p. 81), aponta a nova visão que se tem de ter da nota, no âmbito escolar:

Não se pode confundir avaliação com nota e muito menos permitir que se continue usando o termo nota como sinônimo de avaliação. Nota é apenas uma forma dentre muitas de se expressar os resultados de uma avaliação.

Não ter uma nota pode ser tão arbitrário e autoritário quanto tê-la. Precisamos apenas entender que a avaliação pode e deve alimentar, constantemente, o diálogo entre aluno e professor, permitindo a ambos, numa relação dialética, informações sobre fazeres e aprendizagens cada vez mais significativas para ambos. O professor precisa apoiar o aluno com informações que possam esclarecê-lo, encorajá-lo e orientá-lo quanto a possíveis sucessos e insucessos, permitindo-lhe situar-se melhor na sua jornada estudantil.

Avaliar um aluno não se restringe à apenas uma nota, mas essencialmente a fortalecer a relação professor/aluno, permitindo interagir e caminhar juntos, apontando aquilo que houve de aprendizagem significativa, transmitida de forma prazerosa. Momento de acompanhamento e do desenvolvimento do aluno, que deve ser diretamente e constantemente observado e direcionado pelo professor.

Rabelo (2004, p.35), continua enfatizando sobre o processo de notas:

Aprender é um prazer inalienável do ser humano; não dá para ser negociado; não pode ter preço. A nota ou qualquer outro signo equivalente não precisam ser escamoteados, não precisam deixar de existir. Podem ser ferramentas muito úteis, desde que reflitam, principalmente, a qualidade dessa aprendizagem; desde que jamais contribuam para que o aluno aprenda a não aprender.

As provas e as notas são apenas ferramentas/instrumentos de avaliação que podem ser usadas, mas que não prejudique ou impossibilite, o desenvolvimento do aluno, mas uma forma que possibilite sua aprendizagem.

Hadji (2001, p.34), aponta sobre o sentido que a nota do aluno deva ter para o professor: “[...] Todos os professores avaliadores deveriam, portanto, ter compreendido definitivamente que a noção de “nota verdadeira” quase não tem sentido. [...]”

Assim, o professor não deverá priorizar a nota que o aluno conseguiu na determina avaliação, mas a sua aprendizagem. Pois a nota somente está no papel da prova, e na maioria das vezes, considera-se somente momentânea, não tendo sentido, significado para o aluno, pelo fato dele ter estudado e conseguido a nota que pretendia (uma nota boa), mas que amanhã ele não recorda mais, ou seja, não houve consolidação do que foi ensinado.

Rabelo (2004, p.81), discorre sobre os objetivos qualitativos da avaliação por meio de notas:

[...] um sistema de notas que esteja voltado para objetivos qualitativos da avaliação é, pois, perfeitamente possível e conveniente. A questão é que, quando se discute a necessidade de mudanças no entendimento e na forma como as avaliações vêm sendo feitas, especialmente a respeito de notas, isto acaba significando para muitos uma intenção de eliminá-las da escola, já que confundem avaliar com atribuir notas.

Para os professores não significa que a avaliação através de provas e notas deve ser abolida. Pelo contrário, deve-se fazer uso desses instrumentos com objetivos qualitativos, que visam a qualidade do que se ensina e aprende.

2.4 A FUNÇÃO DO PROFESSOR NA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

Avaliar não se restringe a notas, ou seja, avaliar é proporcionar ao aluno ter um bom desenvolvimento, uma aprendizagem significativa. Para isso, é preciso que os professores usem de mecanismos que favoreçam essa aprendizagem. Sendo assim, uma avaliação que valorize o que o aluno sabe, conhecimento, não mero reproduzidor de códigos.

De certa forma, a avaliação inculca muitos professores, sendo um grande desafio, como afirma Vasconcellos (2002, p.142):

A avaliação [...] é um dos grandes desafios na prática pedagógica: de elemento de referência do andamento do processo para a cooperação com o educando no seu desenvolvimento, tornou-se elemento de controle e dominação. O professor, com dificuldade de mobilizar os alunos, passa a usar a nota como um instrumento de pressão. Dessa forma, mantém-se a alienação da necessidade, pois o aluno não se relaciona com o conhecimento enquanto tal, mas como meio de atingir um fim exterior à aprendizagem (garantir sua nota...).

Para que a avaliação não se transforme num transtorno tanto para o professor quanto para o aluno é preciso planejamento, especialmente do educador, para que haja uma mudança, em que o aluno não estude somente para obter nota, mas conhecimento, tanto que não ocorra dominação, controle, mas um ensino em que aconteça o diálogo, o trabalho conjunto e associável entre professor e alunos.

Rabelo (2004,p.80-81), enfatiza sobre a mudança de postura do professor:

O objetivo primeiro é uma boa aprendizagem. E como é impossível acabar com o aspecto comparativo de um processo de avaliação, o problema central não é a nota, mas sim nossa postura avaliativa. Para que alguém decida onde caminhar, é preciso primeiro saber onde se encontra.

É imprescindível que antes da mudança que deverá ocorrer no aluno, aconteça primeiramente com o professor, partirá dele todas as posturas e atitudes referentes à avaliação, de acordo com a postura tomada, o aluno também terá a sua, sempre sendo orientado pelo professor.

Assim, também se torna preciso, cabendo ao professor, planejar diariamente e especificamente o processo de avaliação do aluno, como apresenta Vasconcellos (2002, p.142): “Há uma relação fundamental, porém rompida, entre avaliação e (re) planejamento. Deve ser resgatada, pois é isto que dá o sentido transformador da avaliação (e não de mera verificação)”.

Na maioria das vezes os professores não planejam suas avaliações, acarretando transtornos e problemas para ele e para os alunos, que se tornam as vítimas, do processo e da falta de planejamento. Também vê-se a falta de significado da avaliação para o aluno, realizando essa atividade somente por realizar.

Isso não deve ocorrer em atividades dentro da escola, mas também extra-escolar, nas do para casa, como aponta Rios e Libânio (2009, p. 37), “A avaliação através do

para casa deve está sempre vinculada ao planejamento escolar para garantir a continuidade das intervenções e a progressão do desenvolvimento do aluno [...]”. De certa forma o planejamento é indispensável em qualquer circunstância, cabendo ao professor realizá-lo com precisão, realizando intervenções que progredam o desenvolvimento do aluno, motivando-os para o processo de avaliação.

Avaliação é reflexão, como destaca Esteban (2003, p.24):

[...] A avaliação como um processo de reflexão sobre e para a ação contribui para que o professor se torne cada vez mais capaz de recolher indícios, de atingir níveis de complexidade na interpretação de seus significados, e de incorporá-los como eventos relevantes para a dinâmica e exercita/desenvolve as necessidades de seus alunos, individual e coletivamente considerados.

A reflexão sobre a avaliação possibilita ao professor e ao aluno atingir novos caminhos, desenvolvendo-se, enfrentando barreiras e desafios, caminhando em busca de novos ideais e princípios. Proporcionando ao aluno atender o seu individual e ao coletivo.

Assim, desafiar os alunos torna-se o melhor caminho e proposta assumida pelo professor quando se avalia, visto que estes gostam de serem estimulados a progredirem, destacando suas limitações e respeitando seu tempo de aprendizagem.

Souza (1997, p.127) aponta: “Avaliar o contexto escolar ultrapassa a apreciação do desempenho dos alunos, que deve ser analisado de modo relacionado com o desempenho do professor e as condições da escola. [...]” Assim, avaliar é muito mais do que apreciar o desenvolvimento do aluno, é ver a escola como um todo, ou seja, a atuação do professor, coordenador, diretor, e todos os envolvidos com a escola.

Moretto (2005, p.94), apresenta “A avaliação é parte integrante do ensino e da aprendizagem. [...]” Neste sentido, deve-se entender que a avaliação escolar não é algo separado, individual, mas que está integrado aquilo que o professor ensina e também ao que o aluno aprende.

Nestas perspectivas compreende-se que a avaliação, principalmente do aluno requer habilidades e superação de desafios pelo professor, que através da auto-avaliação ambos refletem sobre suas condutas, fazendo novas mudanças, entendo que nem sempre uma boa nota significa uma boa aprendizagem e vice-versa.

Assim, vê-se aluno e professor não fazendo parte de lugares diferentes, mas de um mesmo lugar que visam à avaliação como mecanismo que dinamiza e favoreça a aprendizagem do aluno, não como algo insignificante, mas permitindo ao aluno progredir, tornando-o mais capaz de atingir seus objetivos.

3. CONCLUSÃO

Percebe-se que a avaliação deve ser entendida como um processo contínuo da aprendizagem do aluno, destacando as estratégias que melhor permitem o desenvolvimento das habilidade do aluno de acordo com a construção do

conhecimento, assim, possibilitou-se compreender o valor primordial e essencial do sistema avaliativo, visando não somente a nota, mas o qualitativo do que se aprende.

Em consonância do que foi proposto, constatou-se que a avaliação permite ao aluno se desenvolver, contribuindo significativamente para a sua aprendizagem. Da mesma forma, as estratégias de avaliação são todas importantes e pertinentes para o sucesso do aluno, não existindo somente um tipo de avaliação a ser usado, mas vários destes, de acordo com as habilidades do professor, voltando-se sempre para as necessidades dos alunos.

Através dos pressupostos enfatizados, a avaliação escolar se caracteriza pela visão histórica, destacando os conceitos advindos de vários autores sobre o processo avaliativo, em que a princípio era visto como atividade científica, significando medida. Mas que com o passar dos anos essas conceituações foram aprimoradas, passando a ser um mecanismo que auxilia no trabalho pedagógico e na melhoria do ensino, assim como na aprendizagem do aluno.

Ressalta-se que a avaliação do aluno também está relacionada com o grande paradigma: aprendizagem X nota. Contudo, por meio de vários questionamentos percebe-se que a aprendizagem nem sempre está vinculada a nota, pois um aluno pode ter uma boa nota, mas não aprender o conteúdo, ou vice-versa. Isso também depende de vários fatores que interferem em sua aprendizagem.

Para que ocorra sucesso no processo de avaliação, deve-se incluir o planejamento dessas atividades, pois sem este se perde a essencialidade da avaliação. Sendo assim, cabe ao professor conhecer criticamente toda a sua classe, identificando seus alunos, e suas especificidades. Dessa forma, torna-se mais fácil, está aplicando suas avaliações, de modo que atenda a todos.

Há de se compreender que a avaliação escolar está presente em todos os momentos, sendo enriquecedor e agradável, não provocador de medos ou desesperos. Esta não pode ser usada para manipular os alunos, mas para mostrá-los que por meio desta se faz um ensino de qualidade, permitindo ao aluno aprender cada dia mais, podendo conhecê-lo. Possibilitando a ambos, professor e alunos, construir, a partir da avaliação, novas aprendizagens e conhecimentos.

4 REFERÊNCIAS

- 1 CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. As noções de erro e fracasso no contexto escolar: algumas considerações preliminares. In: AQUINO, Julio Groppa (org.) **Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas**. 2. ed. São Paulo: Summus, 1997.
- 2 ESTEBAN, Maria Teresa (org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- 3 GARCIA, Regina Leite. A avaliação e suas implicações no fracasso/sucesso. In: ESTEBAN, Maria Teresa (org.) **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

- 4 HADJI, Charles; tradução de RAMOS, Patrícia C. **Avaliação Desmistificada**. Rio Grande do Sul: Artmed, 2001.
- 5 HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1994.
- 6 HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2001.
- 7 LOCH, Jussara Margareth de Paula. Avaliação na escola cidadã. In: ESTEBAN, Maria Teresa (org.) **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- 8 MORETTO, Vasco Pedro. **Prova: um momento privilegiado de estudo não um acerto de contas**. 6.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- 9 RABELO, Edmar Henrique. **Avaliação: novos tempos, novas práticas**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- 10 RIOS, Zoé; LIBÂNIO, Libânio. **Da escola para casa: alfabetização**. 1. ed. Minas Gerais: RHJ, 2009.
- 11 SOLÉ, Isabel; tradução de SCHILLING, Cláudia. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- 12 SOUZA, Sandra Maria Zákia Lian. **Avaliação escolar e democratização: o direito de errar**. In: AQUINO, Julio Groppa (org.) Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas. 2. ed. São Paulo: Summus, 1997.
- 13 TOM, Marinete Assis Cazelli. **Avaliação educacional ética: uma nova postura no ato de avaliar**. Pinheiros – ES: Tribuna do Cricaré, 2006.
- 14 VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e político-pedagógico**. 11. ed. São Paulo: Libertad, 2002.
- 15 VIANNA, Heraldo Marelim. **Introdução à avaliação educacional**. São Paulo: IBRASA, 1989.

**AVALIAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE A AVALIAÇÃO NO ÂMBITO ESCOLAR E SUAS
IMPLICAÇÕES NA APRENDIZAGEM**

Cleidiane Peroni Amorim Andrelino¹

RESUMO

Este artigo científico é fruto de pesquisas bibliográficas e visa obter conhecimentos teóricos sobre a avaliação escolar e suas implicações na aprendizagem, na observância da importância do ato avaliativo e suas consequências em relação ao maior objetivo que é o real aprendizado dos estudantes. Nas escolas em geral, há o anseio por parte da equipe escolar de favorecer aos discentes o melhor ensino possível de seus conteúdos para que assim se possa formar com eficiência e qualidade uma geração de cidadãos que serão responsáveis em gerenciar o futuro de suas vidas. Com os resultados dos estudos verificou-se que a avaliação, no contexto da ação avaliativa, contribui significativamente para a evolução do aprendiz, desde que essa prática seja exercida de forma coerente e eficaz por meio da instituição de ensino, bem como o trabalho do professor e o interesse do aluno.

Palavras-chave: Educação. Conhecimento. Práticas. Desenvolvimento.

1 INTRODUÇÃO

A avaliação está inserida em todos os lugares, principalmente quando se precisa aferir o nível de aprendizado de qualquer atividade. Numa visão mais ampla, percebe-se que na sociedade cada indivíduo é constantemente avaliado. Seu trabalho, suas ideias, até mesmo o que é relativo ao lazer: se gosta de música, que tipo de esporte, enfim tudo é processado e avaliado como aptidões que podem ser positivas ou negativas do ponto de vista de quem avalia.

Essa inserção cidadão na sociedade, com seus diversos atributos são provenientes da educação que cada um teve e suas aptidões próprias. Educação que é familiar e escolar. Afinal aprende-se a todo momento e em todo lugar. Culturas diferenciadas, subjetivas, que não podem ser dogmatizadas, conceituadas através de uma única regra, um único olhar.

Nas escolas, por muito tempo, esse modo de ver, de avaliar seus alunos partia do princípio conteudista. Precisava-se saber “de cor” todo o conteúdo e respondê-lo na prova tal e qual foi apresentado em sala de aula. Infelizmente ainda há ranços dessa forma de pensamento, mas houve muitas mudanças e ainda há a preocupação de, a cada dia, melhorar o contexto de como avaliar os educandos.

É difícil ainda nos tempos atuais desvincular a utilização da avaliação classificatória das escolas. Avaliação essa que tem como princípio a memorização de conteúdos, priorizando sua quantidade, sem a real preocupação da internalização da informação e da produção do conhecimento por parte de cada aluno. Talvez a preocupação de não conseguir trabalhar tanto conteúdo num espaço pequeno de tempo seja a justificativa de muitos profissionais da educação de deixar de lado

¹ Licenciada em Pedagogia – Faculdade Capixaba de Nova Venécia, Multivix. Especialista em Educação Especial e Inclusiva e estudante do curso de Pós Graduação em Gestão Escolar com habilitação em Administração, Supervisão, Orientação e Inspeção - Faculdade Capixaba de Nova Venécia, Multivix . E- mail: cleidiane.andrelino@multivix.edu.br.

outras formas atraentes e dinâmicas de ensinar com o mito de perder o tempo valioso em sala de aula.

Outra questão também é relativizar a aprendizagem com a nota em si. Não se discute dificuldades que cada um apresenta, ou a forma diferenciada que cada um aprende. Padroniza-se através da prova o que se precisa avaliar e não há outra forma neste contexto, de o aluno apresentar o que realmente assimilou. Nessa visão há a inclinação para a pedagogia do exame, fugindo do contexto de avaliar a aprendizagem do educando e passando apenas para a valorização da nota.

Nesse sentido, este artigo visa obter conhecimentos teóricos sobre a avaliação escolar e suas implicações na aprendizagem, na observância da importância do ato avaliativo e suas consequências em relação ao maior objetivo que é o real aprendizado dos estudantes.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 PERCEPÇÕES SOBRE AVALIAÇÃO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Em todo momento, em todo lugar as pessoas são avaliadas. Esta prática é inerente a humanidade. Sem ela não se perceberia falhas, meios de melhorias, um jeito melhor de executar alguma ação. Assim a prática da avaliação tem sua importância principal no sentido de refletir sobre o que fazer, como fazer e como melhorar a cada dia.

Na história, a avaliação apresenta-se como forma de seleção, principalmente do interesse capitalista como teoriza Noronha (2002, p.59-66):

A avaliação nasce com os “colégios” por volta do século XVIII e gradativamente vai se tornando parte integrante do ensino moderno que se estrutura, desde o século XIX, com o advento das propostas burguesas associadas à ideia de escolaridade obrigatória [...] a diferenciação escolar é, portanto, uma necessidade do capitalismo. Os testes, os sistemas de seleção, de orientação vocacional e educacional, os certificados, os exames nacionais, podem ser caracterizados como sendo mecanismos legítimos de seleção.

Essa visão classificatória da avaliação, muito praticada para separar, punir ou premiar alunos era um conceito muito incorporado no processo de ensino. Há a cada ano estudos e propostas para que se desvencilhem esse modelo de pensar avaliação, e ações que mudem não só a forma de avaliação do professor, mas também toda estratégia da instituição partindo dos projetos didáticos pedagógicos até as intervenções propriamente ditas.

Isso porque avaliar é uma prática que está contida em vários seguimentos da sociedade. É uma prática constante em diversas áreas profissionais e em especial na educação. Há a avaliação do sistema escolar como um todo, avaliação da escola, avaliação do currículo por ela praticado, avaliação do processo ensino aprendizagem. Enfim a avaliação está inserida em todo processo que se precisa verificar o grau de eficiência de um aprendizado, pois: “educar é fazer ato de sujeito, é problematizar o mundo em que vivemos para superar as contradições,

comprometendo-se com esse mundo para recriá-lo constantemente” (GADOTTI, 1984, p 90).

Nesse sentido, percebe-se que a avaliação é um dos muitos desafios no campo da educação. A educação e suas práticas, de uma forma global, precisa estar interessada em promover a transformação social e cidadã e não somente a manutenção de currículos fragmentados e não refletidos que não contribuirão para continuidade do desenvolvimento intelectual e social dos indivíduos, porque: “avaliar não pode ser um ato mecânico nem mecanizante para que possamos contribuir para a construção de competências técnicas e sócio-política-culturais” (RABELO, 2004, p.11).

Precisa-se ter em mente que as escolas não podem passar ano após ano vivendo de dogmas, com respostas prontas, padronizadas, onde seus conteúdos nunca mostram nada de novo, numa analogia de não evolução da sociedade. Principalmente na avaliação é necessário sair da ilusão que avaliação é prova para averiguar conhecimentos de um determinado conteúdo e partir para o pensamento de que avaliar é mais, é entender, perceber todo o processo educacional do qual os alunos passaram por um determinado período.

E, nessa percepção desse processo, avaliar pode ser visto como verificar se determinado conhecimento foi assimilado pelo aluno de forma satisfatória. Tem-se então que envolver não só o que o aluno aprende, mas também como determinado conhecimento foi-lhe transmitido e se houve acréscimo em seu conhecimento inicial. Seria tirar do foco simplesmente o certo ou o errado, porque o progresso de cada um em procurar significações naquilo que foi proposto também precisa ser levado em consideração, pois: “o bom desempenho em uma tarefa é uma coisa e o desenvolvimento das estruturas mentais é outra coisa completamente diferente” (KAMII, 1987, p.28).

Essas considerações são comumente percebidas nos projetos pedagógicos escolares como objetivos a serem alcançados no ato avaliativo, porém, no convívio diário percebe-se que o que ocorre é o oposto: utilização apenas de provas que precisam ser corrigidas favoravelmente às respostas certas; esquecendo-se de aprimorar aquilo que não foi aprendido, assimilado, ou seja, um discurso vazio que não é praticado, sonhos utópicos que nunca se concretizam. É, em especial, nesse ponto que a visão de avaliação precisa ser melhorada consideravelmente. Sabe-se que a escola é um recorte da sociedade em que se insere. Por essa amplitude sociocultural não se pode perder de vista seu aspecto técnico-formal, precisando de medidas para os resultados que foram ou não alcançados na aprendizagem dos educandos. Porém não deve estar tão somente ligado a isso, pois:

A medida, em educação, deve resguardar o significado de um indicador de acertos e erros. Esse indicador passa a adquirir sentido, a partir da interpretação pelo professor do que ele verdadeiramente representa quanto à produção de conhecimento pelo aluno. A quantificação não é absolutamente indispensável e muito menos essencial à avaliação. Consiste em uma ferramenta de trabalho útil, somente, se assim for compreendida (HOFFMANN, 2009, p 54).

Essa preocupação quanto ao conhecimento do aluno também perpassa na preocupação em atender as sugestões oficiais advindas das Secretarias de Educação, e faz com que as escolas fiquem prezadas aos conteúdos propostos, dando pouco espaço para as questões regionais. Assim as propostas que contemplem o contexto sócio-político-cultural da escola onde ela está inserida fica um tanto esquecido. Isso também precisa ser avaliado, pois o conhecimento tanto precisa ser pensado holisticamente, quanto para servir de situações-problemas desafiadores, em que os educandos vivenciarão em seu entorno de acordo com suas necessidades e oportunidades.

Assim, o processo de avaliação precisa estar vinculado à proposta didático-pedagógica de cada escola. Este processo deve ser claramente definido para que seus resultados estejam em consonância com os outros elementos no processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma poderá se observar pontos a serem melhorados em ambos para um produto final de maior qualidade.

Também, conforme Rabelo (2004, p. 81) “não se pode confundir avaliação com nota e muito menos permitir que se continue usando o termo nota como sinônimo de avaliação. Nota é apenas uma forma dentre muitas de se expressar os resultados de uma avaliação”.

Deve-se desvincular avaliação de apenas verificar notas. Ampliar horizontes – formas de pensar a avaliação – porque cada aluno é único em suas habilidades, interesses e potencialidades. Claro que é mais fácil mensurar notas do que conceitos, mas isso não pode ser um empecilho no processo avaliativo.

Outra questão é a radicalização de ideias, onde se fixam em modelos alternativos conceituais para dizer que não usam nota como meio de avaliar porque o aluno precisa ser visto globalmente. A necessidade de perceber o aprendizado do aluno num todo é realmente importante, mas a nota em seu devido lugar também tem sua utilidade, pois ela: “deve sempre fornecer ao aluno informações que ele possa compreender e que lhe sejam úteis. Se a nota fornece uma informação compreensível e útil, por que privá-lo dessa mesma informação?” (HADJI, 1994, p.107).

Exemplificando: se numa determinada disciplina ele alcança uma excelente nota, enquanto em outra demonstra grande dificuldade em alcançar a média. E aí? Será a nota pela nota? Ao contrário, os alunos precisam ser observados, analisados também por outras formas: se demonstra autonomia; se relaciona bem; se assume responsabilidade por seus atos; se suas ideias são claramente expostas; se suas tarefas são satisfatoriamente realizadas; é organizado; curioso; atento; tem interesse pelo estudo; consegue organizar pensamento. Enfim a nota não é e não deve ser o único critério avaliativo.

E Rabelo (2004, p. 34) diz que:

Compra-se tudo do aluno e o pagamento é a nota: o para-casa vale tanto e a pesquisa vale outro tanto; o exercício, se não fizer, é menos tanto; quem fizer tudo ganha mais tanto. Chega-se a pagar até a sua frequência às aulas e sua submissão, quer dizer, o seu silêncio, através da famosa nota de comportamento. Com o tempo, os alunos percebem que, na escola, cada tarefa que fazem tem um preço.

Nesse contexto, fica difícil aprender, pois aprender é e deve ser um prazer para cada um e não o contrário. Aprende-se por toda a vida, em qualquer lugar. A escola é mais um lugar de aprender e não dá para negociar isso, pois o conhecimento não tem preço. Então toda avaliação e toda nota não precisam deixar de existir, mas não podem ser comercializadas.

Para que se tenham mudanças significativas é necessário sair do foco de avaliação do aluno pra uma avaliação mais ampla, de toda a instituição. E segundo Hoffmann (2001, p.18) esta opção revela que:

[...] os estudos em avaliação deixam para trás o caminho das verdades absolutas, dos critérios objetivos, das medidas padronizadas e das estatísticas, para alertar sobre o sentido essencial dos atos avaliativos e interpretação de valor sobre o objeto da avaliação, de um agir consciente e reflexivo frente às situações avaliadas e de exercício do diálogo entre os envolvidos.

A avaliação educacional é uma ação tanto teórica quanto prática e ao contrário do que muitos pensam não há um modelo ideal aceito por todos. Há sim uma variedade considerável de modelos, mesmo assim não se tem um consenso da melhor maneira de avaliar. Cada escola, cada educador entende por si e por seus projetos qual o melhor caminho. O que se tem em comum a essa amplitude de modelos avaliativos é que em sua maioria, precisa-se perceber a opinião de alguém ou algo e o que ocorre durante a execução de uma determinada ação.

Dessa forma geral, costuma-se avaliar somente a aprendizagem do aluno. Ele se torna o único objeto de avaliação. Porém uma escola que realmente está envolvida com a natureza da educação, com o ensino e a aprendizagem precisa avaliar outras questões também importantes: se os objetivos propostos foram alcançados de forma adequada, se houve intervenções assertivas, se utilizou recursos diversos, se os profissionais estão preparados. Assim haverá realmente discernimento avaliativo, numa totalidade, para se compreender todo o processo em questão.

2.2 DA PEDAGOGIA DO EXAME PARA A PRÁTICA AVALIATIVA DA APRENDIZAGEM

Para novas mudanças, há a necessidade de novas aprendizagens teóricas e práticas. O senso comum dos exames escolares precisa sair do foco e deixar que a habilidade de avaliar realmente faça parte do ensino.

Vasconcellos (1990, p.65) diz que;

[...] em nome da objetividade, da imparcialidade, do rigor científico chegou-se a uma profunda desvinculação da avaliação com o processo educacional. Provas preparadas, aplicadas e corrigidas por outros, que não os professores das respectivas turmas, era sinônimo de qualidade de ensino. É obvio que toda essa ênfase não passou despercebida pelos alunos, que por sua vez, começaram a dar-lhe um destaque especial também, introduzindo assim, uma distorção no sentido da avaliação.

A teoria do autor relata a própria pedagogia do exame, preocupada com a classificação e a ação do objeto sobre o sujeito para não haver julgamento quanto a imparcialidade das tomadas de decisões. Assim toda essa objetividade era vista

como a melhor forma de se ter uma fundamentação verdadeira do que se estava avaliando.

É sabido que houve mudanças no decorrer dos anos quando o assunto é o processo da aprendizagem e a avaliação da mesma. Mas percebe-se a superficialidade dessas mudanças. Verifica-se o engessamento de ações avaliativas ainda muito ligadas aos exames objetivos e notas que conduzem o processo de acompanhamento da aprendizagem escolar.

Nesse sentido, Luckesi (2011, p.28) teoriza:

Os exames escolares, da forma como foram sistematizados nesse período, tem aproximadamente quinhentos anos de vigência. Eles são conhecidos e utilizados a milênios (eram utilizados na China 3.000 anos antes da era cristã para selecionar soldados para o exército) , mas, da forma como eles são praticados ainda hoje na escola, têm suas configurações situadas no período acima indicado.

Dessa forma, percebe-se ainda a forte prática de examinar resultados. Atualmente está enraizado o poder da nota como aferição de conhecimento, descaracterizando o sentido de avaliar a prática do conhecimento. Talvez porque, no Brasil, a avaliação da aprendizagem não é tão antiga. Começou-se a perceber esta prática no final do ano de 1960 e início de 1970.

Tem-se uma percepção de aprendizagem mais pela memorização do que o aprendizado propriamente dito. As habilidades muitas vezes deixam de ser avaliadas porque há um despreparo profissional para entender a evolução individual de cada aluno. É mais fácil partir para o senso comum e assim, através das notas de uma maioria, se detectar se na turma houve rendimento significativo ou não.

Assim:

[...] Em nossas escolas, públicas e particulares, assim como nos nossos diversos níveis de ensino, praticamos muito mais exames escolares do que avaliação da aprendizagem.

[...] Estamos necessitando de “aprender a avaliar”, pois que, ainda, estamos mais examinando do que avaliando. Nosso senso comum, na vida escolar, é de examinadores e não de avaliadores (LUCKESI, 2011, p. 29).

É fundamental entender a necessidade de mudanças. Se o profissional só sabe examinar resultados previamente obtidos em atividades com respostas pré-definidas, a visão do autor vem nos alertar que o problema não está no aluno e sim em como se trabalha o conhecimento e como se desenvolve a aprendizagem deste aluno e principalmente quais os métodos utilizados para avaliá-lo.

Muito além de perspectivas entre professor e aluno, tem também a cultura do resultado: aprovado ou reprovado que é a expectativa de todo o ensino escolar, bem como pais e sociedade:

[...] O sistema de ensino está interessado nos percentuais de aprovação/reprovação do total dos educandos; os pais estão desejosos de que seus filhos avancem nas séries de escolaridade; os professores se utilizam permanentemente dos procedimentos de avaliação como

elementos motivadores dos estudantes, por meio da ameaça; os estudantes estão sempre na expectativa de virem a ser aprovados ou reprovados e, para isso, servem-se dos mais variados expedientes. O nosso exercício pedagógico escolar é atravessado mais por uma pedagogia do exame que por uma pedagogia do ensino/aprendizagem (LUCKESI, 2011, p. 36).

Partindo do pensamento dos alunos, estes já concentram sua atenção em como serão promovidos de série/ano. Em relação aos professores há uma dificuldade em se desvencilhar dos ranços dos exames e seleções e se utilizam, na maioria das vezes, apenas da prova como meio de avaliação. Por muitas vezes no ano letivo, a prova torna-se o meio de controle da turma por diversos motivos: indisciplina, conversas paralelas, falta de interesse, entre outros.

Por parte dos pais – não generalizando – cabe o desinteresse na aprendizagem dos filhos, talvez por falta de tempo ou mesmo desconhecimento dos conteúdos propostos, onde o que realmente importa são as notas. As instituições de ensino, por sua vez, estão altamente ligadas aos resultados racionais e equacionados que as notas proporcionam. A prática do processo ensino/aprendizagem aparece estampada nos dados estatísticos muitas vezes de forma mascarada.

Nesse contexto há também o próprio sistema social que está atento aos resultados gerais das instituições de ensino que foram obtidos por provas e exames. Estes também se contentam com belos dados estatísticos envolvendo apenas notas, percentuais racionais do aprendizado.

Para sintetizar todo esse pensamento que valoriza a prova e seus resultados seja por parte de qualquer segmento – alunos, professores, pais, instituições e sociedade, Luckesi (2011, p. 39) teoriza:

[...] Os acontecimentos do processo de ensino e aprendizagem, seja para analisá-los criticamente, seja para encaminhá-los de uma forma mais significativa e vitalizante, permanecem adormecidos em um canto. De fato, a nossa prática educativa se pauta por uma “pedagogia do exame”. Se os alunos estão indo bem nas provas e obtêm notas, o mais vai...

E assim, na visão do autor, a pedagogia do exame deixa muitas consequências negativas, seja pedagogicamente porque o foco são os exames e em segundo plano fica a aprendizagem dos alunos; seja psicologicamente quando incutimos a submissão e não valorizamos tomadas de decisões; seja sociologicamente onde se continua classificando e selecionando indivíduos, tornando sempre a reforçar a desigualdade e por consequência a articulação de resultados que continuarão a contribuir com a seletividade social.

Sobre a especificidade da prova, sabe-se que ela só poderá ser a vilã se for considerada a única prática avaliativa. Ela enquanto mais um recurso tem seu valor se juntamente a ela houver outros recursos de percepção das informações repassadas e a compreensão dessas que poderão transformar o cotidiano do aprendiz. E Rabelo (2004, p. 19) diz que:

Uma prova, por exemplo, não deveria servir apenas para detectar o que o aluno ainda não sabe em um dado momento, mas de ser também um bom instrumento de aprendizagem. Para isso seria conveniente, por exemplo, que, após a sua correção, antes de ser-lhe atribuída uma nota ou conceito,

o aluno tivesse oportunidade de refazê-la, atentando para possíveis observações feitas pelo professor e, é claro, sendo valorizado por esse refazer a prova, enquanto processo e não apenas enquanto produto.

Valorizar a dúvida e a capacidade do aluno de procurar responder àquilo que num determinado momento não conseguiu elaborar de forma coerente também é um ato avaliativo. Muitas vezes não percebemos a carga psicológica que é para uma grande parte dos educandos de ter sobre suas carteiras a prova que deve ser feita sem nenhum tipo de consulta ou diálogo.

Para alguns a aplicação da prova influencia negativamente, dando a impressão que não sabem responder as atividades propostas e tem que ser punidos por isso; porém por traz há uma criança ou jovem inseguro sobre determinado conhecimento e que precisa de outras estratégias avaliativas para conseguir alcançar um melhor resultado.

Ao formular uma atividade avaliativa, ao prepará-la para perceber, mensurar, aferir aquilo que o aluno compreende pode ser considerada a primeira ação avaliativa do profissional. Sendo que, não apenas o professor tivesse essa obrigação, mas seria interessante o envolvimento de outros participantes educacionais, especialmente do supervisor e orientador. Pois com a avaliação precisamos observar se este aluno está acompanhando o andamento dos conteúdos disciplinares, se restam dúvidas para que não se acumule incertezas e incompreensões sobre tudo que é ensinado. Neste sentido Hoffmann (2009, p.55-56) teoriza:

O que meu aluno compreende? Por que não compreende? [...] Duas questões fundamentais que, percebo, não vem sendo abordadas com a frequência necessária pelos professores. Formulá-las é tarefa primeira e essencial da ação avaliativa. É o primeiro passo no sentido de aproximar-se do aluno, refletindo sobre o significado de suas respostas construídas a partir de vivências próprias.

Em toda caminhada paralela da educação e da avaliação, houve e continua a ideia da valorização do acerto, do que é certo. Em contrapartida o que é errado é errado e ponto. Será que há uma análise do erro? Será que há uma reflexão de respostas que naquele momento não condizia com a resposta esperada?

Cabe aqui entender o potencial mediador de uma avaliação. De perceber além do contexto. Muitas vezes o aluno constrói uma resposta àquilo que não compreende, comparando com conhecimentos prévios. E, diga-se de passagem, podem surpreender e muito com suas respostas, demonstrando inteligência nas interpretações e interações feitas para chegar a tal resultado. Um exemplo:

[...] Juliana definiu a palavra “desmatamento”, em um texto “copiado” sobre ecologia, como desmatar, tornar vivo novamente. Sua interpretação apresenta uma certa coerência, se relacionarmos a palavra desmatar às palavras desarrumar ou despentear; por exemplo, que fazem parte do seu dia a dia, e apresentam significado de contrário (HOFFMANN, 2009, p.56).

Este exemplo mostra claramente o interesse de determinada aluna em responder o que para ela tornou-se um desafio por ainda não conhecer tal palavra. Solucionou a questão utilizando sua lógica e suas experiências aprendidas até aquele momento.

Cabe a análise: o professor valorizou todo o empenho da aluna citada? A necessidade dessa análise se justifica, pois esse foi um erro que pode ser considerado construtivo, onde todos nós passamos pela construção e reconstrução dos conhecimentos num processo contínuo de superação, especialmente as crianças e jovens, porque têm a oportunidade de viverem novas situações a cada momento, podendo refletir sobre esses desafios numa constante reformulação de hipóteses.

E é através da avaliação mediadora que será possível os alunos reorganizarem suas ideias e saberes. E Mello (1985, p.24-25) explica o significado de mediação:

[...] mediação refere-se ao que está ou acontece no meio, ou entre duas ou mais coisas separadas no tempo e/ou espaço [...]. O movimento se realiza por mediações que fazem a passagem de um nível a outro, de uma coisa a outra, de uma parte a outra, dentro daquela realidade.

Assim, na mediação, uma etapa e outra seriam analisadas, revistas por todos para perceberem o que ainda não foi aprimorado e enriquecer esse conhecimento completando-o com novas propostas. Infelizmente, não se pode dizer que essa ação acontece, ou que acontece com frequência. Existe uma fragmentação desse conhecimento, o elo se quebra e passa-se para outro nível sem conseguir progredir no conhecimento. É certo que a avaliação mediadora por si só não será milagrosa, mas auxiliaria, juntamente com outros esforços, o progresso evolutivo dessa aprendizagem.

Com essa nova visão do erro, para que ele não permaneça em inércia, é necessário empenho do professor, dedicação não só em apresentar que a atividade proposta não foi alcançada com êxito, mas buscar alternativas de reavaliação e compreensão por parte do aluno, porque de forma geral: “Os erros cometidos pelos alunos sofrem sérias penalidades e tendem a permanecer sob a forma de dificuldades. Muitas vezes tais erros são até mesmo reforçados por determinados procedimentos de correção” (HOFFMANN, 2009, p.65).

A avaliação mediadora vem como contribuinte das relações educativas para fugir de posicionamentos radicais que favoreçam abuso de poder no ambiente educacional. É necessário cultivar a confiança entre professor e aluno para que juntos consigam alcançar soluções satisfatórias para um melhor aprendizado, transformando a ação avaliativa em momento de troca de conhecimento e assimilação de aprendizagem.

Por outro lado, o conceito de uma nova proposta avaliativa que valorize a aprendizagem é até entendida pelos profissionais da educação. A diferença entre avaliar e examinar, conceitualmente falando, foi compreendida. Porém não está gerando novas atitudes, não está proporcionando mudanças. Nesse contexto Luckesi expõe sua teoria sobre a diferença entre examinar e avaliar:

[...] Ao ato de examinar não importa que todos os estudantes aprendam com qualidade, mas somente a demonstração e classificação dos que aprenderam e dos que não aprenderam. E isso basta. Deste modo, o ato de examinar está voltado para o passado, na medida em que deseja saber do educando somente o que ele já aprendeu, o que ele não aprendeu não traz nenhum interesse.

Diversamente, o ato de avaliar tem como função investigar a qualidade do desempenho dos estudantes, tendo em vista proceder a uma intervenção

para a melhoria dos resultados, caso seja necessária (LUCKESI, 2011, p.62).

Nessa visão, até para um melhor entendimento, pode-se fazer uma analogia ao campo da medicina: precisa-se saber o que o paciente tem (em relação à sua saúde) para poder tratar do que está ruim, sem prejudicar o resto do organismo que está bom. Na avaliação ocorre de forma semelhante; antes precisa diagnosticar o que o estudante já aprendeu e o que não aprendeu. Lembrando que o que ainda não foi aprendido, precisará ser trabalhado através de intervenções didático-pedagógicas para que seja aprendido, visto que esse conhecimento é essencial para a construção de novos conhecimentos.

Também nesse raciocínio, percebe-se que examinar é contrario a essa proposta, pois não intensifica intervenções de aprendizagem. Esta prática centra-se meramente em saber o que o aluno aprendeu, mas não há um processo de recuperação desse conhecimento que ainda não foi assimilado. Foca-se em obtenção de notas e conceitos e não no aprendizado.

A percepção do exame quer apenas avaliar o produto final, enquanto a percepção da avaliação quer diagnosticar, corrigir falhas e manter uma (re)aprendizagem constante, humanizando o processo avaliativo, porque entende o ser humano com um ser que se desenvolve a todo momento. Assim:

[...] Deixemos os exames para as situações de exames (concursos); na sala de aulas, sirvamo-nos da avaliação. Bom ensino é o ensino de qualidade que investe no processo e, por isso, chega a produtos significativos e satisfatórios. Os resultados não nos chegam, eles são construídos (LUCKESI, 2011, p. 64).

Enfim, no que se refere a avaliação da aprendizagem, é necessário usar os conceitos, praticá-los. Sair para a ação. Isso exige total conhecimento da prática cotidiana em sala de aula para saber quais estratégias utilizar, quais modelos avaliativos serão mais eficientes e quais intervenções serão necessárias. Uma boa utilização dos conceitos da avaliação da aprendizagem, somada a uma prática consciente será, com toda certeza, muito mais eficaz do que bons discursos sobre o assunto.

2.3 MODALIDADES DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR: DIAGNÓSTICA, FORMATIVA E SOMATIVA

A prática avaliativa se faz presente durante todo processo educacional, não apenas em etapas mensais ou semestres. É uma caminhada que requer planejamento constante das propostas didático-pedagógicas exigindo atenção aos critérios que serão utilizados no ato de avaliar o desenvolvimento do educando no decorrer do processo educativo, que tem por finalidade aferir o potencial deste junto às várias formas de constatar seu conhecimento.

Assim, Loch (2003, p. 134), destaca sobre a avaliação do processo educativo:

A avaliação faz parte do ato educativo, do processo de aprendizagem. Avaliar-se para diagnosticar avanços e entaves, para intervir, agir, problematizando, intervindo e redefinindo os rumos e caminhos a serem percorridos.

Nesse sentido, há a demonstração da importância da avaliação no processo educacional porque promove mudança de atitudes, passando para o momento de repensar tudo o que fora feito ou realizado durante determinado período, fazendo-se intervenções necessárias para que ocorra um processo de avaliação adequado a realidade de cada instituição educacional.

Enquanto modalidades de direcionamento relativas à avaliação na prática do professor podem-se observar estas: avaliação diagnóstica, formativa e somativa.

Hadji (2001, p.19) apresenta a primeira avaliação que deve (ou deveria) ser aferida ao aluno quando esse ingressa à escola ou no início de cada ano letivo:

A avaliação precede a ação de formação. Fala-se então de avaliação prognóstica e, mais raramente hoje em dia, diagnóstica, pois compreende-se que toda avaliação podia ser diagnóstica, na medida em que identifica certas características do aprendiz e faz um balanço, certamente mais ou menos aprofundado, de seus pontos fortes e fracos. A avaliação prognóstica tem a função de permitir um ajuste recíproco aprendiz / programa de estudos (seja pela modificação do programa, que será adaptado aos aprendizes, seja pela orientação dos aprendizes para subsistemas de formação mais adaptados a seus conhecimentos e competências atuais).

Essa avaliação é conhecida como diagnóstica porque pretende observar, logo que se inicia o ano letivo, aquilo que o aluno sabe, determinar a presença ou ausência de habilidades e/ou pré-requisitos, identificar as causas das dificuldades na aprendizagem. Também serve para comprovar as hipóteses sobre as quais se baseia o currículo escolar, juntamente com suas propostas, além de obter informações sobre o rendimento do aluno. Assim, sabendo qual estágio se encontra cada aluno, possibilitará ao professor realizar um trabalho adequado, com metas coerentes e eficientes.

Haydt (1994, p.16-17) também teoriza sobre a avaliação diagnóstica:

A avaliação diagnóstica é aquela realizada no início de um curso, período letivo ou unidade de ensino, com a intenção de constatar se os alunos apresentam ou não o domínio dos pré-requisitos necessários, isto é, se possuem os conhecimentos e habilidades imprescindíveis para as novas aprendizagens, é também utilizada para caracterizar eventuais problemas de aprendizagem e identificar suas causas, numa tentativa de saná-los.

Assim, percebe-se que com a realização desse tipo de avaliação, consegue-se conhecer melhor o aluno, suas características e identificar situações que precisem ser melhoradas no sentido daquilo que ainda não foi aprendido e precisa ser revisto e consolidado em relação aos conhecimentos propostos e já adquiridos.

Para Solé (1998, p.164): “a avaliação inicial é a que nos permite conhecer os conhecimentos prévios com que o aluno vai abordar uma situação de leitura e inferir o que poderá ou não fazer com o que nos propomos a lhe ensinar”. Corroborando com os outros autores, essa citação também apresenta que a avaliação diagnóstica é uma boa ferramenta para o professor, permitindo a familiaridade em relação aos conhecimentos dos alunos e facilitando o processo ensino-aprendizagem.

Pode-se então concluir que essa primeira avaliação – a avaliação diagnóstica – apresenta grande valor ao trabalho docente porque auxilia a identificar os conhecimentos adquiridos com o propósito de aprimorá-los, e para os alunos há o auxílio de perceber aquilo que aprendeu e aquilo que ainda não conseguiu atingir como aprendizagem, podendo assim interferir e agir de diversas maneiras para melhor garantia de suas capacidades e habilidades.

Sobre as avaliações Hadji (2001, p.19) destaca a avaliação formativa:

A avaliação situa-se no centro da ação de formação. É então chamada de formativa. Por quê? Porque sua função principal é – ou, pois tudo encontra-se aí, deveria ser logicamente – contribuir para uma boa regulação da atividade de ensino (ou de formação, no sentido amplo). Trata-se de levantar informações úteis à regulação do processo ensino/aprendizagem. E vê-se bem que é aquilo a serviço do que é colocada que permitirá julgar a “formatividade” de uma avaliação. [...]

Não deve haver uma fragmentação na avaliação. Após a realização da avaliação diagnóstica, o professor faz-se uso da avaliação formativa, dando continuidade ao processo de avaliação. É uma avaliação organizada que consegue reunir a integração do ato de ensino e a ação da formação. Ela coopera para aperfeiçoar a aprendizagem, pois faz o professor inteirar-se sobre o desenvolver da aprendizagem e o aluno sobre os seus sucessos e fracassos, o seu próprio caminhar.

Para Solé (1998, p.165):

[...] A avaliação formativa ocorre ao longo do processo de ensino e constitui, de nossa perspectiva, um componente essencial da instrução, assim, não é de se estranhar que sua realidade seja complicada. Entretanto, é verdade que, de forma intuitiva e talvez pouco sistemática, muitos professores procedem deste modo em maior ou menor grau, visto que, de outra forma, não poderiam ir adaptando sua intervenção àquilo que vai surgindo no contexto educacional.

A autora teoriza que dificilmente poderia haver intervenções sem a prática da avaliação formativa, visto que sua importância está justamente em regular, ajustar estratégias e determinantes. Ela reforça de forma positiva qualquer aptidão que esteja em conformidade com objetivos pré-estabelecidos no currículo e planos de aula, permitindo uma autonomia em relação ao aluno de analisar, reconhecer e corrigir situações no decorrer do ano letivo.

Na visão de Haydt (1994, p.21):

O propósito fundamental da avaliação formativa é verificar a consecução e o alcance dos objetivos, isto é, verificar se o aluno está dominando gradativamente os objetivos previstos, que se traduzem em termos de informações, habilidades e atitudes.

Todas as ações iniciam-se com o diagnóstico feito desde o início do processo, assim os objetivos a serem trabalhados são traçados. Ao realizar a avaliação formativa, tem-se o propósito de acompanhar esse processo, percebendo se os objetivos foram alcançados e se toda teoria dos projetos pedagógicos estão sendo praticados, reforçando as habilidades dos educandos.

Hadji (2001, p.20) teoriza sobre os autores desse processo:

[...] uma avaliação formativa informa os dois principais atores do processo. O professor, que será informado dos afeitos reais de seu trabalho pedagógico, poderá regular sua ação a partir disso. O aluno, que não somente saberá onde anda, mas poderá tomar consciência das dificuldades que encontra e tornar-se-á capaz, na melhor das hipóteses, de reconhecer e corrigir ele próprio seus erros.

Ambos – professor e aluno – através da avaliação formativa têm a oportunidade de modificar suas ações, quando necessário, com o objetivo de ajustar-se às atividades propostas e ao aprendizado que almeja alcançar. Cada qual com uma função específica: o professor com suas estratégias, técnicas e métodos, num avaliar e reavaliar seu trabalho a ponto de atender as propostas necessárias ao ato de ensinar; e o aluno em seu papel fundamental de construir novos conhecimentos com a aquisição de uma holística sobre suas atitudes e maneiras de aprender.

Nesse sentido, o erro tem um papel interessante, pois através dele pode-se discutir o que não deu certo, porque determinado conteúdo não foi aprendido satisfatoriamente e assim buscar meios de reverter situações- problemas. E Haydt (1994, p. 17-18) diz que:

[...] É principalmente através da avaliação formativa que o aluno conhece seus erros e acertos e encontra estímulo para um estudo sistemático. Essa modalidade de avaliação é basicamente orientadora, pois orienta tanto o estudo do aluno como o trabalho do professor.

O norte encontrado através dos erros e acertos favorece na busca de mudanças. A avaliação formativa oferece essa oportunidade. Seria desastroso entender que não aprendeu apenas no final do ano letivo, quando não se terá mais tempo para recuperar esses conteúdos ainda não assimilados.

É também importante o professor observar que:

A avaliação formativa está muito ligada ao mecanismo de feedback, à medida que também permite ao professor detectar e identificar deficiências na forma de ensinar, possibilitando reformulações no seu trabalho didático, visando aperfeiçoá-lo (HAYDT, 1994, P. 18).

Também é oportuno para o professor buscar mudanças em sua forma de ensinar, porque será igualmente frustrante perceber que os alunos não alcançaram a aprendizagem porque seu trabalho não foi promissor, não foi interessante, envolvente. Ao rever atitudes, revela-se sempre algumas deficiências que entravam o sucesso da aprendizagem do aluno. Vê-se assim a necessidade de tornar mais próspero aquilo que se ensina e aprende, com o aprimoramento do trabalho realizado.

Conclui-se, então, que a avaliação formativa alicerça todo processo de ensino-aprendizagem no que diz respeito a mudanças de atitudes para melhorias de estratégias de ensino e aprimoramento de habilidades e por consequência atingindo o melhor da aprendizagem.

Após o processo ensino-aprendizagem, tem-se a avaliação somativa, que seria conclusiva ao processo educativo. Hadji (2001, p.19) destaca:

A avaliação ocorre depois da ação. Fala-se de avaliação cumulativa. Ela tem a função de verificar se as aquisições visadas pela formação foram feitas. Faz-se um balanço das aquisições no final da formação, com vistas a expedir, ou não, o “certificado” de formação. Tendo interação certificativa (quer haja ou não emissão efetiva de um diploma), a avaliação cumulativa, sempre terminal, é mais global e refere-se a tarefas socialmente significativas.

Ela vem para classificar o aluno segundo o nível de aproveitamento, na busca de uma consciência coletiva quanto aos resultados. Verifica se as lacunas de aprendizagem desapareceram e se houve construção do conhecimento. Sempre ocorre no final de um ciclo de aprendizagem, confirmando as expectativas (gratificantes ou não) dos envolvidos. Por isso também é considerada cumulativa, pois seu resultado é ao final da trajetória do processo ensino-aprendizagem.

Sobre a função de classificar, Haydt (1994, p.18) teoriza:

A avaliação somativa, com função classificatória, realiza-se ao final de um curso, período letivo ou unidade de ensino, e consiste em classificar os alunos de acordo com níveis de aproveitamento previamente estabelecidos, geralmente tendo em vista sua promoção de uma série para outra, ou de um grau para outro.

É mais hierárquico, vem da necessidade de avaliar o desempenho do estudante no final de um ciclo e de promover este estudante para outro ano letivo ou conclusão daquela etapa educacional. Percebe-se claramente essa forma de avaliar quando se toma, por exemplo, a pontuação necessária para se passar de ano. Num total de cem pontos, o percentual para a média sendo sessenta pontos e a cada bimestre, trimestre ou semestre (dependendo da instituição) se observa a acumulação dos pontos para a somativa final. Muitos chegarão tranquilos porque já alcançaram há algum tempo o mínimo esperado, enquanto outros se desesperarão ao final do ano para correr atrás do prejuízo, onde poderá ocorrer até a reprovação do estudante.

“A modalidade somativa tem como função classificar os educandos ao final da unidade, segundo níveis de aproveitamento apresentados não apenas com os objetivos individuais, mas também pelo grupo”(TOM, 2006, p.104). Além da avaliação individual, a autora destaca que o coletivo também é avaliado, pois a aprendizagem ocorre principalmente com a interação do grupo, na construção de um conhecimento mais globalizado, de maneira conjunta.

Segundo Bloom (BLOOM apud TOM 2006, p.114) “a avaliação somativa objetiva avaliar de maneira geral o grau em que os resultados mais amplos têm sido alcançados ao longo e ao final do curso”. Isso porque tudo que foi diagnosticado serviu de material de conhecimento para construção dos objetivos a serem trabalhados ao longo do período letivo. Desta forma, a avaliação contempla interpretar, mesmo que de forma classificatória, se os objetivos propostos foram alcançados.

Através das reflexões feitas em relação os três tipos de avaliação, Solé (1998, p.164) diz que:

[...] encontramos a avaliação inicial, através da qual obtemos informação sobre a bagagem com que um aluno aborda a atividade de leitura; a avaliação somativa, no final do processo, mediante a qual podemos estabelecer um balanço do que o aluno aprendeu, e a avaliação formativa, que nos informa sobre o desenvolvimento do próprio processo e nos permite intervir no mesmo para ajustá-lo progressivamente.

Neste sentido, há o destaque da importância dos três tipos de avaliação e suas finalidades. Na primeira – a diagnóstica – faz-se um levantamento sobre o aluno para entender seus pré-requisitos e as supostas causas das dificuldades na aprendizagem até aquele momento.

Em todo o processo tem-se a avaliação formativa que, após a localização das deficiências na organização do ensino/aprendizagem, possibilita reformulações e aplicação de novas técnicas para recuperação do aluno de acordo com os objetivos propostos.

Por fim, e não menos importante, está a avaliação somativa, que conclui o processo avaliativo permitindo verificar e classificar a formação do aluno no período letivo sobre a aprendizagem significativa e sua promoção para série seguinte.

As avaliações isoladamente não promovem resultados satisfatórios, visto que tudo que é verificado terá uma interpretação fragmentada. Então para alcançar as metas que se têm em vista a alcançar durante o ciclo de aprendizagem, é necessário que se utilizem todos os tipos de avaliação de maneira integrada. O sucesso dos resultados – ensino e aprendizagem de qualidade – depende de passar por este processo.

Solé (1998, p.164) teoriza sobre a integração das avaliações:

[...] os três tipos de avaliação não são excludentes, mas complementares, e que em todos os casos se encontra presente – embora com matizes diferentes – uma dimensão reguladora, no sentido de que proporciona informações que possibilitam ir ajustando as características dos processos de aprendizagem com as características do ensino.

Reafirmando a reflexão, não será possível efetuar um trabalho de qualidade nem obter satisfatoriamente uma aprendizagem eficaz se utilizar as avaliações isoladamente. Não proporcionará nem para o professor nem para o aluno vantagens, por consequência será um processo perdido.

Já a complementação, a associação das avaliações promovem efeitos positivos para professores e alunos, porque integram juntas, meios de intervir no processo educacional, adequando-se ao que se ensina e ao que se aprende em busca de resultados de excelência.

Sobre a avaliação, é necessário refletir suas abordagens que podem ser quantitativa ou qualitativa.

Para Saul (1999, p.42-44) sobre a avaliação quantitativa tem-se:

A abordagem quantitativa está ancorada em pressupostos éticos, epistemológicos e metodológicos que expressam forte influência do rigor positivista.

[...] A avaliação quantitativa tem, como preocupação única, a comprovação do grau em que os objetivos previamente estabelecidos forem alcançados.

Esse tipo de avaliação foca na valorização da nota. Essa padronização de valor através de pontos obtidos em determinado momento dá a esse tipo de avaliação o aval de entender o grau de aprendizagem do aluno. Há uma visão mais meritocrática, mais próxima a um ranking avaliativo.

Sobre a avaliação qualitativa, Saul (1999, p. 45-47) teoriza:

[...] esse movimento deveu-se, em grande parte, ao reconhecimento de que os testes padronizados de rendimento não ofereciam toda a informação necessária para compreender o que os professores ensinam e o que os alunos aprendem.

[...] o propósito da avaliação qualitativa é compreender a situação – objeto de estudo – mediante a consideração das interpretações e aspirações daqueles que nela atuam, para oferecer a informação de que cada um dos participantes necessita a fim de entender, interpretar e intervir de modo mais adequado.

Nesse tipo de abordagem, a avaliação qualitativa apresenta-se com o intuito de valorizar o que se aprende, vinculado a qualidade do que se ensina. O valor em si ditado pela nota não interpreta o saber adquirido, porque provém de uma padronização de provas e testes que não implicam propriamente em construção de conhecimento e aprimoramento da aprendizagem. Há então com a abordagem qualitativa a compreensão e a valorização do que se aprende e do que se ensina.

É importante perceber que ambas, utilizadas de maneira coerente e planejada, favorecem o processo avaliativo. O que não se pode é ficar preso a ideologias que comprometam a evolução do educando. Tanto que Hoffomann (HOFFOMANN apud RABELO 2004, p.17), discorre: “[...] A quantificação não é absolutamente indispensável e muito menos essencial à avaliação. Consiste em uma ferramenta de trabalho, útil, somente, se assim for compreendida”. Pois medir a qualidade educacional é fundamental para assegurar que os educando estão recebendo o melhor que a instituição e seus professores podem oferecer, visando a avaliação como um dos eixos fundamentais desse processo.

Assim todo processo avaliativo precisa ter como foco a aprendizagem do aluno. Desde o processo inicial de diagnosticar seus conhecimentos prévios, depois acompanhá-los e estimulá-los em todo o período letivo até a própria finalização de resultados que culminarão na promoção dos educandos a novos períodos educacionais. Esse trabalho será mais eficiente se houver parceria entre as partes envolvidas: professor, aluno, escola, família e sociedade.

Com essas perspectivas, compreende-se que a avaliação, em especial a avaliação dos alunos demanda de um trabalho comprometido de um profissional aberto a novas práticas, em busca de promover habilidades e superação dos desafios desses educandos, entendendo que nem sempre uma boa nota significa uma boa aprendizagem e vice-versa. E que ambos podem caminhar juntos em busca de seus objetivos que para um é ensinar com qualidade e outro aprender de maneira significativa, em busca de novos horizontes e novas conquistas.

3 CONCLUSÃO

Através dos estudos propostos e realizados neste artigo, pode-se entender a relevância da avaliação escolar na contribuição da aprendizagem significativa dos educandos, além da necessidade da utilização dos tipos de avaliação – diagnóstica, formativa e somativa – bem como a valorização da construção do conhecimento e não somente a utilização de notas e conceitos como fatores primordiais.

O desenvolvimento desta pesquisa estabeleceu fonte de reflexão sobre a importância da união de esforços: escola, professor, família, sociedade para que se alcance um discernimento avaliativo adequado. Também buscou mostrar que a boa utilização dos conceitos da avaliação da aprendizagem, juntamente com sua prática consciente, favorecerá todo processo evolutivo do educando.

A pesquisa apresentou que a avaliação é inerente ao ser humano e que seu processo ocorre em todo lugar, principalmente no âmbito escolar. Por motivos tradicionalistas, a escola deteve-se por muito tempo a uma pedagogia do exame, de forma conteudista e classificatória onde nota significava aprendizagem.

Percebeu-se que mesmo na atualidade alguns professores e instituições ainda praticam avaliação classificatória, porém sua formação atual que apresenta caminhos acertivos relativos a ação avaliativa ainda não deixaram de ser apenas teoria.

A avaliação da aprendizagem educacional reúne esforços tanto teórico quanto prático. Há uma variedade de modelos e maneira de avaliar. Cada escola, cada professor escolhe o melhor caminho de acordo com os projetos didático-pedagógicos. O que se tem em comum diante dessa variedade é que todas as formas de avaliação precisam inferir a opinião de alguém ou algo durante a execução de uma determinada ação.

Sobre os tipos de avaliação, destaca-se a importância de se utilizar os três tipos: diagnóstica, formativa e somativa, pois estas isoladamente não promovem resultados satisfatórios. A integração destas favorece o sucesso do ensino e da aprendizagem de qualidade.

Assim a avaliação apresenta-se como um dos muitos desafios no campo da educação, pois os profissionais envolvidos precisam estar interessados em promover transformação social e cidadã e não somente manutenção de currículos.

4 REFERÊNCIAS

- 1.GADOTTI, Moacir. **Educação e poder**: introdução à pedagogia do conflito. São Paulo: Cortez, 1984.
- 2.HADJI, Charles. **A avaliação, regras do jogo**. Porto: Porto Editora, 1994.
- 3._____. **Avaliação Desmistificada**. Rio Grande do Sul: Artmed, 2001.
- 4.HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1994.

- 5.HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtiva**. 40. ed. Porto Alegre: Mediação Editora, 2009.
- 6._____. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2001.
- 7.KAMII, Constance. **A criança e o número**. Campinas: Papyrus, 1987.
- 8.LOCH, Jussara Margareth de Paula. **Avaliação na escola cidadã**. In: ESTEBAN, Maria Teresa (org.) **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- 9.LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- 10.MELLO, Guiomar Namó de. **Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político**. São Paulo: Cortez, 1985.
- 11.NORONHA, Olinda Maria. **Políticas neoliberais: conhecimento e educação**. Campinas: Alínea, 2002.
- 12.RABELO, Edmar Henrique. **Avaliação: novos tempos, novas práticas**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- 13.SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- 14.SOLÉ, Isabel; tradução de SCHILLING, Cláudia. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- 15.TOM, Marinete Assis Cazelli. **Avaliação Educacional Ética: uma nova postura no ato de avaliar**. Pinheiros – ES: Tribuna do Cricaré, 2006.
- 16.VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação escolar: perversão dos direitos humanos**. Brasília: Revista de Educação AEC, Ano 19, nº 77, p.65, 1990.