Fundamentos e Organização da Educação Infantil e do Ensino Fundamental

Fundamentos e Organização da Educação Infantil e do Ensino Fundamental

Joice Estacheski

© 2018 por Editora e Distribuidora Educacional S.A.
Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida ou transmitida de qualquer modo ou por qualquer outro meio, eletrônico ou mecânico, incluindo fotocópia, gravação ou qualquer outro tipo de sistema de armazenamento e transmissão de informação, sem prévia autorização, por escrito, da Editora e Distribuidora Educacional S.A.

Presidente
Rodrigo Galindo

Vice-Presidente Acadêmico de Graduação e de Educação Básica
Mário Ghio Júnior

Conselho Acadêmico
Ana Lucia Jankovic Barduchi
Camila Cardoso Rotella
Danielly Nunes Andrade Noé
Grasiele Aparecida Lourenço
Isabel Cristina Chagas Barbin
Lidiane Cristina Vivaldini Olo
Thatiane Cristina dos Santos de Carvalho Ribeiro

Revisão Técnica
Aldrei Jesus Galhardo Batista

Editorial
Camila Cardoso Rotella (Diretora)
Lidiane Cristina Vivaldini Olo (Gerente)
Elmir Carvalho da Silva (Coordenador)
Letícia Bento Pieroni (Coordenadora)
Renata Jéssica Galdino (Coordenadora)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Estacheski, Joice
E79f Fundamentos e organização da educação infantil e do ensino fundamental / Joice Estacheski. – Londrina : Editora e Distribuidora Educacional S.A., 2018.
176 p.

ISBN 978-85-522-0615-6

1. Educação infantil. 2. Ensino fundamental.
I. Estacheski, Joice. II. Título.

CDD 370

Thamiris Mantovani CRB-8/9491

2018
Editora e Distribuidora Educacional S.A.
Avenida Paris, 675 – Parque Residencial João Piza
CEP: 86041-100 — Londrina — PR
e-mail: editora.educacional@kroton.com.br
Homepage: http://www.kroton.com.br/

Sumário

Unidade 1 | Fundamentos, princípios e currículo da Educação Infantil — 7

Seção 1.1 - Fundamentos sociopolíticos e históricos da Educação Infantil — 9
Seção 1.2 - Princípios básicos da Educação Infantil — 22
Seção 1.3 - Currículo, identidade e autonomia na Educação Infantil — 35

Unidade 2 | Planejamento, avaliação e organização da Educação Infantil — 49

Seção 2.1 - O planejamento na Educação Infantil — 51
Seção 2.2 - Estrutura e organização do tempo e do espaço na Educação Infantil — 64
Seção 2.3 - A avaliação da aprendizagem na Educação Infantil — 77

Unidade 3 | Fundamentos, princípios e currículo dos anos iniciais do ensino fundamental — 91

Seção 3.1 - Fundamentos sociopolíticos e históricos do ensino fundamental — 93
Seção 3.2 - Princípios básicos do ensino fundamental — 106
Seção 3.3 - Currículo, identidade e autonomia no ensino fundamental — 119

Unidade 4 | Planejamento, avaliação e organização dos anos iniciais do ensino fundamental — 135

Seção 4.1 - O planejamento no ensino fundamental — 137
Seção 4.2 - Estrutura e organização do tempo e do espaço no ensino fundamental — 149
Seção 4.3 - Avaliação da aprendizagem no ensino fundamental — 162

Palavras do autor

Caro estudante!

A disciplina de Fundamentos e organização da Educação Infantil e do Ensino Fundamental tem por objetivo a busca pela compreensão dos fundamentos que subsidiam a estrutura e a organização da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, primeiras etapas da educação básica. Caracteriza-se como uma disciplina teórica, mas necessária à efetivação da prática docente consciente e comprometida com a formação humana.

A partir do comprometimento com sua formação de qualidade enquanto educador, procuramos selecionar conteúdos que lhe ajudarão a estabelecer as relações necessárias à efetivação de sua prática. Em um futuro próximo, você será responsável pela formação de crianças da Educação Infantil e dos anos iniciais da educação básica, fases muito importantes ao desenvolvimento humano. Caberá a você ensiná-los a aprender e a se desenvolver, assim como terá também a responsabilidade em subsidiar o trabalho de outros educadores em um processo pedagógico coletivo.

Procuramos selecionar conteúdos que atendessem ao que a disciplina solicita e que, ao mesmo tempo, fossem motivadores aos seus estudos. É importante que esteja sempre disposto a ampliar seus conhecimentos mediante as leituras complementares propostas a cada unidade de ensino.

Ao longo de toda a obra, buscamos a proposição de temáticas que o levem à reflexão, que possibilitem discussões e busca de informações, com o intuito de subsidiar a prática pedagógica.

As Unidades 1 e 2 tratam especificamente da primeira etapa da educação básica: a Educação Infantil. Tais unidades contribuem para a compreensão dos aspectos históricos, políticos, legais e pedagógicos, enquanto que as Unidades 3 e 4 tratam dos anos iniciais do Ensino Fundamental e, assim como as unidades anteriores, contribuem para a compreensão do universo da formação das crianças a partir dos seis anos de idade.

Convidamos você a adotar uma atitude positiva, valorizando e reconhecendo seu potencial de aprendizagem autônoma.

Certamente, o esforço dedicado será recompensado quando estiver no exercício de sua profissão, diante da responsabilidade em educar as novas gerações.

Além de atingir os objetivos específicos da disciplina, esperamos que você consiga se constituir, enquanto profissional comprometido, a cada passo de sua formação, fazendo de sua aprendizagem um caminho prazeroso, tendo plena convicção de que é preciso estar atento ao processo de desenvolvimento integral de seus futuros alunos.

Desejamos que o material escrito e disponibilizado aos estudos da disciplina Fundamentos e organização da Educação Infantil e do Ensino Fundamental contribua efetivamente para sua formação, vá ao encontro de suas expectativas em tornar-se professor e pedagogo e abra novas possibilidades para encorajá-lo a engajar-se no processo de transformação social.

Bons estudos!

Fundamentos, princípios e currículo da Educação Infantil

Convite ao estudo

A **Unidade 1**, denominada **Fundamentos, princípios e currículo da Educação Infantil**, estabelece a origem do atendimento às crianças de 0 a 5 anos de idade. O objetivo é levá-lo a compreender a luta pelos direitos infantis, pois resgatar essa história é valorizar cada conquista no atendimento à criança, compreendendo-a como um sujeito possuidor de direitos, processo este que se configurou após longas lutas, discussões e garantias legais, inclusive no que tange à formação do profissional responsável por esta etapa de formação. Portanto, teremos como guia um contexto real da escola, em que uma professora terá um caminho a percorrer para responder a algumas situações da Educação Infantil que se expressam em questionamentos: quais relações possíveis ela fará em seu processo de constituição profissional, já que agora ela é responsável pela formação humana das crianças com as quais desenvolverá seu trabalho na Educação Infantil? Sua tarefa constitui-se em mero assistencialismo?

Para contribuir com essas respostas, a primeira seção da Unidade, "Fundamentos sociopolíticos e históricos da Educação Infantil", elucida a origem das instituições de Educação Infantil e trata de sua organização legal. Trataremos, assim, dos seguintes aspectos:

- Histórico da Educação Infantil no Brasil - do assistencialismo à educação.

- A Educação Infantil na Constituição Federal e no Estatuto da Criança e do Adolescente.

- A Educação Infantil na LDBEN (Lei nº 9.394/96) e nas DCN (Resolução CNE/CEB nº 5, de 18 de dezembro de 2009).
- A BNCC e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.

No decorrer da segunda seção, "Princípios básicos da Educação Infantil", abordaremos as seguintes temáticas:

- As concepções de criança e infância.
- As concepções de creche e pré-escola.
- O cuidado e a educação como princípios indissociáveis na Educação Infantil.
- O brincar como atividade fundamental na Educação Infantil.
- Na terceira seção, intitulada "Currículo, identidade e autonomia na Educação Infantil", os temas abordados serão:
- O conceito de currículo no contexto da Educação Infantil.
- A construção da identidade da criança na Educação Infantil.
- A construção da autonomia da criança na Educação Infantil.
- O conhecimento de mundo da criança na Educação Infantil.

Esperamos que esta Unidade 1 possibilite a você, caro estudante, as condições necessárias à compreensão dos princípios essenciais que balizam a constituição do direito de atendimento à infância no Brasil, de forma a esclarecer que ele se destina não à mãe trabalhadora, mas, sim, ao respeito do direito diante do desenvolvimento humano desde a mais tenra idade de todos os cidadãos.

Seção 1.1

Fundamentos sociopolíticos e históricos da Educação Infantil

Diálogo aberto

Caro aluno!

O conhecimento histórico do atendimento à criança de 0 a 5 anos de idade é fator relevante para valorizarmos as instituições de Educação Infantil como espaços promotores do desenvolvimento humano. A conquista pelo direito à educação como um todo é uma luta incansável, e quando se trata das crianças dessa faixa etária, o problema se agrava, pois, independentemente de os pais exercerem suas funções profissionais, elas têm direito à educação sistematizada, pública, laica e de qualidade. As escolas de Educação Infantil não devem ser concebidas como depósitos de crianças, assunto que é fruto de muita discussão, produção e desenvolvimento de pesquisas a respeito das necessidades da infância.

Conhecer o processo legal que se estabeleceu a partir das ações e dos estudos de grupos específicos defensores do desenvolvimento social, cognitivo, pedagógico e psicomotor dos pequenos é importante. Analise a situação a seguir e reflita a respeito das questões propostas.

Fernanda percebeu que sua atuação como professora de Educação Infantil requer muito mais do que a simples ocupação de tempo das crianças na escola. Percebeu que sua prática está fundamentada nas teorias que lhe fazem compreender o contexto de sua ação e enxerga em seus alunos sujeitos que possuem direitos, inclusive o direito de se desenvolver plenamente. Os estudos diante do que está posto na Constituição Federal de 1988 e, consequentemente, no Estatuto da Criança e do Adolescente, assim como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, possibilitaram-lhe chegar a essa conclusão. Fernanda passou, então, a compreender seus alunos de uma forma diferenciada e entendeu a relevância de organizar seu planejamento, tendo em vista o processo histórico da infância e da Educação Infantil no Brasil. Neste sentido, podemos refletir sobre os aspectos legais que se configuraram após os movimentos que garantiram os direitos das

crianças. Os documentos citados possibilitaram a garantia de direitos às crianças de zero a cinco anos de idade? De que forma cada documento compreende e dá as recomendações para essa etapa inicial da educação básica e pode ajudar a professora Fernanda a compreender melhor os direitos que assistem as crianças brasileiras? Quais são as dificuldades enfrentadas por Fernanda, mesmo tendo plena convicção de que é a principal articuladora no processo de garantir o pleno desenvolvimento de seus alunos, proposto pelo Referencial Curricular da Educação Infantil?

Para responder a tais questões, é preciso conhecer os direitos educacionais garantidos na Constituição Federal, no Estatuto da Criança e do Adolescente e na Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, além das proposições das Diretrizes Curriculares para a Educação Nacional e do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Tais documentos subsidiam a organização do trabalho pedagógico nesta etapa de ensino e norteiam o trabalho docente.

Não pode faltar

Histórico da Educação Infantil no Brasil: do assistencialismo à educação

Antes de compreendermos a organização do atendimento à criança pequena no Brasil, é necessário que tenhamos clareza de que essa preocupação surge na sociedade moderna a partir da inserção das mulheres na indústria capitalista. É de suma importância contextualizar a estrutura que subsidiou a preocupação com o cuidado aos pequenos.

Até o século XIX, pensava-se que ensinar crianças com pouca idade era sacrilégio. Felizmente, hoje, todos sabem que não existe um tempo de aprender delimitado por uma data fatal. Não se teme mais instruir "muito cedo" as crianças, ideia defendida por alguns educadores, como **Montaigne**.

Na verdade, os precursores da Educação Infantil são: **Rosseau** e **Pestalozzi**, no século XVIII, e **Fröebel**, no século XIX.

Uma das primeiras experiências que se tem registro é na França, no século XVIII. Inicialmente, eram os "Refúgios", locais onde os

filhos de mulheres que trabalhavam fora ficavam, muitas vezes, amontoados em uma cozinha ou um quarto, assistidos por uma "guardiã", uma dona de casa. Já no final do século, por volta de 1798, foram criadas, na França, por um pastor chamado **Oberlim**, casas que se chamavam "Asilos", as quais também abrigavam filhos de mães operárias enquanto elas iam para as fábricas.

Ainda no final daquele século, bem como na primeira metade do século XIX, surgiram várias outras tentativas, com o objetivo de atender pré-escolares na Europa, por exemplo, o trabalho de **Robert Owen**, nas proximidades das fábricas londrinas, que, no início, se denominava "Classe de Asilo", sendo posteriormente substituído pelo nome de "Escola Maternal".

É somente no século XIX, porém, na Alemanha, que surge uma proposta para pré-escolares com conotação não só assistencial, mas, sobretudo, educacional.

Em 1837, **Friederich Fröebel**, inspirado nas ideias de amor à criança e à natureza, depois de trabalhar com **Pestalozzi**, abriu o primeiro "Kindergarten" – jardim de infância. Fröebel considerava as crianças como plantas de um jardim, cujo jardineiro seria o professor. Foi ele também o primeiro a enfatizar o brinquedo e a atividade lúdica como sendo algo muito importante para o desenvolvimento das crianças.

Sem dúvida alguma, a experiência alemã de **Fröebel** é bastante significativa na história da Educação Infantil: basta ver a utilização em larga escala do termo Jardim de Infância.

Durante todo o século XIX apareceram movimentos esparsos, tanto na Europa quanto nos Estados Unidos, visando à institucionalização da Educação Infantil. Por volta de 1870, por exemplo, houve uma ampliação da rede de jardins de infância nos Estados Unidos. Encontramos também alguns registros que apontam que, nessa mesma época, os jardins de infância sofreram severas críticas, principalmente dos professores da Escola Elementar Americana, em relação ao seu caráter lúdico.

No início do século XX, ainda na primeira década, na Itália, já com uma concepção pedagógica e influenciada pelos métodos ativos,

encontramos a experiência da Dra. **Maria Montessori**, com suas afamadas "Casa dei Bambini", ou "Casa da Criança". Entendendo, em uma época anterior à psicologia, os segredos da alma infantil, Montessori desenvolveu um trabalho com crianças pobres que tem, além de uma profunda importância social, um propósito educativo.

Essas experiências influenciaram a organização do atendimento à criança de zero a cinco anos no Brasil, sendo possível compreender o caráter assistencialista que ainda caracteriza essa fase da educação básica brasileira, pois a educação das crianças dessa faixa etária foi e continua a ser marcada por funções distintas, que se confundem no trabalho diário, ou seja, assume ainda a função assistencialista, mesclando-se a um caráter compensatório de carências, havendo a preocupação em promover o desenvolvimento educacional.

Até 1874, pouco se fez pela infância desditosa brasileira. Existia, institucionalmente, a "Casa dos expostos", ou "Roda", para abrigar "almas inocentes" que tivessem sido abandonadas, enjeitadas ou desamparadas. Entre 1874 e 1899, houve alguns projetos elaborados por médicos sanitaristas, mas que não foram concretizados, sendo que, em 1879, já era possível identificar alguns embriões relacionados às instituições de Educação Infantil, no entanto, foi a partir da fundação do Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro e da inauguração da creche da Companhia de Fiação e Tecido Corcovado (RJ) - a primeira creche brasileira para filhos de operários -, que ocorreram no ano de 1899, que se deu um grande marco inicial das primeiras instituições pré-escolares no Brasil.

Para Kramer (1987), precisa-se considerar o processo de industrialização e urbanização e o papel da mulher como importante mão de obra nas indústrias no período da Segunda Guerra Mundial.

> **A Segunda Guerra Mundial provocou um novo impulso ao atendimento pré-escolar, voltando-se principalmente para aquelas crianças cujas mães trabalhavam em indústrias bélicas ou naquelas em que substituíam o trabalho masculino. (...). Por um lado, foi introduzido o conceito de assistência social para as crianças pequenas, sendo**

> **ressaltada a sua importância para a comunidade na medida em que liberava a mulher para o trabalho. (KRAMER, 1987, p. 27)**

Enquanto na Europa existiam creches desde o século XVIII e Jardins de Infância no século XIX, no Brasil, ambos são instituições do século XX (KRAMER, 1987). Em 1919, fundou-se o Departamento da Criança no Brasil, cuja responsabilidade caberia ao Estado. Na prática, foi implementado pelo próprio Instituto de Proteção e Assistência à Infância. Nesse período, valorizava-se a criança "matriz do homem e redentora da Pátria" (KRAMER, 1987, p. 56), com clara visão a-histórica do processo de constituição da criança, uma vez que se desconsiderava a classe social a que pertencia. As iniciativas educacionais praticamente inexistiram até 1930, ano em que foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública, no qual se originou o Departamento Nacional da Criança, órgão que centralizou o atendimento da infância brasileira durante quase 30 anos, tendo como ênfase o atendimento à criança e sua família (medicina preventiva).

A partir da década de 1960, apareceram ações do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), através de financiamento direto a projetos comunitários. Instituiu-se a Coordenação de Educação Pré-escolar (COEPRE), no Ministério da Educação e Cultura, com a finalidade de desenvolver um plano de educação pré-escolar, buscando estabelecer o caráter educacional para essa fase de formação.

Assimile

A história do atendimento à criança de 0 a 5 anos no Brasil foi marcada pelo assistencialismo, ora médico, ora social. Em vários momentos, compreendeu-se que a criança das classes menos favorecidas era privada de cultura, quando, na verdade, ela possui uma cultura diferenciada, normalmente desconsiderada segundo os padrões burgueses. Muito se discutiu nos âmbitos democráticos possíveis, a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, para que tivéssemos a garantia dos direitos infantis atendidos. Apenas a Constituição não supria as demandas necessárias como garantia de direito educacional e, historicamente, constituiu-se, como políticas públicas, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/96), as Diretrizes Curriculares (DC) e os Referenciais Curriculares Nacionais (RCNEIs).

Na década de 1970, apenas 3,51% da população em idade pré-escolar era atendida, pertencendo 44% de matrículas em instituições particulares. Isso significa que, naquele período, a maioria das crianças se originava de classes altas e médias, e a preocupação maior era preparar as crianças para o período de alfabetização, pois defendia-se a ideia de que muitas fracassavam por não possuir pré-requisitos necessários, os quais deveriam se desenvolver nas classes pré-escolares.

Em 1981, o MOBRAL assumiu parte da responsabilidade pela educação pré-escolar, utilizando monitores que deveriam ter, preferencialmente, formação para o magistério de pré-escola. Na falta deste, os monitores poderiam ter qualquer nível de escolaridade, com exigência de ter experiência com crianças e pertencerem à comunidade. "A substituição de professores qualificados por monitores se, de um lado representa um barateamento de custos, por outro traz, conforme a maior parte das experiências, deficiências no atendimento pedagógico" (FRANCO, 1984, p. 43).

O incremento de matrícula (oferta educacional) da pré-escola permitiu que os índices de escolarização na faixa de 0 a 6 anos se elevasse progressivamente de 1,8%, em 1970, para 5,9%, em 1980, e 9,2%, em 1985. Houve um avanço em termos relativos. Por outro lado, a população de 0 a 6 anos teve um acréscimo de 4,7 milhões de crianças, ao passo que a expansão da matrícula foi de apenas 1,9 milhão (FERRARI, 1988, p. 45).

OBS.: em 1991, a taxa total de atendimento (0 a 6 anos), no Brasil, foi de 16,9%. Percebemos, portanto, um grande déficit no que diz respeito ao ideal de atendimento, sendo que a ênfase nesta fase se deva à concepção preparatória para a alfabetização.

A Constituição Federal de 1988 foi o grande marco na garantia do atendimento educacional para as crianças de 0 a 6 anos de idade, uma vez que garante, em seu artigo 208, Educação Infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 6 (seis) anos de idade, texto posteriormente modificado pela redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006, em que essa etapa da educação básica passa a atender as crianças até 5 anos de idade. É importante salientar que, no contexto de discussão do projeto da Lei de

Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 1996, havia posicionamentos contrários à utilização dos termos "creche" e "pré-escola", pois ambos estão carregados historicamente por um ranço, seja assistencialista, seja preparatório, isto é, creche traz o pré-conceito de mero cuidado, eximindo-se do processo educativo, enquanto que pré-escola é compreendido como um processo que antecede à própria escola, não se caracterizando, em nenhum dos momentos, como um espaço sistemático de educação.

É neste sentido que se defende a utilização da terminologia 'Educação Infantil' como sendo o processo educacional direcionado à formação das crianças pequenas, entendidas como sujeitos possuidores de direitos garantidos constitucionalmente. A Lei nº 8.069, de 1990, conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente, reforça o direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer, garantindo:

> **Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:**
> **I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.**
> **Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:**
> **V - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade. (BRASIL, 1990)**

Reflita

A partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, já se passaram 29 anos; da promulgação do ECA, 27 anos; da LDBEN, 21 anos. É possível afirmar que a visão assistencialista e compensatória deixou de existir nos espaços que ofertam o atendimento público de Educação Infantil? O processo de formação profissional do professores que atuarão nesta etapa pode ser considerado como questão fundamental para a garantia dos direitos à educação da criança pequena?

O item V, do Estatuto da Criança e do Adolescente, foi alterado pela Lei nº 12.796, de 2013, passando, a partir de sua promulgação, a definir a idade obrigatória de 4 anos para o atendimento na Educação Infantil, lei esta que também alterou o artigo número 30, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 1996, ou seja, o atendimento em pré-escolas passa a ser obrigatório, no entanto, o atendimento em creches (para crianças de 0 a 3 anos) ainda não é obrigatório. Como afirmamos anteriormente, embora se tenha registros de discussões calorosas a respeito dos termos "creche" e "pré-escola", ambos foram mantidos na LDBEN de 1996, apenas para definir a faixa etária atendida por um e outro, ou seja, cabe ao espaço da creche cuidar e educar as crianças de até 3 anos de idade e ao espaço da pré-escola a função de educar e cuidar das crianças de até 5 anos de idade. Trataremos das funções cuidar/educar e educar/cuidar adiante, mas podemos afirmar que ambas as funções se fundem quando se trata de Educação Infantil.

A correlação do cuidar e do educar se explicita na Resolução nº 5, de 18 de dezembro de 2009. Esse documento institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, e por ele devem se organizar e se estruturar as propostas pedagógicas para as instituições de Educação Infantil. A necessidade em disponibilizar um documento guia é exatamente em função da articulação dessa etapa com as demais que compõem a educação básica, possibilitando, assim, a elaboração, o planejamento, a execução e a avaliação das propostas pedagógicas, de forma a conceber o currículo como um conjunto de práticas em que se considerem as experiências e os saberes infantis, buscando ampliar seus conhecimentos de modo que as crianças se apropriem desde cedo do patrimônio cultural produzido socialmente pelo conjunto dos homens. Assim, não podemos aceitar que a realidade a qual as crianças pertencem seja considerada pretexto para que não desenvolvam conhecimentos específicos à sua faixa etária.

Exemplificando

A teoria da privação cultural parte do pressuposto de que as crianças pertencentes às classes populares, consideradas pobres, são desprovidas de cultura em função da carência da realidade a que pertencem, ou seja, ao "fracassarem" na escola, não correspondendo aos padrões de

aprendizagem, a criança é vista como a causa de seu próprio fracasso. Dessa forma, desconsidera-se sua realidade como sendo diferente da realidade tida como natural. Nesse sentido, caberia à pré-escola padronizar o conhecimento das crianças para que, posteriormente, viessem a ter sucesso no processo de alfabetização. Assim, evidenciamos que não basta considerar a realidade da qual advém o aluno, mas compreendê-la como ponto de partida do trabalho docente, a fim de ampliar os conhecimentos já adquiridos, rompendo com o senso comum.

É nesse sentido que temos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como forma de organizar os conteúdos que devem ser contemplados, e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI).

O RCNEI, documento criado em 1998, subsidia os conteúdos a serem desenvolvidos ao longo da educação das crianças de 0 a 6 anos, atualmente, até 5 anos, por força da lei. Podemos afirmar que ele é, de fato, uma conquista que auxilia na concretização dos objetivos postos à Educação Infantil, estabelecendo a articulação entre o cuidar e o educar de forma conjunta. No entanto, se não há envolvimento entre todos os responsáveis para a efetivação da proposta, organizada em três volumes, não há possibilidade de sua implementação. Faz-se necessário, portanto, que as concepções que permeiam o documento sejam apropriadas pelas diferentes instâncias e compreendido em sua objetividade pelos professores, para isso é impreterível um vasto domínio teórico a respeito dos conhecimentos pedagógicos.

Não podemos conceber o RCNEI como um modelo a ser seguido sem a compreensão dos pressupostos teóricos que o fundamentam, caso contrário cairemos apenas em um processo de execução de um simples manual.

A BNCC explicita que a Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica, sendo o início e o fundamento do processo educacional. "A entrada na creche ou na pré-escola significa, na maioria das vezes, a primeira separação das crianças dos seus vínculos afetivos familiares para se incorporarem em uma situação de socialização estruturada" (BRASIL, 2017, p. 32).

> As creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação. (BRASIL, 2017, p. 32)

Torna-se evidente que é necessário articular a educação familiar e escolar, segundo a BNCC. Os dois ambientes devem compor a formação da criança de forma que esta venha a atingir o melhor nível de desenvolvimento. Para tanto, o próprio documento dá sustentabilidade para a organização de situações em que seja possível atingir os objetivos almejados. Cabe, portanto, às Secretarias de Educação priorizar o trabalho coletivo, garantindo as condições concretas para a efetivação das propostas pedagógicas que se apoiam no compromisso de formação humana e na valorização da infância como um momento único de desenvolvimento.

Pesquise mais

Acesse as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil através do link a seguir. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192>.
Acesse o vídeo do MEC: Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?time_continue=13&v=g2_9XIE18NA>. Acesso em: 24 set. 2017.
No link a seguir, você tem acesso à Resolução nº 5, de 18 de dezembro de 2009. Disponível em: <https://www.mprs.mp.br/media/areas/gapp/arquivos/resolucao_05_2009_cne.pdf>. Acesso em: 24 set. 2017.

Acesse os volumes do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.

Volume 1 – Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf>. Acesso em: 24 set. 2017.

Volume 2 – Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume2.pdf>. Acesso em: 24 set. 2017.

Volume 3 – Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>. Acesso em: 24 set. 2017.

Artigo sugerido para aprofundamento:

Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a14v2274.pdf>. Acesso em: 24 set. 2017. Páginas 251-262.

Sem medo de errar

Caro estudante!

Você se recorda da situação posta no início de nosso estudo, referente à professora Fernanda? É possível o professor superar sua visão de senso comum ao deparar-se com a fundamentação teórica que acompanha a compreensão de sua atuação profissional. Um educador não se constitui meramente na prática. É fundamental que o professor, de qualquer nível, tenha clareza de que a prática lhe permite levantar certos questionamentos e que somente a teoria é capaz de subsidiar sua ação.

Assim, foi possível a Fernanda compreender cada um de seus alunos como sujeitos de uma realidade específica, no entanto, pertencentes a um mesmo contexto histórico atual, no qual o modo de produção da vida é o sistema capitalista.

Fernanda, então, compreendeu a estrutura que se estabeleceu diante do contexto que deu origem às instituições que tratam dos direitos educacionais infantis e da dificuldade em se compreender que estes visam ao pleno desenvolvimento da infância, não devendo ser compreendidos como depósitos em que os pais deixam seus filhos para poderem vender sua mão de obra sem preocupação com a prole.

Mesmo com a garantia de direitos postos na Constituição, LDBEN e Estatuto da Criança e do Adolescente, ainda vemos que a realidade que paira nas nossas instituições não possibilita o pleno desenvolvimento infantil, seja ainda por uma pseudoconcepção de educação infantil que, culturalmente, se alastrou, tendo em vista o objetivo inicial que apresentou na Europa do início do século XVIII, seja por falta dos devidos investimentos adequados à educação das novas gerações. Cabe à sociedade e aos educadores a tentativa de superação dessa realidade para garantir uma educação universal e de qualidade às nossas crianças pequenas.

Faça valer a pena

1. A origem das instituições que se preocuparam em atender às crianças das mães operárias deu-se na Europa em resposta à industrialização e à urbanização. Desde então muito se fez para atender às necessidades das crianças, a partir do momento em que houve a compreensão de que esses espaços não deveriam se prestar ao mero assistencialismo. Tendo em vista tal histórico, é possível refletir sobre as funções da Educação Infantil ao longo de todo o processo.

Com base no histórico do atendimento à criança, é correto afirmar que as primeiras experiências registradas na Europa se deram:

a) Na Itália, com a Dra. Maria Montessori.
b) Na França, com os chamados Refúgios.
c) Na Alemanha, com os Jardins de Infância.
d) Na Inglaterra, com os Asilos.
e) Na Inglaterra, com a classe maternal .

2. Muito se discutiu a fim de se definirem os direitos de diferentes categorias de cidadãos brasileiros após a ditadura civil-militar brasileira. Incluímos, atualmente, as crianças de 0 a 5 anos de idade como cidadãos possuidores de direitos.

Os documentos legais que garantem o atendimento das crianças de 0 a 5 anos e que estabelecem a obrigatoriedade da frequência delas em pré-escolas são:

a) Constituição Federal de 1988, Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e Consolidação da Leis Trabalhistas.

b) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Base Nacional Comum, Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e Estatuto da Criança e do Adolescente.
c) Constituição Federal de 1988, Estatuto da Criança e do Adolescente e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
d) Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, Estatuto da Criança e do Adolescente e Consolidação das Leis Trabalhistas.
e) Base Curricular Nacional, Constituição Federal de 1988 e Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.

3. Por muito tempo, a criança pobre foi considerada "carente culturalmente" em função da precariedade de sua realidade social. Atualmente, sabemos que a criança que provém das classes populares apresenta uma cultura diferente, no entanto, não é desprovida de cultura.

A teoria que desconsidera a cultura trazida pelas crianças para a escola e que subsidiou o ensino preparatório para a alfabetização, denomina-se:

a) Teoria dualista.
b) Teoria behaviorista.
c) Teoria humanista.
d) Teoria da privação cultural.
e) Teoria sociocultural.

Seção 1.2

Princípios básicos da Educação Infantil

Diálogo aberto

Caro estudante!

A presente seção tratará das diferentes concepções de criança e infância que se desenvolveram ao longo da história da educação, como a que entendia a criança como um "adulto em miniatura" até o início do século XVIII. A sociedade moderna passa a dar outro significado à infância e à criança, de modo que esta passa a ocupar um espaço importante na conjuntura que se estabelece. Conhecer esse processo histórico da valorização da infância possibilitará a você, como futuro professor de crianças pequenas, compreender a forma como deve concebê-las, respeitando seus limites e também seu potencial. Assim, apontamos algumas considerações que consideramos plausíveis neste contexto.

Preocupada com a realidade que permeia o contexto escolar, a professora Fernanda reflete sobre as questões legalmente postas pelas políticas públicas educacionais e as dificuldades enfrentadas em seu dia a dia como docente. Discute com suas colegas de trabalho, que argumentam que não é possível realizar um trabalho diferente, pois as condições não lhes permitem. Fernanda, então, percebe que as concepções de infância e criança que permeiam o espaço da Educação Infantil ainda prezam por uma cultura diferenciada, não mais a de criança como "adulto em miniatura", mas como sendo o centro de todos os desejos. Quais são as reflexões que Fernanda pode realizar sobre a infância na realidade atual, tendo em vista as diferentes concepções de infância e criança? Quais conhecimentos sobre creche e pré-escola Fernanda precisa sistematizar para elaborar um planejamento mais adequado aos seus propósitos? Quais conhecimentos sobre o cuidado e a educação como princípios da Educação Infantil ela precisa considerar? Como o brincar pode ser considerado pela professora como uma atividade fundamental da Educação Infantil? Fernanda percebe que há diferentes modos de enxergar a criança e que isso

é determinado pela classe social a que pertence. As crianças estão protegidas, de fato, da sociedade que se configura na atualidade? Esses questionamentos preocupam a professora e ela precisará saber como organizar a ação efetiva em sua classe.

Não pode faltar

As concepções de infância, criança, creche e pré-escola a partir de uma abordagem histórica

A concepção de criança é uma noção historicamente construída e, consequentemente, vem mudando ao longo dos tempos, sendo, atualmente, bem diferente de séculos atrás, não se apresentando de forma homogênea, nem mesmo no interior de uma mesma sociedade e época, ou seja, há diferentes sentimentos de infância que se constroem através dos tempos. Assim, é possível que, por exemplo, em uma mesma cidade, existam diferentes maneiras de se considerar as crianças pequenas, dependendo da classe social a qual pertencem, ou do grupo étnico do qual fazem parte.

Por muito tempo, a criança era vista como um adulto em miniatura, não considerando suas características particulares, por esse motivo não se tinha nenhuma preocupação com sua constituição física, sendo submetida a diversas formas de experiências.

Segundo Áries (1978), no decorrer do século XVIII, a criança passa a ter outro destaque na sociedade e para ela direciona-se outro olhar, ou seja, surge um novo sentimento de infância. Para o autor, o sentimento de infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças, mas a consciência da particularidade correspondente à infância e que distingue, na essência, a criança do adulto (ÁRIES, 1978). O mesmo autor também destaca que, até o século XVII, a sociedade pouco se importava com as crianças pequenas, tanto que os índices de mortalidade infantil eram alarmantes em função das condições sanitárias. O número de crianças que ultrapassavam a primeira infância era muito pequeno e, em contraposição, o índice de natalidade era elevado, estabelecendo-se, assim, a ideia de que havia facilidade na substituição de uma por outra. Não se tinha como inadmissível a perda precoce de vidas humanas infantis, tal fato era visto como algo natural.

As crianças que conseguiam sobreviver às péssimas condições, eram educadas fora de suas famílias, considerando o período de socialização e transmissão de valores e conhecimentos, ou seja, as famílias não tinham qualquer responsabilidade educacional, entregando seus pequenos a outros adultos, ajudando-lhes em diversas tarefas, encaminhando-se, dessa forma, diretamente à vida adulta. Assim, justificam-se os motivos pelos quais as crianças assumiam funções dos adultos e, consequentemente, o mesmo tipo de vestimenta. Por essa razão, vemos grandes obras de arte retratarem crianças vestidas como adultos, pois eram consideradas assim. O filósofo Jean Jaques Rousseau foi o precursor da ideia contrária que até então se tinha, ou seja, argumentou que as crianças possuíam um modo peculiar de pensar e agir, e não é apenas o tamanho que as diferenciam dos adultos.

Assimile

O conceito de infância constituiu-se historicamente, assim como a necessidade da organização de instituições que se responsabilizassem com a educação das crianças pequenas. Ainda em um contexto confuso, creche e pré-escola tiveram funções distintas por muito tempo: à primeira caberia o mero cuidado com as necessidades básicas, enquanto à segunda, a responsabilidade por superar aspectos específicos de aprendizado, inclusive preparar as crianças para o período da alfabetização. Atualmente, tem-se clareza de que cuidar e educar são princípios indissociáveis e devem se fazer presentes, constantemente, nos Centros de Educação Infantil.

A forma de perceber a criança modifica-se, surgindo uma nova concepção de infância, ao menos nas famílias mais abastadas (nobres ou burguesas), nas quais aparece uma nova forma de trajar as crianças, possível de perceber nas representações do início do século XVII, segundo Áries (1978), em seus estudos.

As reformas religiosas do século XVII contribuíram sumariamente para a concepção de um sentimento de infância, trazendo um novo olhar sobre as crianças, aparecendo, naquele contexto, a valorização dos aspectos afetivos e familiares. A família passa a ser entendida como um importante grupo social, responsável pela formação moral, e à escola caberia agora assumir o processo de aprendizagem para, posteriormente, dedicarem-se à vida adulta.

Sob influência e tutela da igreja, a criança passa a ser entendida como sujeito em formação, a quem deveria ser dedicado um processo de formação moral, a fim de colocá-la no bom caminho.

A partir dessa análise, Kramer (1987) afirma que, ao se descobrir o sentimento de infância, emerge também duas formas distintas de conceber a criança, a saber: considerá-la como inocente, ingênua e graciosa, refletindo a paparicação e os cuidados por parte dos adultos; e outra que se contrapõe a esta, situando a criança como um ser imperfeito e incompleto. Kramer (1987) afirma que essa influência no pensamento perdura até a atualidade, e que a forma como concebemos a infância e as crianças está fortemente articulada nesta gênese do pensamento social.

Assim, podemos afirmar que a forma como concebemos a infância é resultado da sociedade capitalista urbano-industrial, uma vez que o lugar ocupado pela criança, ou seja, sua valorização, sendo percebida como um adulto em potencial, para o desenvolvimento da própria sociedade, é fator essencial. Em uma sociedade organizada em classes, obviamente, o papel da criança se reflete a partir da classe social a que pertence.

No Brasil, as crianças vivenciam um contexto contraditório. Muitas delas sofrem abuso, são exploradas por adultos e familiares e são obrigadas a trabalharem. Em contrapartida, há situações em que as crianças são superprotegidas, recebendo todos os cuidados e tendo garantidos todos os seus direitos. Significa dizer que, no Brasil, essa representação revela uma situação de contradição social, de imensa desigualdade.

No final do século XX, no Brasil, a criança cresce em importância, passa a ser um sujeito possuidor de direitos garantidos na Constituição e, na continuidade da reestruturação da sociedade capitalista, também pode ser considerada uma consumidora em potencial, a quem se destinam produtos específicos. Produzem-se, nesse contexto, necessidades que possuem o mero objetivo de satisfação de mercado.

Se a partir do século XVIII a educação passa a ser ministrada nas escolas, para a criança pequena esse atendimento também se desenvolve em espaços específicos. Tendo em vista a concepção

de infância, as instituições que se dedicavam à educação dos pequenos se caracterizaram, principalmente, pelo assistencialismo.

Em 1899, ocorreram dois fatos que podemos considerar como marco inicial da criação de instituições pré-escolares no Brasil: primeiramente, fundou-se o Instituto de Proteção e Assistência à Infância, no Rio de Janeiro, inaugurando, posteriormente, filiais por todo o território nacional; secundariamente, foi o ano de inauguração da creche da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado (RJ), a primeira creche brasileira para os filhos de operários.

Durante as primeiras duas décadas do século XX, implantaram-se as primeiras instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil. Enquanto na França as primeiras instituições que se tem registro atendiam as crianças de três a seis anos, com o objetivo de sistematização dos conhecimentos, no Brasil, as primeiras experiências prestaram-se ao assistencialismo. Essa herança cultural ainda caracteriza o atendimento das crianças de zero a cinco anos até os dias atuais.

O assistencialismo e o consequente improviso são características da Educação Infantil no Brasil. O fato é que o atendimento das crianças pequenas brasileiras sempre foi concebido a partir da necessidade de inserção das mães trabalhadoras no mercado de trabalho, e não com o firme objetivo de propiciar o desenvolvimento integral das crianças como seres humanos.

Temos registros de que a discussão com as propostas pedagógicas das instituições de creches só teve importância a partir do momento em que as famílias de classe média buscaram atendimento para seus filhos, pois reivindicavam espaços nos quais fosse possível o desenvolvimento e a construção de conhecimentos.

Historicamente, há tentativas de rompimento com a visão assistencialista no atendimento em creches e pré-escolas, em que a prioridade se dá ora no objetivo de guarda, higiene e alimentação, ora em programas que consideram as diferenças sociais como carências culturais e, assim, promovem atividades de "desenvolvimento cognitivo", tendo em vista os padrões sociais da classe média.

Assim, se coloca o desafio:

> **Elaborar uma proposta pedagógica orientadora do trabalho realizado em creches e pré-escolas requer que se investigue como se estruturam as condições de vida das crianças pequenas, os múltiplos contextos sociais que constituem seus recursos de desenvolvimento e como os parceiros de interação da criança com ela constroem significações. (OLIVEIRA, 2005, p. 18)**

As diferenças culturais e sociais, no contexto da Educação Infantil, são o primeiro aspecto que deve ser considerado no que diz respeito à concepção de creche e pré-escola. Tais instituições devem sem compreendidas como espaços de desenvolvimento e aprendizagem, com estrutura e características que venham ao encontro das necessidades das crianças de 0 a 5 anos de idade a que se pretende educar, ou seja, romper com a percepção de que cabe à creche propiciar maior atividade assistencial (atendendo às crianças de 0 a 3 anos), enquanto que cabe à pré-escola projetar atividade de cunho educativo (atendendo às crianças de 4 a 5 anos).

O trabalho desenvolvido em creches e pré-escolas, compreendendo tal divisão apenas por uma lógica de faixa etária, deve abranger os aspectos do cuidar e do educar como inter-relacionados durante todo o processo. Não há dicotomias no atendimento educacional, não há prioridade de cuidado em detrimento à educação, e vice-versa, quando se trata de educação dos pequenos.

Dessa forma, defendemos o direito à garantia aos conhecimentos escolares a toda população infantil que frequenta creches e pré-escolas. Historicamente, os conteúdos clássicos acabam por atingir apenas os extratos privilegiados da sociedade, logo, se não temos um projeto de desenvolvimento integral desde a primeira infância destinado às classes populares, não podemos garantir uma educação democrática e de qualidade a todos.

A educação deve cumprir seu papel socializador, garantindo o desenvolvimento da identidade de cada criança, por meio da diversificação de propostas de trabalho e priorizando a interação.

Os três verbos indissociáveis na Educação Infantil: educar, cuidar e brincar

A educação e o cuidado são princípios indissociáveis, que devem contar com a mediação do professor como o principal agente de organização de conteúdos e materiais, a fim de se atingir os objetivos propostos. Tal mediação envolve a atenção do educador no que diz respeito ao ponto de partida do grupo com o qual trabalha, conhecendo suas características, necessidades e dificuldades, de forma a propor sempre novos desafios.

> **Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis. (BRASIL, 1998, p. 26)**

Ao refletirmos sobre o que se coloca no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, compreendemos que da função de educar emerge também o cuidado, pois entendemos que só é possível o desenvolvimento integral do indivíduo se este estiver em plenas condições para tal, ou seja, é necessário garantir em plenitude a garantia das necessidades mínimas, como alimentação e cuidados com a saúde. Cuidar possui a conotação no auxílio do desenvolvimento das capacidades individuais e a compreensão dos aspectos imprescindíveis ao desenvolvimento biológico, psíquico, cognitivo, social, afetivo e intelectual.

Ao professor da Educação Infantil cabe desenvolver um olhar crítico diante da realidade em que atua e atentar-se aos cuidados necessários que lhe possibilitem articular de modo interdisciplinar os conhecimentos pedagógicos que possui em benefício da formação integral da criança.

> **Para se atingir os objetivos dos cuidados com a preservação da vida e com o desenvolvimento das capacidades humanas, é necessário que as atitudes e procedimentos estejam baseados em conhecimentos específicos sobre o desenvolvimento biológico, emocional, e intelectual das crianças, levando em consideração as diferentes realidades socioculturais. (BRASIL, 1998, p. 25)**

A articulação educação/cuidado exige comprometimento por parte de quem direciona o processo, ou seja, deve estar aberto ao estabelecimento de vínculos, compreender a necessidade em observar e compreender o outro, suas características singulares, ao mesmo tempo em que não deve perder de vista a organização coletiva.

Nesse sentido, os conteúdos desenvolvidos no âmbito da Educação Infantil devem partir das vivências das crianças, de suas hipóteses para, então, aproximar-se da cientificidade, no entanto, com todo cuidado, a fim de respeitar seu nível de desenvolvimento real e aprimorá-lo para que atinja seu nível de desenvolvimento potencial. Há de se ter cuidado em selecionar conteúdos e atividades próprios a cada faixa etária, não exigindo demais das crianças de 2 anos, ou direcionando atividades muito simples às de 5 anos.

Tal observação cabe também às brincadeiras pedagógicas propostas, pois não é difícil constatar em creches e pré-escolas a aplicação de uma mesma brincadeira a crianças de diferentes faixas etárias, sem a devida análise das peculiaridades próprias de cada fase. O brincar assume um papel de suma importância no tempo e no espaço da Educação Infantil. Nessa fase, a brincadeira é coisa séria e auxilia no processo de desenvolvimento infantil. É no momento do brincar que a criança elabora e reelabora conceitos importantes do mundo em que se insere, e na escola tem o lócus adequado para o processo de organização desses conceitos, os quais passam da condição de espontâneos e se constituem em elementos mais complexos, o que lhes permitem não só detectá-los, mas também compreendê-los a partir da mediação do professor, sejam objetos, pessoas ou situações. Descortina-se, assim, uma nova realidade e possibilidades para a ampliação de outros aprendizados.

Reflita

1) Conhecendo a realidade da maioria das crianças da classe popular, reflita qual entre os princípios de cuidar e educar é mais valorizado entre as famílias que têm seus filhos matriculados na Educação Infantil. Na sua concepção, qual dos dois princípios são priorizados normalmente? Por quê? Como futuro professor da Educação Infantil, como poderia ser possível trabalhar com as famílias de forma a compreender que ambos possuem a mesma importância?

2) Sabendo o quanto o brincar é responsável pela constituição do pensamento humano, quais poderão ser as consequências em crianças submetidas a espaços que não lhes possibilitem momentos de brincadeiras?

3) A mídia procura divulgar em larga escala brinquedos industrializados. É comum as crianças os solicitarem aos pais, no entanto, você já observou qual é o brinquedo de maior interesse por um tempo maior para as crianças? Comente a respeito.

O adulto, normalmente, considera que a criança apenas brinca, desconhecendo a importância dessa atividade ao desenvolvimento infantil. Em muitas culturas, o brincar é visto ainda com pouco interesse, no entanto, nas instituições responsáveis pela educação dos pequenos, a brincadeira deve ser considerada como atividade pedagógica, presente em praticamente todos os momentos, ora planejada e direcionada pelo educador, ora permitida à própria organização das crianças, embora também planejada e supervisionada.

Consideramos que quanto maior for a oportunidade para brincar oferecida às crianças, mais prazerosas serão as experiências, tanto para as crianças quanto para os adultos. É preciso salientar que cada atividade e também todo o processo de sua organização contribuem para o desenvolvimento da criança. É na brincadeira que a criança cria e recria, elabora e reelabora conceitos, estabelece e reestabelece regras.

> A brincadeira é uma linguagem infantil que mantém um vínculo essencial com aquilo que é o 'não brincar'. Se a brincadeira é uma ação que ocorre no plano da imaginação, isto implica que aquele que brinca tenha o domínio da linguagem simbólica. Isto quer dizer que é preciso haver consciência da diferença existente entre a brincadeira e a realidade imediata que lhe forneceu conteúdo para realizar-se. Nesse sentido, para brincar é preciso apropriar-se de elementos da realidade imediata de tal forma a atribuir-lhes novos significados. (BRASIL, 1998, p. 27)

O ato de brincar possibilita a elaboração de significados da realidade, assimilados e refletidos no ato em questão. Os processos de observação, atenção, memória, imitação e linguagem estão sempre presentes e em processo de ampliação, possibilitando o processo de humanização do sujeito em formação. É possível perceber, por exemplo, a criança dar outro significado a um determinado objeto, de repente uma vassoura transforma-se em um belo cavalo; uma lata em uma ótima panela; um pedaço de galho em um avião etc. É possível ainda observar, nas brincadeiras infantis, cada criança assumir determinados papéis dos adultos, os quais imitam com uma linguagem específica, de uma forma que não se comunicariam se não fosse por meio da brincadeira. Esse trabalho mental possibilita a constituição de importantes relações mentais e cognitivas.

Exemplificando

É possível perceber, nas brincadeiras das crianças, o quanto elas desenvolvem a linguagem e regras próprias. Certa vez, ao observar um grupo de crianças de 5 anos que estavam planejando uma brincadeira no recreio, um menino disse que seria o capitão daquela vez. O seu colega retrucou e respondeu que ele não poderia ser o capitão, pois este deveria usar bermuda, e ele estava de calça. Era evidente que, em algum momento, por algum motivo, a regra surgiu e, portanto, deveria ser respeitada.

A brincadeira possibilita ainda a construção da autoestima das crianças, por meio do faz-de-conta elas adquirem qualidades, poderes, papéis, entre outros aspectos que lhes possibilitam sua satisfação individual. "Propiciando a brincadeira, portanto, cria-

se um espaço no qual as crianças podem experimentar o mundo e internalizar uma compreensão particular sobre as pessoas, os sentimentos e os diversos conhecimentos" (BRASIL, 1998, p. 28).

É importante propiciar às crianças as condições para que explorem diferentes brincadeiras, possibilitando-lhes o desenvolvimento da criatividade. Assim, o professor deve organizar o espaço, disponibilizar diferentes materiais, entendendo que estes não são apenas brinquedos já prontos, mas tudo o que possível for, a fim de receber significado em um contexto de brincadeira e consequente aprendizado.

Sem medo de errar

Na SP desta seção, propusemos algumas reflexões que a professora Fernanda fez, tendo em vista seu trabalho com as crianças pequenas. Dentre elas, as reflexões sobre as diferentes concepções de infância, de creche e pré-escola e sobre a importância da brincadeira nesse nível da educação básica.

1) Percebemos que as concepções de infância e criança ainda se confundem, característica própria de uma sociedade de classes. Enquanto algumas crianças vivem plenamente sua infância, têm mecanismos para se preparar para a vida adulta, outras são submetidas a condições precárias de subsistência. Não podemos tratar da infância, mas sim das diferentes infâncias que temos em uma sociedade desigual. Dessa forma, podemos afirmar que, mesmo havendo legislações específicas que garantam os mesmos direitos às crianças, indiscriminadamente, estamos longe de realmente respeitar a todas por igual.

Fernanda precisa compreender que tanto a creche quanto a pré-escola são responsáveis por cuidar e educar, e que a terminologia empregada reflete apenas a faixa etária das crianças que frequentam um ou outro espaço. É necessário que ela compreenda que os cuidados são tanto de necessidades básicas, como alimentação e cuidados com a saúde, como pedagógicos, atentando-se à seleção dos conteúdos próprios a cada faixa etária, inclusive selecionando brincadeiras específicas, espaços e materiais que de fato colaborem

com o desenvolvimento dos diferentes momentos da infância. Por isso, é necessário compreender o cuidar e o educar como uma possibilidade inseparável às crianças de zero a cinco anos.

Faça valer a pena

1. A concepção que temos de infância e criança constituiu-se por meio de um processo histórico. A criança deixou de ser alguém sem importância e passou a ser um sujeito possuidor de direitos. Podemos considerar um grande avanço, tendo em vista a superação de alguns aspectos à época.

Assinale a alternativa correta. Para Áries (1978), o sentimento de infância significa:

a) Afeição pelas crianças.
b) Atenção para com as crianças.
c) Consciência da particularidade correspondente à infância.
d) Conhecer a idade correspondente à infância.
e) Paparicação da criança.

2. Historicamente, há tentativas de rompimento com a visão assistencialista no atendimento em creches e pré-escolas, em que a prioridade se dá ora no objetivo de guarda, higiene e alimentação, ora em programas que consideram as diferenças sociais como carências culturais. No decorrer da história da Educação Infantil, as suas diferentes funções se confundem, priorizando ora a educação, ora o assistencialismo.

São princípios indissociáveis tanto nas creches quanto nas pré-escolas:

a) Cuidar e ensinar, pois é necessário ter clareza de que, na Educação Infantil, o cuidado deve se fazer sempre presente, mas tudo tem que ser muito bem ensinado.
b) Assistir e educar, pois a assistência é o que fundamenta o princípio educativo.
c) Brincar e cuidar, pois sempre que as crianças vão ao parquinho elas brincam, mas há necessidade de que haja supervisão.
d) Cuidar e educar, pois são princípios que se completam auxiliando no desenvolvimento integral da criança.
e) Amparar e alimentar, pois muitas crianças não recebem carinho e alimentação em casa.

3. A articulação educação/cuidado exige comprometimento por parte de quem direciona o processo, ou seja, deve estar aberto ao estabelecimento de vínculos, compreender a necessidade em observar e compreender o outro, suas características singulares.

Os conteúdos trabalhados na Educação Infantil devem partir:

a) Do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.
b) Das vivências das crianças.
c) Dos manuais escolares.
d) Das indicações da Secretaria de Educação.
e) Do Projeto Político-Pedagógico da instituição.

Seção 1.3

Currículo, identidade e autonomia na Educação Infantil

Diálogo aberto

Há tempos que o tema currículo é um ponto nevrálgico nas discussões pedagógicas e educacionais, sendo um assunto bastante debatido e sobre o qual os professores ainda apresentam muitas dúvidas, afinal, o que é importante se tornar de domínio de nossas crianças em um mundo com tanto conhecimento desenvolvido? Como direcionar o processo de aprendizagem diante dos conteúdos selecionados?

Após alguns cursos para compreender a forma mais adequada de estabelecer os critérios para trabalhar com seus alunos e também após muito refletir sobre quais necessidades possuem enquanto sujeitos em formação, Fernanda estabeleceu a relação de que as crianças vivem um momento único, que é a infância. Concluiu que, mesmo pequenos, sofrem interferências do modo de produção que se estabelece na sociedade atual e que há necessidade em organizar um planejamento que venha ao encontro de uma nova perspectiva na constituição social. Qual importância terá para Fernanda conhecer os anseios e as aspirações de seus alunos? Qual é o papel de Fernanda no processo de mediação do conhecimento dentre seus alunos de 5 anos, incluindo a formação de sua identidade? Como os alunos de Fernanda concebem o mundo? Como ela poderá organizar um currículo que atenda às necessidades das crianças e as torne mais autônomas dentro de suas capacidades, incluindo a construção de sua identidade?

Não pode faltar

O currículo na Educação Infantil: a constituição da identidade, autonomia e construção de conhecimento na infância

Nas seções anteriores, evidenciamos as necessidades do trabalho direcionado às crianças de zero a cinco anos de idade em creches e pré-escolas. O princípio curricular dessas instituições é o mesmo que permeia outros espaços educativos formais, ou

seja, devem propiciar o desenvolvimento integral dos sujeitos, de forma a garantir-lhes o domínio dos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade. Portanto, trabalha-se na Educação Infantil com o conhecimento científico, sem perder de vista o binômio cuidar/educar.

A Educação Infantil é parte integrante da educação básica, de acordo com o exposto na Lei nº 9.394/96, em seu artigo 22, cujas finalidades são desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores, incluindo as crianças de zero a cinco anos.

As instituições que têm o trabalho direcionado às crianças de zero a cinco anos possuem seu Projeto Político-Pedagógico, cujo documento explicita quais são os princípios norteadores da formação que se pretende desenvolver. O currículo deverá, assim, estruturar-se com base em tais princípios, uma vez que é o elemento principal da proposta pedagógica elaborada pela instituição. É evidente que se faz necessário definir o que deve ser ensinado, para que deve ser ensinado e como deve ser ensinado. Esse tripé dá a devida sustentação ao currículo e, consequentemente, à proposta pedagógica, ou ao seu Projeto Político-Pedagógico, do qual trataremos detalhadamente na próxima unidade de estudo.

Pensar o currículo para a Educação Infantil é, portanto, um desafio, pois ao mesmo tempo em que há o dever na garantia da apropriação do saber sistematizado, por ser uma instituição escolar, devemos atentar-nos para as condições possíveis a cada fase de desenvolvimento, jamais perdendo de vista o desenvolvimento da Zona de Desenvolvimento Proximal. Se há necessidade de garantia na apropriação do saber, já não nos basta definir o "o quê", o "por quê" e "o como", ou seja, a discussão do currículo supera, atualmente, a definição apenas do conteúdo, dos objetivos da metodologia e das atividades. Tal discussão traz à tona a necessidade de selecionarmos outros aspectos curriculares, como a organização do espaço, o funcionamento dessa estrutura organizacional, bem como as relações que se estabelecem no interior da prática pedagógica como um todo e que envolvem todos os sujeitos.

Assimile

O currículo da Educação Infantil deve partir de uma seleção de experiências culturais vividas pelas crianças a cada faixa etária, de forma a mobilizar algumas funções psíquicas superiores, tais como a atenção e a percepção. Uma vez que a criança percebe o mundo que a rodeia com atenção, consequentemente, desenvolve sua memória de longa duração, tornando-se passível na aquisição de novas aprendizagens. A imaginação é também uma função de suma importância, pois nos permite resolver problemas, superar situações, planejar outras, criar e ampliar a cultura.

O psicólogo russo Vygotsky desenvolveu sua teoria sobre o processo de desenvolvimento humano e a aprendizagem enfatizando a necessidade do desenvolvimento das funções psíquicas superiores, defendendo que elas são responsáveis pela ampliação do que denominou de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). A ZDP corresponde ao nível de desenvolvimento real da criança (aquilo que ela consegue realizar sozinha) e ao nível de desenvolvimento potencial (aquilo que realiza apenas com a ajuda do outro). Na medida em que aprendizagem e desenvolvimento ocorrem de forma articulada e única, amplia-se a ZDP e a possibilidade para aprendizagens mais complexas.

O currículo da Educação Infantil deve ser estruturado de forma que o cuidar, o educar e o brincar sejam considerados elementos em uma unidade, conforme já tratamos na seção anterior. No entanto, como estabelecer um currículo que de fato venha ao encontro desta unidade? Há de se ter clareza que o processo de desenvolvimento sistematizado da criança de 0 a 5 anos de idade visa colaborar para a formação de sua identidade e autonomia e a partir de um planejamento comprometido com a ampliação de sua visão de mundo.

A criança da Educação Infantil possui um jeito próprio de conceber o mundo, estabelece suas relações a partir de seus sentidos, suas observações e experiências. Por mais que nós, adultos, pensemos que suas conclusões são interessantes, devemos ter clareza que são apenas impressões de conhecimentos, cabendo a nós a superação do senso comum que lhes acompanham. Salientamos que tal intervenção beneficia a constituição intelectual do ser humano, abrindo possibilidades de novas e mais complexas aprendizagens.

Não podemos deixar de considerar que, mesmo que pequenas, as crianças da Educação Infantil são sujeitos possuidores de direitos, tendo, portanto, direito ao seu desenvolvimento integral (psíquico, social, cognitivo, biológico, intelectual), e são sujeitos sócio-históricos, logo, têm necessidades específicas no momento em que vivenciam a infância.

Na interação com o adulto, a criança constitui sua subjetividade e possibilita a sua contínua constituição como adulto. Ela é o resultado das interações que estabelece desde que nasce, ou seja, seus desejos, vontades, maneira de pensar, se expressar e compreender o mundo são adquiridos socialmente e são resultados da construção histórica da humanidade. Junto ao seu primeiro grupo social, a família, a criança constrói sua história pessoal, evidenciando a classe social a que pertence e seus respectivos valores culturais, o que lhe permite reproduzir sua realidade, ressignificá-la e reinventá-la por meio da brincadeira.

É neste momento – da percepção, reprodução, ressignificação e reinvenção – que a criança é capaz de se identificar com o outro ou se diferenciar do outro, percebendo as suas próprias características e as dos outros. É um processo contínuo, no qual a identidade se forma, e que, portanto, está diretamente relacionado à condição de interação humana e com diversas culturas e elementos culturais. É neste sentido que o currículo da Educação Infantil tem por obrigação oferecer o máximo de contato com novas experiências, a fim de possibilitar a proximidade com a multiplicidade de culturas. Cabe ao professor planejar momentos em que se ampliem as referências que a criança já possui, dando-lhe subsídios para refletir sobre suas ações.

É na primeira infância que funções psíquicas superiores fundamentais se desenvolvem, tais como a percepção, a atenção, a memória e a imaginação. São, portanto, funções que deverão ser exploradas, com o intuito de se garantir o desenvolvimento humano por meio da apropriação e transformação do saber.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil permeiam uma específica concepção de currículo, bem como apresentam princípios básicos orientadores, a fim de que se

estabeleça um trabalho pedagógico comprometido com a qualidade e a efetivação de oportunidades de desenvolvimento para todas as crianças, de acordo com os princípios constitucionais. Assim explicita o documento, em seu artigo 3º:

> **O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico. Tais práticas são efetivadas por meio de relações sociais que as crianças desde bem pequenas estabelecem com os professores e as outras crianças, e afetam a construção de suas identidades. (BRASIL, 2009)**

Percebemos que, ao defender que há necessidade de articulação dos saberes e das experiências das crianças com os conhecimentos que compõem o patrimônio cultural da humanidade, o documento também defende que as creches e as pré-escolas têm como função proporcionar meios que permitam o acesso aos conhecimentos em suas formas mais elaboradas e desenvolvidas. O currículo é assim entendido como um conjunto de atividades nucleares realizadas na escola, priorizando o que é necessário e principal, pois, ao contrário, cairemos no engodo de que qualquer acessório agregado às atividades poderá ser considerado elemento do currículo. Saviani (2003, p. 69) chama a atenção sobre o que é currículo:

> **Para existir a escola não basta a existência do saber sistematizado. É necessário viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação. Isso implica dosá-lo e sequenciá-lo de modo que a criança passe gradativamente do seu não domínio ao seu domínio. Ora, o saber dosado e sequenciado para efeitos de sua transmissão e assimilação no espaço escolar, ao longo de um tempo determinado, é o que nós convencionamos chamar de saber escolar.**

O currículo deve, portanto, ser compreendido como expressão do mundo natural e social, do que significa conhecer esse mundo, quais objetivos se perseguem ao ensinar e aprender esse conhecimento, compreendendo todas as relações existentes entre

escola e sociedade. Essa articulação permite que o processo de humanização se constitua desde a creche e se estenda por toda a educação básica.

Portanto, já não são mais suficientes as listas de conteúdos obrigatórios ou disciplinas estanques. Torna-se inadmissível estabelecer o trabalho na Educação Infantil calcado em momentos de realização de atividades desconectadas ou organizadas com base em datas comemorativas, ou ainda um mero processo de atendimento assistencial. O currículo da Educação Infantil vai muito mais além. É um processo que visa à superação do senso comum, embora deva ser considerado como ponto de partida de toda ação pedagógica. Essa concepção de currículo evidencia a importância da instituição de Educação Infantil como a principal mediadora e articuladora frente às experiências das crianças.

Reflita

Nas interações que as crianças estabelecem em seu cotidiano, elas se apropriam dos elementos naturais e sociais, vivenciam diversas experiências e práticas e delas se apropriam de maneira informal. A isso denominamos conhecimento de sendo comum. No entanto, se a escola, espaço próprio pela socialização do saber, reduzir seu trabalho, tomando tal conhecimento como ponto de partida e de chegada, qual será a função da escola? A luta para garantir um espaço de desenvolvimento amplo, complexo e integral como direito das crianças permeou o contexto histórico do período da redemocratização da sociedade brasileira, sendo que é dever de todo educador exigir as condições reais e objetivas para a concretização da proposta curricular.

É possível considerarmos a democratização do ensino em creches e pré-escolas que organizam seus currículos, tendo em vista a concepção de currículo em que se organizam atividades esporádicas, alheias ao processo de desenvolvimento infantil em suas especificidades?

A identidade e a autonomia da criança da Educação Infantil serão constituídas a partir de um trabalho pedagógico organizado, no qual se propicie um ambiente em que a criança se sinta segura, tenha a satisfação de suas necessidades, seja amparada, tenha seus sentimentos e suas emoções compreendidos e se garantam estratégias para que possa lidar com seus medos, sua apatia e sua curiosidade. Cabe à instituição de Educação Infantil fortalecer a

autoestima da criança sem, no entanto, que ela se preocupe apenas consigo mesma. Há necessidade no desenvolvimento da empatia de forma a aceitar diferentes pessoas. Para isso, as situações que devem ser planejadas devem ser agradáveis e estimuladoras ao desenvolvimento.

Segundo as Diretrizes, cabe às creches e às pré-escolas, que devem garantir em seus currículos, conforme coloca Oliveira (2010):

- Assegurar a educação de modo integral, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo.

- Combater o racismo e as discriminações de gênero, socioeconômicas, étnico-raciais e religiosas.

- Conhecer as culturas plurais que constituem o espaço da creche e da pré-escola, a riqueza das contribuições familiares e da comunidade, suas crenças e manifestações, e fortalecer formas de atendimento articuladas aos saberes e às especificidades étnicas, linguísticas, culturais e religiosas de cada comunidade.

- O dar atenção cuidadosa e exigente às possíveis formas de violação da dignidade da criança; o cumprir o dever do Estado com a garantia de uma experiência educativa com qualidade a todas as crianças na Educação Infantil.

Percebemos o quão é um projeto complexo, sendo que as próprias Diretrizes apontam critérios fundamentais para a concretização desses objetivos, e que Oliveira (2010) complementa:

- Garantir espaços e tempos para a participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização das diferentes formas em que elas se organizam.

- Trabalhar com os saberes que as crianças vão construindo ao mesmo tempo em que se garante a apropriação ou a construção por elas de novos conhecimentos.

- Considerar a brincadeira como a atividade fundamental nessa fase do desenvolvimento e criar condições para que as crianças brinquem diariamente.

- Propiciar experiências promotoras de aprendizagem e consequente desenvolvimento das crianças em uma frequência regular.

- Selecionar aprendizagens a serem promovidas com as crianças, não as restringindo a tópicos tradicionalmente valorizados pelos professores, mas ampliando-as na direção do aprendizado delas para assumirem o cuidado pessoal, fazerem amigos e conhecerem suas próprias preferências e características.

- Organizar os espaços, tempos, materiais e interações nas atividades realizadas para que as crianças possam expressar sua imaginação nos gestos, no corpo, na oralidade e/ou na língua de sinais, no faz-de-conta, no desenho, na dança e em suas primeiras tentativas de escrita.

- Considerar, no planejamento do currículo, as especificidades e os interesses singulares e coletivos dos bebês e das crianças das demais faixas etárias, vendo a criança em cada momento como uma pessoa inteira, na qual os aspectos motores, afetivos, cognitivos e linguísticos integram-se, embora em permanente mudança.

- Abolir todos os procedimentos que não reconheçam a atividade criadora e o protagonismo da criança pequena e que promovem atividades mecânicas e não significativas para as crianças.

- Oferecer oportunidade para que a criança, no processo de elaborar sentidos pessoais, se aproprie de elementos significativos de sua cultura não como verdades absolutas, mas como elaborações dinâmicas e provisórias.

- Criar condições para que as crianças participem de diversas formas de agrupamentos (grupos de mesma idade e grupos de diferentes idades), formados com base em critérios estritamente pedagógicos, respeitando o desenvolvimento físico, social e linguístico de cada criança.

- Possibilitar oportunidades para a criança fazer deslocamentos e movimentos amplos nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição, e para envolver-se em exploração e brincadeiras.

- Oferecer objetos e materiais diversificados às crianças, que contemplem as particularidades dos bebês e das crianças maiores, as condições específicas das crianças com deficiência, os transtornos globais do desenvolvimento e as altas habilidades/superdotação, e as diversidades sociais, culturais, étnico-raciais e linguísticas das crianças, famílias e comunidade regional.

- Organizar oportunidades para as crianças brincarem em pátios, quintais, praças, bosques, jardins e praias e viverem experiências de semear, plantar e colher os frutos da terra, permitindo-lhes construir uma relação de identidade, reverência e respeito para com a natureza.

- Possibilitar o acesso das crianças a espaços culturais diversificados e a práticas culturais da comunidade, tais como apresentações musicais, teatrais, fotográficas e plásticas, e visitas a bibliotecas, brinquedotecas, museus, monumentos, equipamentos públicos, parques e jardins.

Exemplificando

A título de exemplificação, utilizamos uma citação do professor Dermeval Saviani quanto à organização curricular normalmente presenciada nas escolas:

"O ano letivo começa na segunda quinzena de fevereiro e já em março temos a semana da revolução; em seguida, a semana santa; depois a semana das mães, as festas juninas, a semana do soldado, semana do folclore, semana da Pátria, os jogos da primavera, semana da criança, semana do índio, semana da Asa etc., e nesse momento já estamos em novembro. O ano letivo encerra-se e estamos diante da seguinte constatação: fez-se de tudo na escola; encontrou-se tempo para toda espécie de comemoração, mas muito pouco tempo foi destinado ao processo de transmissão-assimilação de conhecimentos sistematizados. Isto quer dizer que se perdeu de vista a atividade nuclear da escola, isto é, a transmissão dos instrumentos de acesso ao saber elaborado" (SAVIANI, 2003, p. 16).

Pesquise mais

O currículo escolar deve permear constantemente as reflexões diante dos conteúdos a serem desenvolvidos com os alunos da Educação Infantil. Disponibilizamos alguns materiais que auxiliam na reflexão a respeito da importância dessa seleção.

- Palestra proferida pelo professor Newton Duarte. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=DlAuFh6O0Iw>. Acesso em: 20 out. 2017.

- Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 20 out. 2017.

Sem medo de errar

A professora Fernanda, após um processo de formação continuada, chegou à conclusão de que cada etapa de formação da criança da Educação Infantil é diferente, uma vez que a cada momento as crianças apresentam também necessidades diferentes, concluindo que a infância é um momento único, que permeia momentos distintos.

Compreendeu ainda que as crianças percebem o mundo de acordo com sua realidade, com sua classe social e com o ambiente geográfico e social no qual se apropriam de experiências, assim como as reproduzem.

Diante disso, Fernanda não pode desconsiderar que tal conhecimento permeia o senso comum, uma vez que cabe à escola a socialização dos conhecimentos científicos. Assim, Fernanda deve ter em mente que as Diretrizes Curriculares dão as condições pedagógicas básicas para selecionar os conteúdos que deverá trabalhar em classe, as quais estão organizadas e articuladas com o Projeto Político-Pedagógico de sua escola. O fato de conhecer os anseios e as aspirações de seus alunos lhe possibilita estabelecer

o ponto de partida do trabalho docente e planejar quais são os conteúdos capazes de enriquecer a cultura geral de seus alunos de forma a auxiliar na superação do senso comum que trazem à escola. Portanto, a função de Fernanda como responsável pela mediação do conhecimento é fundamental, pois é ela quem deve organizar o ambiente e os meios possíveis após a seleção dos conteúdos, para garantir a apropriação dos conteúdos trabalhados.

Compreendendo que a sociedade atual necessita de transformação e que para isso a escola deve ser um ambiente democrático, que possibilite incondicionalmente o acesso ao saber, Fernanda deve considerar que a estrutura curricular deve ser organizada tendo em vista o pleno desenvolvimento infantil, possibilitando aos seus alunos ampliarem a Zona de Desenvolvimento Proximal por meio do desenvolvimento das principais funções psíquicas superiores. É neste sentido que a escola como um todo deve evidenciar o compromisso com os conteúdos clássicos a compor o currículo na Educação Infantil.

Faça valer a pena

1. "O atendimento em creches e pré-escolas como direito social das crianças se afirma na Constituição de 1988, com o reconhecimento da Educação Infantil como dever do Estado com a Educação. O processo que resultou nessa conquista teve ampla participação dos movimentos comunitários, dos movimentos de mulheres, dos movimentos de trabalhadores, dos movimentos de redemocratização do país, além, evidentemente, das lutas dos próprios profissionais da educação" (BRASIL, 2010, p. 7).

O texto é um excerto da apresentação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, publicado em 2010, pelo Ministério da Educação, em conjunto com a Secretaria de Educação Básica. Há, neste documento, a explicitação de conceitos importantes que devemos, como profissionais, saber distinguir. Tendo em vista seu conhecimento sobre o assunto, considere que o conceito: "conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade", constante nas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, diz respeito:

Assinale a alternativa que completa a afirmação:

a) Aos objetivos da Educação Infantil.
b) À Proposta Pedagógica da Educação Infantil.
c) Aos princípios norteadores da Educação Infantil.
d) Ao currículo da Educação Infantil.
e) Ao aprendizado na Educação Infantil.

2. As Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil partem de uma definição de currículo e apresentam princípios básicos orientadores de um trabalho pedagógico comprometido com a qualidade e a efetivação de oportunidades de desenvolvimento para todas as crianças. Elas explicitam os objetivos e as condições para a organização curricular, consideram a Educação Infantil em instituições criadas em territórios não urbanos, a importância da parceria com as famílias, as experiências que devem ser concretizadas em práticas cotidianas nas instituições e fazem recomendações quanto aos processos de avaliação e de transição da criança ao longo de sua trajetória na educação básica.

A partir de tal assertiva, pode-se afirmar que quanto ao currículo e à proposta pedagógica na Educação Infantil:

I – Deve-se ter clara a concepção de pré-escola, creche, criança e infância.
II – O Projeto Político-Pedagógico não deve servir de documento orientador para se estabelecer o currículo na Educação Infantil.
III – É importante considerar a brincadeira como a atividade fundamental nessa fase do desenvolvimento e criar condições para que as crianças brinquem diariamente.
IV – Não demonstrar preocupação com a organização de oportunidades para as crianças brincarem em pátios, quintais, praças, bosques, jardins e praias, e viverem experiências de semear, plantar e colher os frutos da terra, permitindo-lhes construir uma relação de identidade, reverência e respeito para com a natureza.

Assinale a alternativa correta quanto ao currículo e à proposta pedagógica na Educação Infantil:

a) Apenas I e IV estão corretas.
b) Apenas I, II e IV estão corretas.
c) Apenas II e III estão corretas.
d) Apenas III e IV estão corretas.
e) Apenas I e III estão corretas.

3. As creches e as pré-escolas, na elaboração da proposta curricular, de acordo com suas características, identidade institucional, escolhas coletivas e particularidades pedagógicas, estabelecerão modos de integração de diversas experiências. Tais experiências têm por objetivo o desenvolvimento integral da criança no espaço e no tempo, de acordo com suas necessidades e faixa etária.

I - Incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças com relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza.
II - Propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras.
III - Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas e corporais. que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança.
IV - Recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço-temporais.

Considerando o que garante a organização das práticas pedagógicas na Educação Infantil, as Diretrizes Curriculares Nacionais enfatizam a importância de experiências. Assinale a alternativa que evidencia essas experiências no documento:

a) Apenas I e II.
b) I, II, III e IV.
c) Apenas III.
d) Apenas III e IV.
e) Apenas II e III.

Referências

ARCE, Alessandra. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. **Educação e sociedade**, n. 74, abr. 2001.

ARIES, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC,1978.7

BRASIL. **Base Nacional Comum**. Brasília: MEC, 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: <https://www.mprs.mp.br/media/areas/gapp/arquivos/resolucao_05_2009_cne.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2017.

_____. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. v. 1. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 21 dez. 2017.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília: Câmara dos Deputados, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso: 20 out. 2017.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

FARIA, Vitória Libia Barreto de. **Currículo na Educação Infantil**: disciplina, projetos e prática pedagógica. São Paulo: Ática, 2012.

FERRARI, Alceu R. Evolução da educação pré-escolar no Brasil no período de 1968 a 1986. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógico**, Brasília, n. 161, p. 55-74,jan./abr. 1988.

FRANCO, Ária Aparecida C. Lidando pobremente com a pobreza. **Cadernos de pesquisa, São Paulo**, n. 41, p. 34-62, nov. 1984

KRAMER, Sonia. **A política do Pré-Escolar no Brasil**: a arte do disfarce. São Paulo: Dois pontos, 1987.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. O currículo na educação infantil: o que propõem as novas Diretrizes Nacionais? In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO, 1., **Anais**... Belo Horizonte, 2010.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil em creches e pré-escolas**: concepções e desafios. Contagem/MG, 2005. Disponível em: <http://www.contagem.mg.gov.br/arquivos/pdf/caderno_conferencia.pdf>. Acesso em: 10 out. 2017.

SAVIANI. Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2003.

Planejamento, avaliação e organização da Educação Infantil

Convite ao estudo

A Unidade 2, denominada como **Planejamento, avaliação e organização da Educação Infantil**, apresenta reflexões, subdivididas em três seções, que tratam a respeito, respectivamente, da necessidade de conceber o planejamento na Educação Infantil como um momento imprescindível para o alcance dos objetivos que se estabelecem para a primeira etapa da Educação Básica, das concepções de avaliação que devem permear o processo de ensino-aprendizagem e das formas de organização do tempo e espaço.

Cada seção será assim trabalhada:

A **Seção 1** se ocupa do *Planejamento na Educação Infantil*, abordando as seguintes temáticas:

- O planejamento na Educação Infantil e o projeto político-pedagógico.

- O papel do professor no planejamento da Educação Infantil.

- A importância da intencionalidade na prática educativa na Educação Infantil.

- A importância da flexibilidade no planejamento para a Educação Infantil.

Na **Seção 2**, em *Estrutura e organização do tempo e do espaço na Educação Infantil*, abordaremos os seguintes temas:

- Os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil – Encarte 1 (MEC).

- O papel do professor e das crianças na organização do ambiente.

- A composição dos ambientes e a organização de espaços das creches e das pré-escolas.

- Seleção de materiais, atividades permanentes, sequência de atividades e projetos de trabalho.

No decorrer da **Seção 3**, denominada *A avaliação da aprendizagem na Educação Infantil*, o enfoque se dá sobre o processo avaliativo na Educação Infantil, uma temática ainda bastante polêmica, sendo organizada tendo em vista os seguintes aspectos:

- O conceito de avaliação formativa na Educação Infantil.

- A prática da avaliação formativa na Educação Infantil.

- O registro da avaliação formativa na Educação Infantil.

- Parâmetros de avaliação na Educação Infantil.

Uma unidade composta por muito significado diante do efetivo trabalho na Educação Infantil, organizada para dar a você, caro estudante, os subsídios necessários, capazes de levá-lo à reflexão e à valorização dessas questões em seu processo de formação. Todo trabalho docente se estrutura tendo por base um bom planejamento e uma clara concepção de avaliação, processos que devem ocorrer em um ambiente rico em experiências para o aprendizado dos conhecimentos.

Bons estudos!

Seção 2.1

O planejamento na Educação Infantil

Diálogo aberto

Caro estudante!

A Unidade 2 inicia-se abordando a temática sobre o planejamento na Educação Infantil, um tema bastante discutido, mas que, de acordo com o que as pesquisas do campo científico constatam, ainda é uma problemática bastante atual, pois não são raras as vezes que nos deparamos com atividades isoladas ou improvisadas. Ainda se permeia no âmbito da Educação Infantil que atuar com crianças pequenas não se exige um nível muito complexo de organização. Pensar dessa forma é um equívoco, pois o nível de conhecimento do professor a respeito do desenvolvimento infantil a cada fase, das expectativas das crianças e de suas necessidades é prioridade ao se planejar o processo pedagógico para as crianças de 0 a 5 anos de idade.

Esse pensamento permeou a ação de Fernanda, que, ao se deparar pela primeira vez com seu planejamento, tendo em vista as declarações das professoras com quem conversou, organizou atividades variadas, sem relação umas com as outras. Naquele momento, ela pensava que bastava organizar um planejamento baseado em atividades de forma a ocupar o tempo de seus alunos. No entanto, observou que as crianças perdiam o interesse ao longo do dia, o que gerava, inclusive, uma certa agitação em sua classe. Sentindo certo desconforto, buscou auxílio junto à pedagoga de sua instituição, a qual lhe orientou a tomar conhecimento dos objetivos propostos no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da instituição para, então, organizar o seu planejamento de aula. Em outras realidades, é comum os professores iniciarem suas atividades docentes sem o conhecimento do PPP da instituição? Qual é a importância desse documento para o desenvolvimento intencional do trabalho docente? Qual é o papel do professor no planejamento da Educação Infantil? Qual é a importância da intencionalidade pedagógica nessa

fase? O quanto é preciso de flexibilidade em um planejamento na Educação Infantil?

Não pode faltar

Planejar na Educação Infantil: um ato pedagógico e intencional

Quando falamos em planejamento, sabemos o quão está implícita a intencionalidade do ato humano, ou seja, podemos planejar a fim de promovermos a transformação social ou para a manutenção do *status quo*. A forma como se organiza o planejamento docente explicita nossa concepção de educação, o tipo de cidadão que queremos formar, a fim de construirmos um determinado tipo de sociedade.

> **O planejamento enquanto construção-transformação de representação é uma mediação teórica metodológica para ação, que em função de tal mediação passa a ser consciente e intencional. Tem por finalidade procurar fazer algo vir à tona, fazer acontecer, concretizar, e para isto é necessário estabelecer as condições objetivas e subjetivas prevendo o desenvolvimento da ação no tempo. (VASCONCELOS, 2000, p. 79)**

Já é de nosso conhecimento que o documento norteador da instituição escolar que define os objetivos das ações do coletivo docente é o Projeto Político-Pedagógico (PPP). Este, quando construído coletivamente, aponta os anseios e as aspirações de toda a comunidade escolar, de forma que se desencadeia na organização do plano de trabalho docente, transformando-se em ações concretas no interior da sala de aula. O PPP efetiva a construção da identidade, da organização e da gestão do trabalho de toda e qualquer instituição educativa, é responsável pelo reconhecimento e pela legitimação de cada instituição, evidenciando sua história e sua trajetória quanto à sua importância social, constituída, portanto, por sujeitos históricos e, consequentemente, culturais, os quais buscam promover a interlocução entre todos os aspectos da ação educativa, ou seja, permeada de propósitos, concepções e princípios, os quais se delineiam a cada possibilidade de concretização do planejamento docente.

Assimile

O planejamento docente a ser executado nas classes de Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, deve apresentar-se em consonância com o Projeto Político-Pedagógico da instituição, o qual é fundamentado nos princípios constitucionais e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O planejamento, nesta etapa, deve ser compreendido não só como organização burocrática do professor e da escola, mas além disso, como uma possibilidade de refletir sobre as possibilidades de avanços e soluções às questões da aprendizagem e do desenvolvimento infantil. É o momento de refletir sobre as condições reais e potenciais das crianças em termos cognitivo, afetivo e social, caracterizando-se como uma atividade incessante, em que não apenas se selecionam conteúdos, métodos e técnicas, mas se avaliam e diagnosticam avanços e dificuldades ainda a serem transpostas no processo escolar da turma como um todo, assim como de forma individualizada, já que o processo de cada sujeito é singular e único.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil são, assim como o termo define, "diretrizes", ou seja, cabe a cada instituição avançar nas propostas pedagógicas, tendo em vista a realidade da escola, seu histórico com a comunidade escolar e suas especificidades.

A partir dessa assertiva, podemos compreender que o Projeto Político-Pedagógico deve ser entendido como a possibilidade de se cuidar e educar as crianças de 0 a 5 anos de idade, com plena convicção de que estas são sujeitos possuidores de direitos. A primeira grande questão, antes de se pensar no planejamento diário na Educação Infantil, portanto, é termos clareza sobre os direitos das crianças e estabelecermos, com compromisso, uma concepção de infância, bem como de Educação Infantil, conforme já estudamos na Unidade 1.

É nesse sentido que o professor não deve perder de vista o que se constituiu coletivamente no Projeto Político-Pedagógico. A tomada de decisões de forma isolada não contribui para a formação integral do sujeito, sendo que tal atitude deixa de considerar critérios fundamentais para essa tarefa. Embora cada professor atue com um grupo específico de crianças, elas possuem diferentes processos de desenvolvimento, características específicas de cada faixa etária,

aspirações e necessidades, que são, sem dúvida alguma, aspectos necessários a serem observados no momento de planejar, para que não fiquem sobrecarregados. A instituição de Educação Infantil, enquanto instituição escolar, possui o compromisso de garantir a sistematização e assimilação dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade. Há considerações relevantes a saber e que consistem no conhecimento profissional do professor, com o objetivo de um maior engajamento por um projeto de educação infantil e de educação brasileira. Assim, há de se observar os seguintes aspectos, como nos aponta Oliveira et al. (2012, p. 45):

> **1. atendimento às Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Infantil.**
> **2. a coerência e a articulação das experiências propostas às crianças.**
> **3. a inter-relação entre educar e cuidar na prática educativa;**
> **4. o papel na interação no desenvolvimento humano.**
> **5. a adequação das experiências do ponto de vista do avanço das crianças.**
> **6. a inclusão de crianças com deficiências.**

É imprescindível ao professor da Educação Infantil conhecer as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, pois esse documento dá o amparo pedagógico à constituição das propostas pedagógicas, de forma que evidenciam os princípios éticos, políticos e estéticos a serem garantidos nesta primeira etapa da Educação Básica. Assim, ao estabelecer o planejamento, o professor deve priorizar tais princípios, atentando-se ao desenvolvimento da autonomia da criança e de sua responsabilidade no espaço educativo, fazendo-a perceber a necessidade do respeito ao bem comum, ao ambiente coletivo e individual e à percepção de diferentes culturas, identidades e singularidades que convivem em um espaço comum. Ao mesmo tempo, há de se contemplar, no planejamento, práticas educativas balizadas por ideais políticos, os quais determinam as intenções de transformação social, que conduzem à garantia de direitos ao ser humano. Tais objetivos serão trabalhados a cada momento em que se contemple o desenvolvimento da sensibilidade de crianças e adultos, de forma a refletir sobre a realidade que se descortina mediante o trabalho com o conhecimento humano. A valorização pelo processo histórico de tal conhecimento no interior

da instituição evidencia sua preocupação com a formação humana, pois a apropriação democrática do saber nos permite a efetivação da *práxis* transformadora.

Falar de "conhecimento sistematizado" na Educação Infantil significa comprometimento com o processo de humanização. Assim, devemos ter clareza de que na medida em que as crianças se apropriam de conhecimentos cada vez mais elaborados, mais lhes são possibilitadas as condições de tornarem-se cada vez mais humanas, ou seja, dá-se as condições para que se desenvolvam integralmente. O desenvolvimento humano é fruto do processo de aprendizagem, segundo a teoria histórico-cultural, sendo que as experiências vividas possibilitam o processo de aprendizagem e, consequentemente, o desenvolvimento mais complexo. Daí a importância da clareza da intencionalidade do ato pedagógico.

Para Vygotsky e Luria (1996, p. 285):

> **[...] são relações que se realizam por mediação de outros, se refratam sempre através do prisma das relações com outra pessoa. Portanto, a relação da criança com a realidade circundante é social, desde o princípio. Deste ponto de vista, podemos definir o bebê como alguém maximamente social. Toda relação da criança com o mundo exterior, inclusive a mais simples, é a relação refratada através da relação com outra pessoa.**

Assim, não é possível que o processo educativo ocorra de forma isenta por parte do professor, pois é ele o responsável pela organização das condições necessárias à aprendizagem e ao consequente desenvolvimento. Ao educador caberá, portanto, estabelecer com critérios muito bem estabelecidos os conteúdos a serem apropriados pelas crianças a cada faixa etária, bem como a forma metodológica para sua concretização. O processo de apropriação do mundo é, portanto, mediado pelo professor, o qual deve ter clareza de seus objetivos ao pleno desenvolvimento da criança.

É nesse sentido que o Referencial Curricular para a Educação Infantil (RCNEI), do qual tratamos, deve ser utilizado, a fim de nortear

o trabalho dos professores junto às crianças. O RCNEI afirma que a prática pedagógica na Educação Infantil deve organizar-se de modo que as crianças desenvolvam uma imagem positiva de si mesmas, busquem sua independência e autonomia com confiança no potencial que possuem por desenvolverem, assim como reconhecerem suas limitações, processo que se efetiva sob a supervisão do professor.

O papel do professor neste aspecto é, portanto, fundamental, pois a ele caberá planejar situações adequadas, a fim de que os vínculos afetivos e sociais se estabeleçam e a autoestima seja aos poucos conquistada. As atividades promovidas deverão propiciar a ampliação do vocabulário e promover a troca de ideias, estabelecendo momentos para aprender a se expor oralmente livremente ou quando solicitado e também ouvir sempre que necessário. A criança é naturalmente curiosa, e o professor deve, sempre que possível, organizar momentos para explorar o ambiente que frequenta e instigar ainda mais a curiosidade infantil, levando-a a perceber as necessidades de conservação ou transformação do meio. A interação com o meio e com os outros sujeitos é efetivamente importante e, quanto maior a diversidade nas atividades propostas, bem como estimulação do mediador, mais rica será a aprendizagem, assim como o desenvolvimento infantil.

Reflita

Tendo em vista a complexidade do ato docente de planejar as atividades pedagógicas na Educação Infantil, uma vez que há necessidade de se pensar os aspectos cognitivo, afetivo e social, há de se pensar nas condições objetivas que as políticas públicas educacionais possibilitam aos professores. A realidade educacional brasileira é heterogênea e nem todos os sistemas de ensino garantem o direito à hora-atividade, a fim de permitir o tempo específico destinado ao planejamento e à seleção de atividades significativas e recursos materiais. Dessa forma, o trabalho do professor da Educação Infantil passa a ser precarizado, ou seja, ele necessita utilizar seu tempo fora da instituição escolar, para organizar o trabalho pedagógico. Quais consequências podem ser geradas quando esse tempo necessário não é destinado no interior da própria instituição? A falta desse tempo impossibilita a construção de um trabalho coletivo?

Nesse sentido, podemos destacar o artigo 9º, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, ao enfatizar que as práticas a serem planejadas devem garantir às crianças experiências que:

• promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;

• favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;

• possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;

• recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço - temporais;

• ampliem a confiança e a participação nas atividades individuais e coletivas;

• possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto - organização, saúde e bem estar;

• possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e no conhecimento da diversidade;

• incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;

• promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;

• promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;

• propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;

• possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas e outros recursos tecnológicos e midiáticos. (BRASIL, 2010, p. 25-27).

A ação de planejar se configura assim como uma ação complexa e que não permite improvisos, sendo essencial à intencionalidade daquilo que se almeja, tendo sempre em vista o que as crianças "precisam" aprender (objetivos educacionais propostos para cada fase) e o que elas "querem" aprender (interesses e necessidades estabelecidas pelas crianças). O ato de planejar consiste na atitude de prever, estabelecer, programar e organizar um roteiro para se debruçar nas possibilidades do conhecimento, do processo interativo entre adultos e crianças, explorando diferentes experiências, desvelando às crianças seus significados. O conhecimento nesta perspectiva não é apenas construído pela criança, mas construído entre a criança e o meio histórico-social, mediados por outro sujeito, ou seja, é sempre coletivo. Já não cabe um planejamento por atividades desvinculadas entre si ou da realidade que permeia o entorno da vida social da criança, assim como não se concebe um planejamento calcado em datas comemorativas ou projetos mirabolantes às condições materiais do contexto escolar em que se atua.

Exemplificando

O professor que não se compromete com sua ação para a formação consciente das novas gerações não apresenta a preocupação em organizar seu planejamento com o objetivo de auxiliar no desenvolvimento de seus alunos.

Certa vez, uma aluna relatou sua observação de estágio em um Centro Municipal de Educação Infantil que a professora distribuiu brinquedos às crianças de sua classe (4 anos), deixando-as brincar livremente. Sem nenhum direcionamento, logo as crianças passaram a se desentender, uma queria o brinquedo da outra, a outra não queria entregar, até que se gerou um conflito na sala de aula. A professora acabou recolhendo todos os brinquedos dizendo que, como as crianças não sabiam se comportar, fariam naquele momento uma atividade (desenho livre). Findada a atividade, a professora perguntou à estagiária que horas eram.

Ela respondeu que eram dez horas. A professora, então, indagou:

- Ainda?! O que eu farei com eles até o horário do almoço?

Apanhou a caixa de brinquedos, virou-a no chão e solicitou que cada um pegasse um brinquedo.

Essa situação é um típico exemplo de uma prática completamente descomprometida com a formação humana que se pretende desenvolver no espaço da Educação Infantil. Evidenciou-se a completa falta de planejamento da professora. Situações como esta não são incomuns de se perceber ainda hoje em algumas salas de aula de algumas instituições que se destinam ao atendimento às crianças de 0 a 5 anos.

O professor deve apresentar um nível de criticidade ao seu planejamento, compreendendo sua flexibilidade diante de situações não previstas, ou seja, o professor deve manter-se aberto, a fim de revisar suas projeções, repensar e reavaliar constantemente, reorganizando sua prática pedagógica. Há de se deixar clara a necessidade de se compreender a flexibilidade do planejamento na Educação Infantil. É bom salientar que a flexibilidade não envolve improvisos, ela pode e deve ser prevista. O desenvolvimento do planejamento na Educação Infantil possibilita circunstâncias diversas, porém passíveis de previsões, desde que o educador possua conhecimento das características infantis, clareza de sua concepção de infância e de Educação Infantil e compromisso com seu trabalho, ou seja, o profissional que atua na Educação Infantil deve sentir-se corresponsável pela constituição da humanidade de seus alunos.

Com compromisso e competência ao estabelecer condições de flexibilização de seu planejamento, sem desencontrar com os objetivos institucionais previstos, o professor é capaz de aproveitar oportunidades únicas que surgem no momento adequado com sua classe. Evidencia-se assim o quão é importante que esse profissional seja e esteja preparado para diferentes situações que poderão surgir no processo de desenvolvimento do saber em questão.

Pesquise mais

Este artigo da professora Dra. Gisele Masson, da Universidade Estadual de Ponta Grossa, no Paraná, analisa diferentes planos de carreira de diversos sistemas de ensino. A autora aponta o problema, dentre outros, da falta de condições objetivas para o exercício profissional do professor de forma a garantir a qualidade no ensino.

Requisitos essenciais para a atratividade e a permanência na carreira docente.

Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/2017nahead/1678-4626-es-es0101-73302017169078.pdf>. Acesso em: 9 out. 2017.

O vídeo a seguir esclarece a importância sobre a intencionalidade pedagógica, própria à ação do docente, sem, no entanto, desconsiderar o conjunto de fatores que interferem no ato intencional de planejar.

Vídeo: Intencionalidade Pedagógica. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=CvLYbOy9g6s>. Acesso em: 9 out. 2017.

Sem medo de errar

Caro estudante!

Há muitas realidades no contexto educacional e muitos professores, após concluírem seus cursos de graduação, têm dificuldades em organizar seu planejamento, tendo em vista as condições reais de cada instituição. Por isso, há a necessidade de que se possa contar com o apoio do pedagogo, que é o profissional responsável por mediar a proposta da escola e o trabalho docente. Não se pode admitir que o professor não tenha clareza de suas ações profissionais e acabe por utilizar-se de mecanismos metodológicos inconsequentes ao desenvolvimento dos alunos ou que as consequências sejam desastrosas. É necessário, portanto, que se conheça o grupo com o qual irá trabalhar seus anseios, sua expectativas e necessidades. Ao se estruturar o Projeto Político-Pedagógico, cada instituição caracteriza a comunidade escolar, portanto é um documento de leitura obrigatória, assim que o professor se apresentar à escola em que exercerá sua profissão, de

forma que norteia os objetivos que cada profissional deve perseguir. Esse aspecto é imprescindível ao conhecimento do professor, pois o PPP subsidia a seleção dos seus conteúdos, a organização de seu planejamento, a seleção dos procedimentos e instrumentos avaliativos, ou seja, é por meio dele que o professor define a intencionalidade de sua prática pedagógica, coerente e consciente dos objetivos coletivos.

O professor deve, durante todo o processo de planejamento, selecionar os conteúdos e procedimentos metodológicos que auxiliem no desenvolvimento de seus alunos, sendo o mediador do conhecimento, e é por esse motivo que todo ato pedagógico deve ser intencional. A flexibilidade é outro fator característico do planejamento de modo geral, mas principalmente na Educação Infantil, pois os interesses e as aspirações das crianças dessa fase podem modificar-se e, então, há de se ter condições em se reestruturar de forma objetiva o que estava previsto.

Faça valer a pena

1. Ao planejar, o professor possui muitos questionamentos, tais como: o que é importante oferecer às crianças em cada momento da vida? O que lhes deve ser proposto diariamente? É importante variar as atividades ou propor sempre as mesmas? É importante que o professor tenha clareza que seu planejamento deve articular-se ao Projeto Político-Pedagógico da instituição em que atua sempre que tentar responder a essas questões.
Tendo em vista o planejamento docente, podemos afirmar que são suas características.
I – Flexibilidade.
II – Improviso.
III – Intencionalidade.

Assinale a alternativa correta acerca das características de planejamento docente:
a) Apenas I está correta.
b) Apenas II está correta.
c) Apenas III está correta.
d) Apenas I e II estão corretas.
e) Apenas I e III estão corretas.

2. "Centrado em sua própria ação e "tarefas" a cumprir, o professor pode correr o perigo de não observar verdadeiramente cada criança, suas perguntas, dificuldades e descobertas. Quando muito, poderá dar-se conta do grupo todo no sentido de perceber como a maioria das crianças se comporta em relação à rotina ou às atividades." (HOFFMANN, 2012, p. 68)

Com relação ao desenvolvimento infantil, há aspectos que devem ser considerados no momento em que o professor organiza seu planejamento, uma vez que este o subsidiará a promover o desenvolvimento de seus alunos. O Referencial Curricular para a Educação Infantil afirma que a prática pedagógica na Educação Infantil deve organizar-se de modo que as crianças:
I – Desenvolvam uma imagem positiva de si mesmas.
II – Busquem sua independência e autonomia com confiança no potencial que possuem por desenvolverem.
III - Reconheçam suas limitações, processo que se efetiva sob a supervisão do professor.
Assinale a alternativa correta acerca da organização pedagógica na Educação Infantil:
a) Apenas I e II estão corretas.
b) Apenas II e III estão corretas.
c) Apenas II está correta.
d) I, II e III estão corretas.
e) Apenas III está correta .

3. As Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil constituem um documento norteador para a construção da proposta pedagógica e para subsidiar o trabalho docente. Nelas estão expostos alguns princípios importantes a se considerar na educação das crianças de 0 a 5 anos de idade. Considerando as DCEI, assinale com verdadeiro (V) ou falso (F) sobre o que pode ser princípio das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil:
( ) Favorecer a imersão das crianças nas diferentes linguagem e do domínio apenas oral.
( ) Favorecer a imersão das crianças nas diferentes linguagens e do domínio apenas oral.
( ) Possibilitar às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos; recriar, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais.

( ) Limitar o desenvolvimento da confiança ao mesmo tempo que se priorize participação apenas em atividades individuais.
( ) Possibilitar situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar.

Assinale a alternativa que apresenta a sequência correta de verdadeiro ou falso:
a) F - V - V - F.
b) F - V - F - V.
c) V - V - F - V.
d) F - F - F - V.
e) F - V - V - F.

Seção 2.2

Estrutura e organização do tempo e do espaço na Educação Infantil

Diálogo aberto

Fernanda, no decorrer de sua formação, pouco observou a estrutura arquitetônica das instituições em que realizou suas inserções acadêmicas. Consequentemente, pouco refletiu a respeito da importância de uma boa organização espacial e das formas de explorá-las. O projeto arquitetônico da escola de Educação Infantil em que Fernanda atua como professora seguiu os padrões previstos no documento Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil, organizado e publicado pelo Ministério da Educação, em 2006. É, portanto, um projeto inovador para atender as necessidades infantis. Lembrando que Fernanda é uma professora que se preocupa com o desenvolvimento integral de seus alunos, diante disso, como deverá transformar os espaços frequentados pelas crianças para que consiga êxito na constituição dos conhecimentos escolares que desenvolverá junto aos seus alunos? A participação dos alunos na transformação desses espaços é importante? Por que e em que tal participação colabora ao desenvolvimento infantil? Quais projetos poderão se desenvolver no grupo em que Fernanda atua e quais são os materiais e as atividades que devem ser contemplados para a efetivação desse trabalho?

Não pode faltar

Organização do ambiente na Educação Infantil e espaços de interação

No decorrer da Unidade 1, procuramos evidenciar o quanto a concepção de Educação Infantil evoluiu em termos de política educacional: deixou de ser entendida como mero assistencialismo, passando a oferecer um atendimento educacional bastante direcionado à criança de 0 a 5 anos de idade. A concepção de criança também se alterou, pois é compreendida, atualmente,

como um sujeito possuidor de direitos, com características próprias a cada fase. A legislação brasileira e os documentos norteadores possibilitam que as propostas pedagógicas explicitem essas concepções, estabelecendo objetivos específicos de cuidar e educar na Educação Infantil, tendo unidade e articulação entre tais ações. Há muitos avanços a conquistar, no entanto, superar conceitos e fatores históricos faz parte de um processo contínuo e, muitas vezes, deve-se considerar seus retrocessos.

Há de se reconhecer que as instituições de Educação Infantil têm, ao longo do tempo, conquistado seu reconhecimento como instituição social, com dedicação exclusiva no auxílio ao desenvolvimento infantil. Tendo o caráter sumariamente educativo e para atender de fato aos objetivos almejados, necessita oferecer uma estrutura adequada, pois devem ser entendidos como:

> **[...] espaços privilegiados de convivência, de construção de identidades coletivas e de ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas, por meio de práticas que atuam como recursos de promoção da equidade de oportunidades educacionais de crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e as possibilidades de vivências da infância. (OLIVEIRA, 2012, p. 70)**

O espaço da Educação Infantil assume, portanto, uma posição privilegiada, não só com a função de construção e socialização do saber mas também com uma função sociopolítica, em que as questões sociais são tratadas com igual importância que em outros níveis da educação, sem perder o foco principal, que são as crianças e seu processo de desenvolvimento, o qual só é possível a partir do momento que elas tenham respeitados seus momentos de rotina diária no período escolar, que lhes possibilitem desafios constantes, a fim de promover o seu desenvolvimento intelectual, psicológico e social. Esse espaço deve ainda auxiliar as crianças em seu autoconhecimento, na formação e valorização da autoestima, o que exige uma formação adequada aos profissionais que atuam nessa modalidade, pois há de se ter clareza de como se educam crianças e quais são as concepções que devem permear o trabalho pedagógico na instituição. Há de se ter clareza das

necessidades infantis, dos interesses prioritários em cada fase de desenvolvimento, de seus medos e expectativas, pois caberá ao professor ser o parceiro fundamental no processo de acolhimento, adaptação e explicitação dos objetivos que permeiam a presença das crianças e dos conflitos inerentes ao processo, por meio de um trabalho bastante intencional, que envolve desde a participação no processo de elaboração do Projeto Político-Pedagógico até o processo de avaliação.

Para que o professor tenha condições plenas de exercício profissional, há um padrão mínimo em termos de estrutura, tempo e espaço adequado ao atendimento das crianças. A luta pelo direito ao atendimento na primeira etapa da educação básica também diz respeito à estrutura para o atendimento. Para definir plenamente o que é necessário, o Ministério da Educação produziu o documento denominado *Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil*, o qual:

> **Em sua primeira versão e em conformidade com a meta do MEC que preconiza a construção coletiva das políticas públicas para a educação, foi elaborado em parceria com educadores, arquitetos e engenheiros envolvidos em planejar, refletir e construir/reformar os espaços destinados à educação das crianças de 0 a 6 anos. Com o objetivo de propiciar o cumprimento do preceito constitucional de descentralização administrativa, bem como a participação dos diversos atores da sociedade envolvidos com a educação infantil na formulação das políticas públicas voltadas para as crianças de 0 a 6 anos (sic), foram realizados, em parceria com as secretarias municipais de educação e com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME, oito seminários regionais para a discussão do documento preliminar. (BRASIL, 2006, p. 3)**

O documento procura atender as metodologias participativas de forma que as necessidades e os desejos da comunidade escolar sejam considerados e articulados à proposta pedagógica e à interação com as características ambientais. Entende-se por necessidades da comunidade escolar a escola inclusiva, ou seja, um ambiente em que haja acessibilidade. Faz-se necessário pensar um espaço em que todos tenham condições de ir e vir, de acordo com os critérios

sociais de acessibilidade. No entanto, o ambiente não está dado. Os professores, junto aos seus alunos, poderão ressignificar os diferentes espaços em colaboração com os alunos. Na Educação Infantil, tudo que auxiliar na promoção do desenvolvimento deve ser considerado, sendo assim, as crianças poderão propor novos ambientes, explorar, recriar e transformar o que já existe.

A proposta pedagógica da escola deve estar em consonância com a estrutura disponível. A proposta de estruturação do ambiente que atenderá a Educação Infantil propõe a ampliação de diferentes aspectos que convergem ao atendimento da criança pequena, de forma que propicie a vivência específica dessa fase, com muita aventura e exploração da criatividade, além de novas descobertas infantis, e que proponha desafios constantes, novas aprendizagens e interações entre todo o coletivo.

Exemplificando

Se o educador planeja as atividades de acordo com a ideia de que as crianças aprendem através da memorização de conceitos; se mantém uma atitude autoritária sem discutir com as crianças as regras do convívio em grupo; se privilegia a ocupação dos espaços nobres das salas de aula com armários (as quais somente ele tem acesso), mesas e cadeiras, a concepção que revela é eminentemente fundamentada em uma prática pedagógica tradicional. Na realidade, o espaço que se consolida é o retrato da relação pedagógica estabelecida entre crianças e professor. Ainda exemplificando, em uma concepção educacional tradicional que compreende o ensinar e o aprender em uma relação de mão única, ou seja, o professor ensina e o aluno aprende, toda a organização do espaço girará em torno da necessidade do professor, desconsiderando os interesses, os anseios e as perspectivas de conhecimento das crianças. Uma prática pedagógica oposta também refletirá sua concepção (HORN, 2004).

Salientamos a necessidade do brincar como atividade essencial ao desenvolvimento da criança, portanto, o espaço deve contemplar, prioritariamente, a brincadeira, de modo que haja possibilidades de brincar livremente, assim como de propostas direcionadas pelo professor. Ele ainda deve primar pela articulação do cuidar e do educar como condição própria da Educação Infantil, sabendo que os espaços devem ser organizados tendo em vista as necessidades de cada fase.

> As crianças de 0 a 1 ano, com seus ritmos próprios, necessitam de espaços para engatinhar, rolar, ensaiar os primeiros passos, explorar materiais diversos, observar, brincar, tocar o outro, alimentar-se, tomar banho, repousar, dormir, satisfazendo, assim, suas necessidades essenciais. Recomenda-se que o espaço a elas destinado esteja situado em local silencioso, preservado das áreas de grande movimentação e proporcione conforto térmico e acústico. (BRASIL, 2006, p. 11)

Infelizmente, as condições nos ambientes de Educação Infantil no Brasil ainda são muito precárias, como os serviços básicos de água e esgoto sanitário, os quais ainda não estão disponíveis a muitas instituições, e se considerarmos a estrutura física, podemos afirmar que estão distantes do ideal, prejudicando a saúde física e o bom desenvolvimento de nossas crianças, por exemplo, espaços que possibilitem atividades ao ar livre e a exploração do meio. É por isso que o documento norteador para construção de novas unidades e reforma das já existentes propõe o seguinte:

- a relação harmoniosa com o entorno, garantindo conforto ambiental dos seus usuários (conforto térmico, visual, acústico, olfativo/qualidade do ar) e qualidade sanitária dos ambientes;

- o emprego adequado de técnicas e de materiais de construção, valorizando as reservas regionais com enfoque na sustentabilidade;

- o planejamento do canteiro de obras e a programação de reparos e manutenção do ambiente construído para atenuar os efeitos da poluição (no período de construção ou reformas): redução do impacto ambiental;

- fluxos de produtos e serviços; consumo de energia; ruído; dejetos, etc. a adequação dos ambientes internos e externos (arranjo espacial, volumetria, materiais, cores e texturas) com as práticas pedagógicas, a cultura, o desenvolvimento infantil e a acessibilidade universal, envolvendo o conceito de ambientes inclusivos. (BRASIL, 2006, p. 21)

No entanto, não basta apenas nos preocuparmos com o projeto arquitetônico, precisamos lançar um olhar cuidadoso e atento aos

elementos que compõem a sala de aula. A disposição dos materiais e móveis e a forma como são utilizados, tanto pelas crianças quanto pelos professores, assim como a interação que estabelecem com eles e entre si, expõem uma determinada concepção pedagógica de Educação Infantil e retratam diretamente as concepções da proposta pedagógica elaborada pelo coletivo da instituição.

O ambiente da Educação Infantil deve ser rico em estímulos e desafios, seus espaços devem ser pensados, planejados e executados de forma que as crianças desenvolvam sua autonomia ao mesmo tempo em que se apropriam de novos saberes e vivenciam novas experiências. Um ambiente em que somente o professor tenha acesso aos materiais não se mostra propício ao desenvolvimento infantil. É importante lançar um olhar crítico à forma como o espaço da Educação Infantil é organizado para poder compreender a concepção subjacente de educação que ali se desvela. Este ambiente possibilita as interações necessárias ao desenvolvimento infantil?

Assimile

Por muito tempo, as instituições de Educação Infantil não tinham a preocupação de organizar seus espaços atendendo as necessidades do desenvolvimento infantil. O acesso aos materiais era de exclusividade dos professores, assim como a exploração dos espaços disponíveis. A partir do momento que a educação passa a ser um direito também das crianças de 0 a 5 anos de idade, há a necessidade em repensar as condições em que tal educação deve se desenvolver, com o intuito de promover o pleno desenvolvimento de cada sujeito. Neste sentido, é que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil defendem que o primeiro espaço educacional fora do âmbito familiar esteja inserido em processo de constituição da democracia no país, respeitando a Constituição Federal de 1988, pois são espaços em que se deve ampliar os saberes e construir as identidades coletivas. Dessa forma, todos os aspectos da instituição devem ser pensados, planejados e estruturados, a fim de cumprirem com o objetivo a que se propõem, ou seja, espaços em que a prática pedagógica reflete a proposta pedagógica, por meio de um currículo entendido como um instrumento político, cultural e científico. A intencionalidade do trabalho pedagógico é também refletido no espaço oferecido, despertando ou não o interesse das crianças e o desejo por vislumbrar um novo mundo que, aos poucos, se descortina.

Uma proposta pedagógica que leve em consideração o ambiente como fator importante no processo educativo considera a criança como alguém curioso e afetivo, um sujeito que busca, a todo momento, apropriar-se do mundo à sua volta e, para tanto, os professores deverão estabelecer com clareza a forma de dispor o mobiliário e diferentes materiais, a fim de que tal necessidade seja atendida, pois o professor deverá observar não apenas os interesses momentâneos e as aprendizagens já interiorizadas mas também a possibilidade por despertar novos interesses e formas de intervenção para as novas aprendizagens, uma vez que entendemos que quanto mais há desenvolvimento, mais há aprendizagem, e vice-versa.

Oliveira (2012, p. 75) nos chama a atenção para o que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil garantem a respeito da organização do ambiente educacional para as crianças de 0 a 5 anos. Selecionamos alguns pontos que, conforme salienta a autora, as instituições necessitam:

- Compreender a brincadeira como atividade fundamental nessa fase do desenvolvimento e criar condições para que as crianças brinquem diariamente;

- Propiciar com regularidade experiências promotoras de aprendizagem e consequente desenvolvimento das crianças;

- Selecionar aprendizagens a serem promovidas sem restringi-las a tópicos tradicionalmente valorizados na cultura escolar, mas ampliando-as na direção do aprendizado das crianças para assumir o cuidado pessoal, fazer amigos e conhecer suas preferências e características;

- Considerar as especificidades e os interesses singulares e coletivos dos bebês e das crianças das demais faixas etárias, vendo a criança em cada momento como um ser completo no qual os aspectos motores, afetivos, cognitivos e linguísticos se integram, ainda que em permanente mudança;

- Organizar espaços, tempos, materiais a fim de promover produtivas interações das crianças nas atividades;

- Abolir todos os procedimentos que não reconheçam a

atividade criadora e o protagonismo da criança pequena, que promovam atividades mecânicas e não significativas para ela;

- Criar condições para que as crianças participem de diversas formas de agrupamento (grupos de idades iguais ou diferentes) formados com base em critérios estritamente pedagógicos;

- Possibilitar as crianças fazer deslocamentos e movimentos amplos nos espaços internos e externos da instituição, e permitir que elas se envolvam em explorações e brincadeiras;

- Oferecer objetos e materiais diversificados que contemplem as particularidades do desenvolvimento de cada criança, incluindo as crianças com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação, e as diversidades sociais, culturais, étnico-raciais e linguísticas das famílias e comunidade regional;

- Garantir momentos para as crianças brincarem em pátios, quintais, praças, bosques, jardins, praias e viverem experiências de semear, plantar e colher os frutos da terra, permitindo-lhes construir uma relação de identidade, reverência e respeito para com a natureza;

- Possibilitar o acesso das crianças em espaços culturais diversificados e a práticas culturais da comunidade, tais como: apresentações musicais, teatrais, fotográficas e plásticas, e visitas a bibliotecas, brinquedotecas, museus, monumentos, equipamentos públicos, parques, jardins;

- Garantir espaços e tempos para o diálogo com as famílias, integrando-as no projeto curricular pensado para seus filhos;

Uma breve análise nos permite perceber que a constituição do ambiente na Educação Infantil não se limita ao prédio escolar, ou seja, vai muito mais além das paredes e dos espaços da instituição. Envolve ainda as diferentes formas de interação das pessoas com este e outros espaços e os materiais necessários à exploração. Há, portanto, diferentes dimensões que devem se articular e garantir a apropriação do conhecimento a cada fase de desenvolvimento. Entendemos que, primeiramente, deve ser um ambiente que

possibilite as interações sociais, tanto entre crianças da mesma idade ou de diferentes faixas etárias como com os adultos que atuam na instituição e também fora dela.

Reflita

É importante que o professor reavalie constantemente o espaço disponível aos seus alunos, levando em consideração não só o material, mas como as crianças interagem entre si e com o espaço propriamente dito a partir dos objetivos previstos. Nesse sentido, é importante refletir: como organizar o espaço para o desenvolvimento de cada atividade? Como é melhor dispor o mobiliário e estruturar este ambiente? Será mantê-lo em espaço aberto, semiaberto ou fechado, de acordo com a atividade? Quais são as qualidades estéticas possibilitadas pelo espaço em questão que ampliarão os sentidos das crianças? É um ambiente propício a marcar cada forma de expressão infantil? Permite o contato com elementos de outras culturas? É um ambiente desafiador? É seguro e ao mesmo tempo promove o desenvolvimento da autonomia? De quanto em quanto tempo deverá ser modificado e tendo quais critérios? É importante sempre considerar a proposta pedagógica da instituição, a qual é formulada de modo coletivo e cooperativo?

Se defendemos que todo espaço externo à instituição contempla o ambiente da Educação Infantil, as pessoas estão nesse espaço também são sujeitos que interagem e auxiliam no desenvolvimento das crianças. O planejamento docente deve prever a forma como ocorrerá a interação, e o professor precisa organizar suas atividades de modo que seus alunos se sintam pertencentes a novos espaços, assim como adotem um comportamento de respeito diante do proposto.

Ao situarmos a sala de aula como o espaço menor de convívio diário, mas não menos importante, devemos considerar sua organização. Por muito tempo, a sala de aula de creches e pré-escolas foi planejada para uso exclusivo do professor e com muito pouco acesso aos materiais por parte das crianças. Faz-se necessário adotar uma postura mais dinâmica com as crianças que faça com que elas compreendam os momentos das atividades coletivas e também das atividades individuais ou em pequenos grupos. Assim, é necessário articular espaços em que as crianças possam trabalhar em duplas ou trios, realizando atividades variadas, como desenho,

pintura, construção, música, teatro e brincadeiras de faz de conta, no entanto, sempre assistidas pelo professor, que é sumariamente o profissional que deve prever os objetivos a serem alcançados a cada atividade proposta.

Há instituições que organizam seus espaços por cantos fixos; outras procuram variá-los diariamente. A forma de organização dependerá da proposta pedagógica da escola e de suas condições e recursos. Os espaços são dinamizados por sugestões das crianças, as quais podem colaborar, inclusive, com sua organização ao dispor os materiais necessários, pensando, refletindo e sugerindo formas de estruturá-los de acordo com as necessidades. Neste momento, é necessário que o professor saiba como interferir, auxiliando na compreensão do que é possível e das questões que necessitam serem revistas. Esses espaços necessitam de renovação constante, pois os interesses das crianças modificam-se de acordo com seu desenvolvimento, e caberá ao professor observar quando e por que os modificar. O importante é estar sempre atento para que sejam ambientes estimulantes, aconchegantes, asseados e seguros, a fim de favorecer os objetivos a que se propõem.

Pesquise mais

É importante que o professor da Educação Infantil tenha clareza de que há várias formas de organização do ambiente, com o propósito de promover o pleno desenvolvimento de seus alunos. Sugerimos a você, caro estudante, que acesse os links a seguir e amplie seus conhecimentos a respeito do tema.

Vídeo: Organização de espaços, tempos e materiais na Educação Infantil. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WfvxOty5Tkg>. Acesso em: 3 nov. 2017.

Artigo: A organização do espaço da educação infantil: a perspectiva das crianças (da página 11042 a 11050). Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/21037_10391.pdf>. Acesso em: 3 nov. 2017.

Sem medo de errar

A escola de Fernanda foi construída de forma a atender uma nova proposta de Educação Infantil, ou seja, com ambientes e materiais

que os alunos possam se movimentar livremente no decorrer das atividades propostas. No entanto, não basta que haja uma estrutura adequada se o planejamento não contemplar atividades em que eles sejam aproveitados ou que desconsiderem a participação dos alunos em sua organização. Fernanda deve, portanto, em seu planejamento, tomar conhecimento do Projeto Político-Pedagógico de sua instituição, pois nele há previsão dos objetivos a serem atingidos e sugestões de como organizar previamente o ambiente de forma a efetivar os objetivos. Após compreender o projeto coletivo, Fernanda deverá, em seu planejamento, prever o espaço adequado à atividade proposta, selecionar os materiais necessários e determinar por quanto tempo deve disponibilizá-lo. Nesse processo, é fundamental que envolva a participação dos alunos de forma a criar sentimento de pertença neles, responsabilidade no cuidado e manutenção. Se assim for, Fernanda estará auxiliando decisivamente no processo de desenvolvimento de seus alunos, pois trabalhará com áreas cognitivas fundamentais de seleção, classificação, ordenamento, reflexão, necessidades coletivas e individuais, tão necessárias na primeira infância. Os projetos que Fernanda poderá desenvolver são infinitos, de forma a atender várias temáticas de abordagem, de modo a contemplar sempre um ambiente alfabetizador e rico em materiais a serem explorados. É importante que a professora esteja bastante atenta à observação dos interesses de seus alunos nas atividades que conseguem realizar sozinhos e nas que ainda necessitam de ajuda (e qual tipo de ajuda). As atividades grupais devem, preferencialmente, valorizar a participação de crianças de diferentes níveis e, quando possível, envolver crianças de diferentes faixas etárias, para assim enriquecer as interações possíveis. É importante que Fernanda não perca de vista que o brincar é a atividade que deve nortear suas propostas de trabalho com as crianças, de forma que se concretizem em ambientes que promovam a curiosidade e a ampliação do saber.

Faça valer a pena

1. A organização dos espaços das instituições de Educação Infantil deve apoiar-se na proposta pedagógica construída por sua equipe. Se há consideração da criança como um sujeito curioso e ativo, a instituição pressupõe uma organização espacial que promova diferentes experiências de aprendizagem, garantindo a continuidade do desenvolvimento de todas as suas potencialidades.

Considerando a organização do espaço na Educação Infantil e a participação das crianças em sua estruturação, analise as afirmações a seguir:
I – O ambiente pouco influenciará na aprendizagem, pois basta que o professor tenha organizado um número adequado de atividades para o dia.
II – As atividades das crianças podem acontecer concomitantemente em diferentes locais.
III – O ambiente é um fator fundamental para que as crianças tenham seus interesses e suas curiosidades respeitados.
IV – Não é adequado realizar atividades com crianças de diferentes faixas etárias.

Assinale a alternativa correta sobre as afirmações acima:
a) Somente as afirmações I e II estão corretas.
b) Somente as afirmações II e III estão corretas.
c) Somente a afirmação II está correta.
d) Somente a afirmação III está correta.
e) As afirmações I, II, III e IV estão corretas.

2. Na relação entre o ambiente e a instituição e seu projeto pedagógico, é possível perceber que a qualidade do tempo vivido pelas crianças na creche ou escola estará de acordo com a ideia de educação infantil que sua equipe possui. Uma concepção contemporânea de Educação Infantil, pautada pela revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, aponta que o tempo que as crianças passam na instituição deve ser orientado por princípios pedagógicos.
Tendo em vista a concepção contemporânea de Educação Infantil e os documentos norteadores das propostas pedagógicas, analise as afirmações a seguir:

I – A criança deve assumir um posicionamento passivo diante da organização do tempo e do espaço, não tendo maturidade suficiente para levantar propostas de trabalho.
II – O protagonismo infantil deve ser considerado em situações planejadas de forma coletiva, considerando o tempo de aprender individual.
III – Oferta de ambientes marcados por restrições, ordens inquestionáveis, organização rígida dos espaços, exigência de silêncio constante e pouca interação.
IV – É necessário contemplar atividades de cuidado, brincadeiras e situação de aprendizagem em cada espaço explorado, sempre tendo atenção aos interesses das crianças e suas necessidades.
Assinale a alternativa correta acerca das afirmações anteriores:

a) Somente as afirmações I e III estão corretas.
b) Somente as afirmações I, III e IV estão corretas.
c) Somente as afirmações I e IV estão corretas.
d) Somente as afirmações II e IV estão corretas.
e) Somente a afirmação II está correta.

3. O professor deve, junto às crianças, preparar o ambiente da Educação Infantil, organizá-lo a partir do que sabe que é bom e importante para o desenvolvimento de todos e incorporar os valores culturais das famílias em suas propostas pedagógicas, fazendo de modo que as crianças possam ressignificá-lo e transformá-lo. A criança pode e deve propor, recriar e explorar o ambiente, modificando o que foi planejado (BRASIL, 2006).

Ao considerar a participação na organização do ambiente da Educação Infantil, assume-se uma concepção inovadora de formação e desenvolvimento humano, considera-se a possibilidade de construção de ambientes em que o processo democrático de participação estejam presentes de modo a garantir a qualidade na educação. Nessa perspectiva, analise as afirmações a seguir:

I – Rompe-se com a concepção assistencialista de Educação Infantil, considerando a criança como sujeito possuidor de direitos.
II – Concebe-se o professor como profissional gabaritado para organizar as condições necessárias ao desenvolvimento dos pequenos.
III – É considerado um trabalho de fato coletivo, pois envolve a participação das famílias, da comunidade e de todos os profissionais da instituição.
IV – Faz-se necessário o uso de constantes observações, reflexões e registros das práticas diárias para se reorganizar os espaços e promover aprendizagem.
Assinale a alternativa correta acerca das afirmações anteriores:
a) Somente as afirmações I e II estão corretas.
b) Somente as afirmações II e III estão corretas.
c) Somente as afirmações III e IV estão corretas.
d) Somente as afirmações I, II e III estão corretas.
e) As afirmações I, II, III e IV estão corretas.

Seção 2.3

A avaliação da aprendizagem na Educação Infantil

Diálogo aberto

A avaliação ainda é um tema bastante polêmico, e suas práticas, muitas vezes, apresentam-se apenas no sentido de classificação. Na Educação Infantil, esse compromisso docente é ainda mais complexo, pois envolve muita observação e reflexão por parte do professor e pouca possibilidade de declarações das próprias crianças, dependendo da faixa etária com a qual se atua. A avaliação faz parte do processo de planejamento, visto que se conclui na reorganização das atividades, a fim de auxiliar na apropriação do conhecimento ainda não dominado, portanto, envolve o Projeto Político-Pedagógico. Dessa forma, o pedagogo assume uma função ímpar de orientação às práticas avaliativas.

Além das orientações da pedagoga de sua escola, Fernanda contou com a participação em eventos de formação continuada, nos quais se discutiu a proposta de planejamento na Educação Infantil e a proposta de avaliação. Sabendo que os alunos de Fernanda têm 5 anos de idade, qual é a forma adequada de avaliá-las? Como Fernanda pode sistematizar as avaliações realizadas? Como proceder diante de aprendizagens não efetivadas? A partir de quais parâmetros de avaliação da Educação Infantil a professora pode considerar os processos avaliativos com a sua turma? Qual concepção de avaliação deve nortear o processo avaliativo da professora Fernanda junto à sua turma?

Não pode faltar

Avaliação na Educação Infantil: um processo formativo e mediador

Primeiramente, faz-se necessário salientarmos as concepções que permeiam o conceito de avaliação e como nós, educadores, a compreendemos no âmbito do processo escolar. O termo avaliação deve ser compreendido como um conjunto de procedimentos

didáticos que se estendem ao longo do processo e nos diferentes espaços da escola, por isso pode ser caracterizado como de caráter processual. Nesse sentido, há de se compreender que avaliar não é julgar, mas acompanhar um percurso de vida da criança, entendendo que, nesse percurso, há promoção de mudanças que visam ao seu desenvolvimento, ou seja, avaliar é acompanhar o processo de desenvolvimento, percebendo situações para interferir.

Quando defendemos a avaliação mediadora como sendo a avaliação formativa da Educação Infantil, defendemos o processo de acompanhamento de seu desenvolvimento, ou seja, é necessário que o professor mantenha sua atenção a cada criança, analise e compreenda suas reações, o jeito de ser de cada uma e suas formas de aprender. É essencial compreendermos que a avaliação tem por objetivo maior a promoção do desenvolvimento do aluno. De nada adiantará observá-la, refletir e compreender suas reações se tais ações não estiverem voltadas a ampliar suas condições para que possa se desenvolver integralmente, em outras palavras, sem um fazer pedagógico extremamente direcionado a contribuir para com seu desenvolvimento.

Neste sentido, podemos afirmar que a avaliação mediadora apresenta, necessariamente, a intervenção pedagógica, a ação que se reverte no planejamento de ações, tais como "[...] estruturar atividades e práticas pedagógicas, redefinir posturas, reorganizar o ambiente de aprendizagem e outras ações" (HOFFMANN, 2012a, p. 15). O processo de avaliação apenas se completa quando há a ação pedagógica, portanto, vai muito além da observação, reflexão e análise. Dessa forma, é importante também compreender que os procedimentos avaliativos não devem ser confundidos com avaliação, ou seja, os instrumentos utilizados para registrar as observações realizadas, como relatórios descritivos, não constituem a avaliação em si, mas mecanismos de acompanhamento do processo avaliativo. O instrumento avaliativo integra o processo de avaliação, no entanto, não o constitui por si só. Por meio dos registros é possível ao professor organizar e encaminhar sua ação pedagógica, auxiliando no desenvolvimento cognitivo, social, psíquico e físico das crianças.

Assimile

A avaliação não se restringe ao ato de julgar, levantar os problemas ou diagnosticar aquilo que as crianças já sabem ou não. Avaliar envolve ações que possibilitem o processo de desenvolvimento e a apropriação do conhecimento. O ciclo avaliativo não se completa sem as ações pedagógicas efetivas que subsidiam os avanços junto a cada aluno. Assim, podemos afirmar que o ato de planejar e avaliar são momentos intrínsecos e se completam na prática pedagógica.

A avaliação na Educação Infantil não tem como finalidade a classificação das crianças, servindo de critérios para a organização das turmas no Ensino Fundamental. Ela é mediadora e processual, ou seja, durante todo o processo de ensino e aprendizagem o professor é o sujeito que promove os desafios a serem superados, sempre considerando as condições reais de seus alunos, observando, analisando, refletindo e registrando as diversas situações do contexto escolar.

Há ainda que se considerar que o avaliador, no nosso caso, o professor da Educação Infantil, ao avaliar, fundamenta-se em seus próprios valores, como nos alerta Hoffmann (2012a, p. 15): "[...] o processo avaliativo está fundamentado em sentimentos e percepções dos avaliadores, uma vez que se interpreta o que se observa das crianças. Interferem na avaliação nossos valores morais, concepções de educação, de sociedade e de infância, entre outros". A autora destaca que, portanto, é necessário conhecer quais são as concepções presentes entre os professores que atuam em determinada instituição, o que pensam sobre as crianças, sobre o processo de aprendizagem e o papel do professor neste contexto.

> **O acompanhamento da aprendizagem e do desenvolvimento dá-se pela observação da trajetória de cada criança e de todo o grupo – suas conquistas, avanços, possibilidades e aprendizagens. Por meio de diversos registros, feitos em diferentes momentos tanto pelos professores quanto pelas crianças (como relatórios, portfólios, fotografias, desenhos e textos), é possível evidenciar a progressão ocorrida durante o período observado, sem intenção de seleção, promoção ou classificação de crianças em 'aptas' e 'não aptas', 'prontas' ou 'não prontas', 'maduras' ou 'imaturas'. (BRASIL, 2017, p. 35)**

A avaliação mediadora apresenta alguns procedimentos necessários, mas não lineares, ou seja, não há uma sequência específica, no entanto, os elementos necessariamente constituem todo o processo, tais como: "[...] a) observação atenta e individualizada das crianças, b) análise reflexiva de suas manifestações, possibilidades e interesses, c) o planejamento de ações educativas visando oferecer-lhes melhores e diferentes oportunidades de aprendizagem" (HOFFMANN, 2012a, p. 16).

Evidenciamos, assim, que a concepção de avaliação envolve ações coerentes ao objetivo que se pretende atingir, de modo que, se não estiverem muito bem organizados, perde-se a perspectiva de ação e os rumos que a educação deve tomar e, consequentemente, se impossibilita a garantia do desenvolvimento pleno das crianças ou qualquer possibilidade de alcance dos objetivos almejados. A avaliação é marcada pela observação-reflexão-ação de forma integrada e dialética, ou seja, um elemento é interdependente de outro que o constitui, sendo um processo que não possui conclusão, uma vez que o ser humano está em constante desenvolvimento. Para Hoffmann, há dois princípios inerentes à avaliação mediada, a saber:

> **a) o princípio da individualização: observar e cuidar por mais tempo da criança que estiver precisando de maior apoio em determinado momento, preservando a liberdade e a espontaneidade de cada um e refletindo acerca de ações educativas pertinentes aos interesses de todas.**
> **b) o princípio da mediação: a intenção de desenvolver estratégias pedagógicas desafiadoras de modo que as crianças evoluam em todas as áreas do conhecimento, seguras e com iniciativa para inventar, descobrir e experimentar. (HOFFMANN, 2012a, p. 19)**

A avaliação mediadora envolve a postura mediadora do professor, ou seja, é ele quem deve selecionar as situações desafiadoras a partir de suas observações e reflexões, a fim de que as crianças encontrem as formas mais significativas possíveis para apreenderem os conhecimentos socializados em classe, fundamentais ao seu desenvolvimento, ou seja, sem essa forma de condução, dificilmente se promoverá a aprendizagem e, consequentemente, o

desenvolvimento infantil. O professor é, portanto, o sujeito mediador que garante os processos de reflexão da criança sobre a forma que age para com o objeto a ser conhecido e apropriado no âmbito cognitivo. Vygotsky, em seus estudos, já apontava a importância da interação e mediação do sujeito mais experiente, de modo que este é o responsável por auxiliar o outro nos processos que ainda não consegue realizar sozinho. Daí a importância de seus estudos sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal, sobre a qual tratamos na unidade anterior.

> **[...] o professor não deve levar em conta, como ponto de partida para a ação pedagógica, apenas o que a criança já conhece ou faz, mas, principalmente, deve levar em conta suas potencialidades cognitivas, fazendo outros desafios e mais exigentes no sentido de envolvê-las em novas situações de modo a provocá-las, permanentemente, à superação cognitiva. (HOFFMANN, 2012a, p. 21)**

Percebemos, portanto, que para que a criança supere o seu nível de desenvolvimento real e atinja o seu nível de desenvolvimento potencial, ampliando a ZDP, é fundamental a ação do professor exatamente no momento em que percebe as possibilidades de aprendizagem e o desenvolvimento de seus alunos.

À medida que tratamos da avaliação como processo, buscamos evidenciar que seu principal objetivo não permeia a promoção das crianças ao Ensino Fundamental, e sim auxilia no processo de desenvolvimento. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 estabelece que "[...] na Educação Infantil, a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro de seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao Ensino Fundamental" (BRASIL, 1996). Tal especificidade legal foi um marco muito importante na história da Educação Infantil brasileira, pois a década de 1970 foi marcada por uma educação (a época denominada pré-escola a fase que antecedia o ingresso na primeira série do 1º Grau) em que se tinham presentes situações avaliativas como pré-requisito ao ingresso no 1º Grau. Algumas instituições privadas instituíram os chamados "vestibulinhos" para selecionar alunos às suas classes de alfabetização. O sucesso ou fracasso no "vestibulinho" dependia da "qualidade" da pré-escola

cursada anteriormente. Vemos com isso que pouco se preocupava com o processo de aprendizagem/desenvolvimento, e sim com o produto final de caráter classificatório. Sobre a problemática da classificação, Godoi (2010) levanta uma séria preocupação a respeito do caráter seletivo e excludente da avaliação tradicional, ainda tão presente em nossas escolas:

> **A avaliação, da maneira como aparece, acaba se tornando um instrumento forte e presente, nesse momento de educação, podendo trazer consequências negativas às crianças. Não queremos uma avaliação classificatória e seletiva na educação, pelo contrário, almejamos uma avaliação que auxilie o trabalho do professor e que favoreça o crescimento da criança, e não a sua exclusão, e isso não deve restringir à educação das crianças pequenas, mas deve ser válida para todos os níveis escolares. (GODOI, 2010, p. 41)**

É necessário se pensar em uma avaliação formativa na Educação Infantil que colabore e permita a superação do modelo classificatório, até mesmo porque já existem estudos suficientes que demonstram o quanto essa concepção não exerce influências positivas ao desenvolvimento do potencial humano. Avaliar na Educação Infantil é um processo que exige conhecimento sobre as necessidades infantis e envolve diversas concepções, as quais devem estar bem definidas no Projeto Político-Pedagógico da instituição.

Há, portanto, o planejamento do processo avaliativo, desde a proposta da escola até a execução do plano de trabalho do professor. Os instrumentos que deverão subsidiar a prática avaliativa dos professores devem ser coerentes com a proposta da instituição e podem ser das mais variadas formas. Já salientamos a necessidade da observação individualizada, a fim de se perceber o desenvolvimento de cada criança e detectar suas necessidades, com o propósito de organizar o processo de ensino em que lhe seja possível a promoção do desenvolvimento. Mas é necessário efetivar o registro dessas observações. A escrita é a forma mais comum, podendo o professor relatar situações de aprendizagens, interações diversas, seja com outras crianças ou com os profissionais que atuam na escola, e experiências vivenciadas. O importante é reunir esse material, escrito ou por meio de fotografias, gravações de áudio e

vídeo e atividades desenvolvidas pelos alunos, a fim de se organizar o planejamento diário com vias à superação dos limites, porém sempre com cautela, observando as características de cada fase. O material organizado é de grande riqueza ao professor, inclusive para repasse das informações aos pais.

É muito comum o uso de pareceres descritivos na Educação Infantil, aliás, tais pareceres foram criados para versar sobre o desenvolvimento dos alunos na pré-escola dos anos 1970, migrando, posteriormente, ao Ensino Fundamental. Ainda alvo de críticas por ser considerado um instrumento subjetivo, no entanto apresentando-se sob um caráter formativo, qualitativo e descritivo, essa modalidade de registro subsidia muito bem o processo de desenvolvimento infantil, quando realizado com compromisso e responsabilidade, pois se assim não o for, corre-se o risco de recair em ambiguidades e superficialidades. Hoffmann aponta alguns equívocos presentes no entendimento dos pareceres como instrumento de registro avaliativo na Educação Infantil.

a) São breves e superficiais, priorizando, por vezes, aspectos atitudinais das crianças, com julgamento de valor bastante subjetivo.

b) Repetem-se em termos da análise das mesmas situações de aprendizagem ou temas trabalhados, analisando todas as crianças de uma mesma turma a respeito dos aspectos semelhantes, na mesma sequência e comparando-as em termos de desempenho.

c) Referem-se a habilidades ou objetivos previstos nem sempre adequados à determinada faixa etária ou ano escolar.

d) Centram-se na ação pedagógica do professor em vez de referir-se ao desenvolvimento da criança.

e) São elaborados apenas ao final dos períodos e para apresentar às famílias, não servindo como instrumento de reflexão para os professores ou para a instituição. (HOFFMANN, 2012a, p. 99)

Reflita

Considerando que avaliação e planejamento, ações específicas da prática pedagógica, são interdependentes, há, portanto, necessidade de o professor considerar ações efetivas que auxiliem os alunos em seu processo de desenvolvimento. É necessário assumir uma postura pedagógica de respeito à criança, ao seu desenvolvimento e seu tempo, compreendendo que, no período em que está na instituição, suas necessidades devem ser atendidas. Nesse sentido, procure refletir sobre as seguintes questões:

- É possível perceber na estrutura da organização do planejamento docente os momentos de avaliação, considerando a reorganização do próprio planejamento?

- Como normalmente se dá o registro das observações realizadas pelo professor ao analisar o desenvolvimento das crianças? Esses registros ocorrem a todo momento ou em períodos específicos, tais como finais de determinados períodos (semana, quinzena, mês, bimestre), apenas como cumprimento burocrático e não acompanhamento pedagógico?

- Quais são as consequências que poderão acarretar se o processo avaliativo não se efetivar de forma processual, no dia a dia da dinâmica escolar?

O processo avaliativo deve ainda considerar a necessidade de acompanhamento pelas próprias crianças a respeito de seu desenvolvimento, aquilo que já conseguem realizar sozinhas e o que ainda necessitam superar ou conquistar. É importante que o professor socialize com a criança as situações observadas e registradas, a fim de que novas dificuldades sejam superadas. Somente o fato de o professor tecer um breve comentário sobre as conquistas alcançadas no dia a dia (desde as atividades mais simples e rotineiras até as mais complexas) já garante o envolvimento da criança com seu próprio processo de aprendizagem/desenvolvimento, ou seja, ela passa a ser conhecedora de sua atual condição, como sujeito que aprende. Tal atitude, quando assumida pelo educador, possibilita o desenvolvimento da autoestima, a segurança e confiança da criança sobre si mesma, compreendendo que é possível a superação de seus limites.

Os relatórios elaborados pela professora sobre cada criança são documentos muito importantes, os quais refletem o processo de construção do conhecimento pela criança. No relatório, é possível evidenciar a individualidade de cada sujeito no decorrer do processo. É o resultado do olhar reflexivo do professor diante de cada situação vivenciada, sejam interesses, conquistas, possibilidades e limites. Assim, os parâmetros definidos dependem do desenvolvimento de cada criança e de suas condições particulares. É nesse sentido que o conjunto de relatórios favorece o acompanhamento efetivo ao longo do processo escolar. Cada professor deve entrar em contato com o histórico individual de seus alunos, para estabelecer o ponto de partida.

É importante que o professor tenha alguns parâmetros para organizar seu relatório, ou questionamentos, como o sugerido por Hoffmann (2012a, p. 123):

> - Em que áreas de conhecimento/de desenvolvimento a criança apresenta avanços?
> - Quais os fatos que levam o professor a contextualizar tais avanços?
> - Apresenta alguma área a ser melhor trabalhada are (motora, linguagem oral e escrita, literatura/leitura, artes, relações matemáticas, ciências sociais e da natureza, entre outras)?
> - Como poderá o professor intervir nesse sentido?
> - Qual a contribuição possível da família?
> - Como a criança vem se desenvolvendo em relação às questões socioafetivas?
> - Qual a postura adotada pelo professor diante dos conflitos nas interações e brincadeiras?
> - Como os pais se referem ao desenvolvimento da criança e ao trabalho da instituição?
> - Como a criança se refere quanto aos próprios avanços e ao contexto educativo?

A dinâmica viva do processo pedagógico é retratada nos relatórios individuais, e nesses documentos é possível compreender o percurso trilhado por cada aluno em seu processo de construção do conhecimento. Dessa forma, é possível realizar todas as etapas da avaliação, uma vez que os relatórios possibilitam o repensar e o replanejar da prática pedagógica.

Exemplificando

Os relatórios são excelentes instrumentos de registro, no entanto precisam de atenção. Veja o exemplo a seguir:

"Nas atividades artísticas, Marina vem procurando criar desenhos com maior movimento em maior quantidade. Faz movimentos mais amplos e ocupa melhor a folha quando usa caneta hidrocor. Com giz de cera, ainda apresenta dificuldade para isso. Na pintura, observo que experimenta diferentes misturas de cores, surpresa com as cores que cria. Na modelagem, está na etapa de amassar, bater e fazer furos na massa, imitando e servindo de sugestão aos colegas (crianças de dois anos e meio)." (HOFFMANN, 2012b, p. 124)

Nesse relato, é possível perceber que a preocupação da professora está em expressar a forma como a criança interage e explora os materiais disponíveis, evidenciando as ações dela diante de sua curiosidade, criatividade e iniciativa, muito mais que o resultado da produção em si mesma.

Pesquise mais

A avaliação é um tema ainda muito debatido no âmbito educacional. Por isso, há necessidade de dedicar um tempo maior para ampliar seus conhecimentos a respeito do assunto.

Sugerimos que acesse os seguintes links e assista aos vídeos, a fim de refletir sobre o assunto.

Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=mb8XeOWriWo>. Acesso em: 29 out. 2017.

<https://www.youtube.com/watch?v=x6XnX6paLQA>. Acesso em: 29 out. 2017.

Sem medo de errar

No processo de formação, a professora Fernanda fundamentou-se teoricamente e discutiu sobre os processos avaliativos, no entanto, não teve oportunidade de aplicar na prática, pois é uma função inerente à professora específica que faz o acompanhamento de sua turma.

Consequentemente, uma de suas maiores dificuldades é planejar suas avaliações, necessitando constantemente do auxílio pedagógico de sua escola e de cursos de formação continuada. Neste processo, inclusive de avaliação de seu próprio trabalho, Fernanda deve ter clareza de que o processo avaliativo se completa no momento em que se planejam e se executam ações que venham a auxiliar na superação dos problemas detectados, ou seja, a professora deve exceder o mero registro burocrático, refletir sobre suas observações e organizar meios que auxiliem nas dificuldades de seus alunos. Ela deve, ainda, perceber os diferentes níveis de cada aluno para que, de fato, exerça sua ação tendo em vista os parâmetros individuais, sem, no entanto, desconsiderar a coletividade em torno de todo processo pedagógico. A concepção de avaliação que deve subsidiar o trabalho de Fernanda é a avaliação formativa, processual e mediadora, pois seu papel enquanto professora é o de promover desafios capazes de ampliar as condições de desenvolvimento de seus alunos. Assim, todos os recursos disponíveis poderão ajudá-la a estruturar os momentos de avaliação, utilizando-se de relatórios, fotografias, vídeos, pareceres descritivos e relatos de seus alunos, os quais são instrumentos úteis e necessários para lhe subsidiar a organização do seu planejamento, sem perder de vista os objetivos propostos no Projeto Político-Pedagógico da instituição em que atua.

Faça valer a pena

1. Na Educação Infantil, a avaliação da aprendizagem é instrumento de reflexão sobre a prática pedagógica, na busca, pelo professor, de melhores caminhos para orientar as crianças, conforme ele pesquisa quais elementos podem contribuir ou dificultar as possibilidades de expressão da criança, sua aprendizagem e seu desenvolvimento. As DCNEIs consideram que a avaliação deve ser processual e incidir sobre todo o contexto de aprendizagem. Assim, é possível considerar algumas propostas.
Pode-se considerar como propostas do processo avaliativo da Educação Infantil:

I – Atividades propostas, no entanto, desconsiderando o modo como foram realizadas.
II – As instruções e o apoio oferecidos às crianças individualmente e ao coletivo de crianças.

III – A forma como o professor respondeu às manifestações e às interações das crianças, os agrupamentos que as crianças formaram.
IV – O material oferecido, independentemente do espaço e do tempo garantidos para a realização das atividades.

a) Apenas as afirmativas I e II estão corretas.
b) Apenas as afirmativas II e III estão corretas.
c) Apenas as afirmativas II, II e IV estão corretas.
d) As afirmativas I, II, III e IV estão corretas.
e) Apenas as afirmativas I e IV estão corretas.

2. "Não se pode partir de julgamentos estáticos, relatando o que a criança é ou deixa de ser, porque, ao falar de desenvolvimento, de evolução, de processo, necessariamente falamos de mudanças, de superação e transformação. O 'ainda' está sempre presente em avaliação, conferindo à ação pedagógica o compromisso de dar conta dessa possibilidade, que, como tal, é a finalidade primeira desse processo." (HOFFMANN, 2012a, p. 93).

Tendo em vista que a avaliação corresponde a um processo mediador e que visa ao desenvolvimento integral do sujeito, são considerados como seus princípios norteadores:
I – Princípio de investigação docente, pois envolve investigação de cada criança.
II – Princípio da classificação discente, pois o objetivo é organizar grupos dos que sabem e dos que não sabem.
III – Princípio da provisoriedade, pois as descobertas infantis sofrem alterações constantes.
IV – Princípio de complementaridade, pois todas as observações podem e devem ser complementadas sempre que necessário.

a) Apenas a afirmativa I está correta.
b) Apenas as afirmativas I e II estão corretas.
c) Apenas a afirmativa II está correta.
d) Apenas as afirmativas III e IV estão corretas.
e) As afirmativas I, III e IV estão corretas.

3. A avaliação não se restringe ao ato de julgar, de levantar os problemas ou diagnosticar aquilo que as crianças já sabem ou não. Avaliar envolve ações que possibilitem o processo de desenvolvimento e a apropriação do conhecimento. O ciclo avaliativo não se completa sem as ações pedagógicas efetivas que subsidiam os avanços junto a cada aluno.
Desta forma, podemos afirmar que:

I – O ato de planejar e avaliar são momentos intrínsecos e se completam na prática pedagógica.
II – Planejar e avaliar são momentos distintos à prática pedagógica.
III – Os registros não possuem qualquer importância no subsídio do planejamento, pois o professor precisa vencer os conteúdos previstos.
IV – Por meio de diferentes registros o professor possui elementos para completar todo o ciclo avaliativo.

a) Apenas as afirmativas I e IV estão corretas.
b) Apenas as afirmativas II e III estão corretas.
c) Apenas a afirmativa I está correta.
d) Apenas a afirmativa II está correta.
e) Apenas a afirmativa III está correta.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEB, 1998.

_____ . **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

_____ Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

_____ . **Base Nacional Comum**. Brasília: MEC, 2017.

_____ . Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil**: Encarte 1. Brasília: MEC/SEB, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/miolo_infraestr.pdf>. Acesso em: 31 out. 2017.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da Educação Infantil. In: PALHARES, M. S. (Org.). **Educação Infantil pós-LDB**: rumos e desafios. Campinas: Autores Associados, 1999.

GODOI, Elisandra Girardelli. **Avaliação na educação infantil**: um encontro com a realidade. Porto Alegre: Mediações, 2010.

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

_____. **Avaliar**: respeitar primeiro, educar depois. Porto Alegre: Mediação, 2012b.

HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons e aromas**: a organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de (org.). **O trabalho do professor na Educação Infantil**. São Paulo: Biruta, 2012.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Avaliação da aprendizagem**: práticas de mudança. São Paulo: Libertad, 1994.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich; Alexander Romanovich. LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento**: o macaco, o primitivo e a criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

Fundamentos, princípios e currículo dos anos iniciais do ensino fundamental

Convite ao estudo

Caro estudante! A Unidade 3, intitulada como **Fundamentos, princípios e currículo dos anos iniciais do ensino fundamental**, inaugura a discussão a respeito do ensino fundamental no Brasil, mais especificamente, relaciona-se aos anos iniciais, ou seja, do 1º ao 5º anos. Considerado um processo de escolarização marcado por privilégios nas classes mais favorecidas e, nas menos privilegiadas, constante motivo de luta, seja para o acesso, a permanência, o sucesso e a qualidade.

Buscaremos, ao longo da unidade, em cada seção, possibilitar a reflexão desta etapa da educação básica. Para tanto, a unidade foi organizada da seguinte forma:

Seção 1: Fundamentos sociopolíticos e históricos do ensino fundamental

- Histórico do ensino fundamental no Brasil.
- O ensino fundamental na Constituição Federal e no Estatuto da Criança e do Adolescente.
- O ensino fundamental na LDBEN (Lei nº 9.394/96) e nas DCN (Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010).
- A BNCC e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental.

Seção 2: Princípios básicos do ensino fundamental

- As concepções de escola no ensino fundamental.

- O papel do ensino fundamental como fundamento de formação básica do aluno.

- A concepção de pré-adolescência.

- A ludicidade como princípio de aprendizagem no ensino fundamental.

Seção 3: Currículo, identidade e autonomia no ensino fundamental

- O conceito de currículo no contexto dos anos iniciais do ensino fundamental.

- A construção da identidade nos anos iniciais do ensino fundamental.

- A construção da autonomia nos anos iniciais do ensino fundamental.

- O conhecimento de mundo nos anos iniciais do ensino fundamental.

Nesta unidade, esperamos contribuir para a ampliação dos conhecimentos diante da estrutura organizacional do ensino fundamental, a fim de que você, caro estudante, possa compreender as políticas públicas educacionais desta etapa da educação básica como um resultado de conquistas históricas, uma vez que, infelizmente, ainda é um direito que não atinge toda a população brasileira. Democratizar a escola pública brasileira é ainda um desafio que se coloca a todos os educadores. Bons estudos!

Seção 3.1

Fundamentos sociopolíticos e históricos do ensino fundamental

Diálogo aberto

Rosana, assim como Fernanda, estudou a história da infância no Brasil e, apesar de seus alunos terem 7 anos, ela sabe bem que ainda são crianças e que, portanto, possuem necessidades específicas. Os alunos de Rosana moram na periferia do município e seus pais compõem a massa da classe trabalhadora. Muitos deles sequer concluíram os anos iniciais do ensino fundamental. Rosana entende os motivos desse problema, pois percebemos que o histórico de atendimento à educação escolarizada no Brasil é marcado por uma grande lacuna, uma vez que o número de vagas sempre foi inferior à demanda existente.

Nesse sentido, é necessário refletirmos a respeito de algumas questões históricas que se colocam diante da realidade da educação brasileira à maioria da população: os preceitos constitucionais, as garantias legais interpostas pela LDBEN e os princípios do ECA foram/são efetivos para garantir a plena escolarização com qualidade de TODAS as crianças de 6 a 10 anos de idade? A literatura pedagógica traz importantes considerações sobre "a realidade do aluno". Neste sentido, quais são as reflexões necessárias que Rosana deve fazer a fim de estabelecer as relações necessárias à aprendizagem de seus alunos? As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) propiciam e/ou colaboram para a superação da realidade mais ampla, ou seja, colaboram para a transformação social estabelecendo relações para a constituição de uma nova ordem, ou procuram apenas evidenciar o respeito à realidade local do aluno?

Não pode faltar

Ensino fundamental no Brasil: em busca pelo direito de aprender

O ensino fundamental no Brasil é marcado, historicamente, como sendo privilégio das elites brasileiras. O processo educacional

sistemático inicia-se com a chegada dos padres jesuítas em 1549, os quais objetivavam a alfabetização dos indígenas, a fim de que eles fossem inseridos na fé católica. Após a expulsão dos jesuítas de Portugal e em todas as colônias, em 1759, determinou-se o fechamento de todas os colégios jesuítas, sendo incorporada a reforma das escolas de primeiras letras aulas régias, mantidas pela Coroa. As aulas régias de primeiras letras eram ministradas por um professor, específico de uma determinada área de conhecimento, em sua própria casa. Dessa forma, havia professores de ler, escrever e contar, latim, grego, retórica e filosofia, os quais deveriam ser contratados pelas famílias interessadas a educarem seus filhos. No entanto, a Coroa exclui algumas categorias ao acesso às aulas régias, como sustenta Saviani (2011, p. 96), citando o preâmbulo da Lei de 6 de novembro de 1772:

> **[...] nem todos os indivíduos destes Reinos e seus domínios se hão de educar com o destino dos Estudos Maiores. [...] ficam excluídos desse destino os empregados nos serviços rústicos, e nas artes Fabris, que ministram sustendo dos Povos e que constituem os braços e mãos do Corpo Político. Para estes, bastam as instruções dos párocos. (SAVIANI, 2011, p. 96)**

Ou seja, a maioria da população da colônia estava excluída do processo educacional da escola de primeiras letras, ficando a cargo dos párocos sua educação por meio das explicações dominicais, catecismos e exposições orais. A Coroa também limitava a frequência às aulas régias, de forma que nem todos poderiam ter acesso a todas as aulas, cabendo a alguns apenas os estudos de ler, escrever e contas; a outros, apenas o estudo da língua latina, e assim sucessivamente. É fácil compreender que a formação completa não foi de acesso à maioria, por isso caracteriza-se como uma educação extremamente elitizada.

Em 1827, a Lei de 15 de outubro do mesmo ano determinava a criação de "Escolas de Primeiras Letras" em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, utilizando-se do ensino mútuo, ou método lancasteriano, em que os alunos mais adiantados ensinavam, sob supervisão do professor, os demais alunos. O conteúdo ministrado,

segundo Saviani (2011, p. 126), citando Tambara e Arriada, "tratava do ensino de ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, noções gerais de geometria prática, gramática da língua nacional, princípios de moral cristã e de doutrina da religião católica e apostólica romana".

Em 1854, é baixado o Decreto nº 1331-A, de 17 de fevereiro, que aprovou o regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do município da Corte, denominada Reforma Couto Ferraz. Esse decreto determinou a obrigatoriedade do ensino, prevendo multa aos pais ou responsáveis por crianças com mais de 7 anos que não estivessem frequentando a escola elementar. A escola primária era dividida em duas classes: a) escola de instrução elementar: escolas de primeiro grau; b) escolas de segundo grau: instrução primária superior, utilizando-se do ensino simultâneo. De acordo com Saviani (2011), a organização do ensino tinha por base um currículo elementar, compreendendo a instrução moral e religiosa, leitura e escrita, noções de gramática e princípios da aritmética. Essa organização escolar não se concretizou totalmente e, em 1879, se estabeleceu a Reforma Leôncio de Carvalho, pelo Decreto nº 7.247, de 19 de abril, que reformou o ensino primário e secundário no município da Corte, manteve a obrigatoriedade do ensino primário dos 7 aos 14 anos, previu a criação de jardins de infância e instituiu o método intuitivo de ensino, que consiste em desenvolver os sentidos dos alunos. A educação no Império seguiu seus preceitos elitistas e excludentes, sem jamais buscar a ampliação para toda população.

A República inaugurou um novo período político e a necessidade de repensar a educação brasileira, e em 1890, Benjamin Constant institui, por meio do Decreto nº 981, de 8 de novembro, as reformas dos ensinos primário e secundário, tentando conciliar os estudos literários e científicos. Em 1882, a Lei nº 88, de 8 de setembro, instaurou a reforma geral da instrução pública, segundo a qual seriam criados grupos escolares, formados pela reunião de quatro a dez escolas de primeiras letras. Nos grupos escolares, originaram-se a organização das classes, as quais correspondem à organização atual do ensino fundamental. Ao longo dos anos, foram criados vários grupos escolares, os quais foram responsáveis pela educação por décadas. A estrutura dos anos iniciais ensino fundamental foi

alterada apenas em 2006, quando passou a compor esta fase por cinco anos de escolarização, e não mais quatro.

Conhecido como ensino fundamental de 9 anos, a nova organização prevista na Lei nº 11.274 de 2006, atende às crianças a partir de 6 anos de idade, alterando o art. 208, da Constituição Federal; o art. IV, do Estatuto da Criança e do Adolescente; e o art. 32, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 1996.

A Constituição Federal brasileira de 1988 garante a educação como um direito social de todo e qualquer cidadão, e em seu capítulo II, art. 205, apregoa que "[...] A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (BRASIL, 2017, [s.p.]), e em seu art. 208 afirma que "[...] educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria" (BRASIL, 2017, [s.p.]). Assim, os anos iniciais do ensino fundamental são obrigatórios, e sua manutenção é obrigatoriedade do Estado como garantia de direito.

O Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 – dedica o Capítulo IV para garantir o direito de cada criança e adolescente à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer, sendo os artigos 53 a 55 específicos à educação. A saber:

> **Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:**
> **I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;**
> **II - direito de ser respeitado por seus educadores;**
> **III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;**
> **IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;**
> **V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.**

Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.
Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:
I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;
III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade; (Redação dada pela Lei nº 13.306, de 2016)
V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do adolescente trabalhador;
VII - atendimento no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.
§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.
§ 2º O não oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público ou sua oferta irregular importa responsabilidade da autoridade competente.
§ 3º Compete ao poder público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsável, pela freqüência à escola.
Art. 55. Os pais ou responsável têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino. (BRASIL, 1990, [s.p.])

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394, de 1996 – sofreu alteração em seu art. 32, em que passa a garantir a obrigatoriedade de 9 anos (dos 6 aos 14 anos de idade) no ensino fundamental. Assim define o referido artigo, seus parágrafos e alíneas:

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: (Redação dada pela Lei nº 11.274, de

2006)
I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.
§ 1º É facultado aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em ciclos.
§ 2º Os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino.
§ 3º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.
§ 4º O ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais.
§ 5o O currículo do ensino fundamental incluirá, obrigatoriamente, conteúdo que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes, tendo como diretriz a Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990, que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente, observada a produção e distribuição de material didático adequado. (Incluído pela Lei nº 11.525, de 2007).
§ 6º O estudo sobre os símbolos nacionais será incluído como tema transversal nos currículos do ensino fundamental. (Incluído pela Lei nº 12.472, de 2011).

Devemos dedicar uma atenção específica à possibilidade do desdobramento do ensino fundamental em ciclos, o que define, em alguns sistemas de ensino, a possibilidade de retenção do aluno em determinado ano, se assim se considerar coerente, considerando-se o processo avaliativo.

Exemplificando

Alguns sistemas de ensino organizaram o período escolar em ciclos, sendo o primeiro ciclo formado pelo primeiro, segundo e terceiro anos dos anos iniciais do ensino fundamental. Esse ciclo é considerado de plena alfabetização, e no caso de não concluído tal processo, a criança poderá ficar retida no último ano do ciclo, ou seja, no terceiro. O segundo ciclo é composto pelos quarto e quinto anos, em que deverá ser aprimorado o processo de alfabetização, e no caso de defasagens, a criança poderá ficar retida no quinto ano. Assim sendo, a aprovação do primeiro para o segundo ano, do segundo para o terceiro e do quarto para o quinto é automática.

A partir da legislação vigente, há necessidade de se organizar os currículos do ensino fundamental e, neste caso, tal como vimos com relação à educação infantil, as Diretrizes Curriculares para o ensino fundamental de 9 anos fixam e normatizam sua estrutura, sendo o primeiro documento norteador dos sistemas de ensino determina, em seu art. 3º, que "[...]O Ensino Fundamental se traduz como um direito público subjetivo de cada um e como dever do Estado e da família na sua oferta a todos" (BRASIL, 2010, [s.p.]); e em seu art. 4º que "[...] é dever do Estado garantir a oferta do Ensino Fundamental público, gratuito e de qualidade, sem requisito de seleção" (BRASIL, 2010, [s.p.]). O texto defende a qualidade do conhecimento a ser apropriado pelo aluno do ensino fundamental, tendo como princípio o direito de desenvolver-se integralmente por meio do saber científico, considerando a educação como um direito inalienável do sujeito.

Nesse sentido, o ensino fundamental de nove anos deve garantir o pleno desenvolvimento intelectual, cognitivo, psíquico e social das crianças a partir de 6 anos de idade, de forma que contribua para dirimir a desigualdade social, como garante em seu artigo 5º, parágrafo 4º, reportando-se ao parecer:

> **A educação escolar, comprometida com a igualdade do acesso de todos ao conhecimento e especialmente empenhada em garantir esse acesso aos grupos da população em desvantagem na sociedade, será uma**

educação com qualidade social e contribuirá para dirimir as desigualdades historicamente produzidas, assegurando, assim, o ingresso, a permanência e o sucesso na escola, com a consequente redução da evasão, da retenção e das distorções de idade/ano/série (Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica).

Coloca-se a responsabilidade da educação na busca pela igualdade social, no entanto não podemos ser ingênuos em acreditar que tal desafio esteja ligado apenas às condições educacionais, muito embora seja um aspecto muito importante, apenas o processo educacional não possibilita o alcance desse objetivo, sem que também se repense a estrutura da organização capitalista como um todo, caracterizada pela exploração do homem pelo homem.

Reflita

Historicamente, no Brasil, a maioria da população foi excluída do processo de escolarização. Por muito tempo, o acesso à educação era um privilégio das classes favorecidas, sendo que pobres, negros e indígenas eram proibidos de estudar. Podemos considerar que esse processo de exclusão da maioria da população fez com que surgisse uma cultura de desvalorização da escola pelas classes desfavorecidas, a ponto de não se identificarem com esses espaços, ou seja, a exclusão passou a ser compreendida como algo natural?

Sabemos que a desigualdade social é gerada e se alimenta da precária distribuição de renda. Neste sentido, apenas a obrigatoriedade do processo educacional ao longo da educação básica garante a igualdade de condições? Quais são os problemas que merecem atenção a fim de, de fato, superarmos a tamanha desigualdade social brasileira?

No entanto, podemos afirmar que é um avanço em termos de perspectivas educacionais, nunca antes visto no sistema educacional brasileiro. Os Pioneiros da Educação Nova já apregoavam o quanto a educação deve ser o primeiro aspecto a ter a atenção voltada para o desenvolvimento de uma nação. Além dos fundamentos que subsidiam a compreensão dos objetivos do ensino fundamental de nove anos enquanto política pública, o documento expõe sobre

seus princípios, condições de matrícula, currículo, a Base Nacional Comum e Diversificada, o Projeto-Político Pedagógico, Gestão Democrática, a relevância dos conteúdos a serem abordados nesta modalidade de ensino, as possíveis articulações a serem efetivadas e sua necessidade, avaliação e educação integral, entendida como necessidade no decorrer do processo de sua implementação; trata, ainda, do ensino fundamental do campo, indígena e quilombola, Educação de Jovens e Adultos, concluindo com as responsabilidades pertinentes aos sistemas de ensino.

As Diretrizes compõem um importante documento, cabendo a todos os educadores conhecerem muito bem seu conteúdo, sendo que retornaremos a ele no decorrer desta unidade.

Se as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental subsidiam as secretarias de educação e os sistemas de ensino, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é o documento orientador para a construção dos projetos político-pedagógicos das instituições de ensino.

A BNCC define o ensino fundamental de nove anos como a etapa mais extensa da educação básica. Ela é, portanto, o período escolar que abrange grande parte da infância e adolescência, sendo que as transformações dos aspectos físicos, biológicos, sociais, afetivos e emocionais estarão presentes. Aos professores dos anos iniciais (correspondendo do primeiro ao quinto ano) cabe compreender suas características, a fim de estruturar seu plano de trabalho, visto que tais mudanças são consideradas um desafio à elaboração dos currículos escolares, uma vez que a passagem de um nível de escolarização para outro, historicamente, é marcado por fortes rupturas, ou seja. É preciso refletir sobre a forma como as crianças devem ser compreendidas e recebidas no primeiro ano do ensino fundamental, pois elas são egressas da educação infantil, não deixando de ser e apresentar características de crianças da mesma idade, com anseios e perspectivas específicas a cada nova fase. A BNCC defende que "[...] valorizar as situações lúdicas de aprendizagem aponta para a necessária articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil" (BRASIL, 2010, [s.p.]), evidenciando o comprometimento pelo processo de desenvolvimento do ser humano ao defender a articulação progressiva com relação aos conhecimentos novos adquiridos, com aqueles que advenham das experiências.

Assume-se, assim, um compromisso social de elevar as condições de desenvolvimento da população escolar, na tentativa de se elevar os padrões de conhecimento a todas as crianças e adolescentes de 6 a 14 anos de idade.

Assimile

Os documentos norteadores do ensino fundamental de nove anos são as Diretrizes Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular. Tais documentos procuram explicitar a importância social da obrigatoriedade, do acesso e da permanência nesta modalidade de ensino. A criança, entre 6 e 10 anos, passa por grandes modificações neste período, e o professor de cada ano necessita compreendê-la, pois, ainda vivendo plenamente a infância, possui necessidades e interesses diferenciados dos das crianças da educação infantil, no entanto, ainda têm a eminente necessidade de brincar. A forma de concepção da infância reflete, também, no trabalho do professor.

Os anos iniciais do ensino Fundamental consolidam aprendizagens e abrem possibilidades de novas e mais complexas aprendizagens. É importante que o professor, principalmente do 1º ano, tenha clareza e conhecimento do trabalho realizado pelos professores na educação infantil, bem como do desenvolvimento alcançado por cada um de seus alunos, a fim de tornar a fase de adaptação mais tênue.

Pesquise mais

O ensino fundamental é a etapa mais extensa da educação básica brasileira. O professor que se dispõe a trabalhar com esse nível de ensino deve atentar-se para algumas questões importantes. Uma delas, a qual vemos como imprescindível, é o processo de adaptação da criança de cinco anos no primeiro ano, uma vez que a criança ainda possui seu processo de cognição específico correspondente à sua idade, ou seja, as considerações que fazemos com relação à criança da educação infantil valem para a criança do ensino fundamental também.

Indicamos a leituras das páginas 13 a 21, do texto *A infância e sua singularidade*, de Sônia Kramer. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2017.

Para compreender o processo de garantia do direito à educação, acesse o texto da professora Dra. Simone de Fátima Flach, *O direito à educação e sua relação com a ampliação da escolaridade obrigatória no Brasil*, e leia da página 502 a 513. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v17n64/v17n64a06.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2017.

Sem medo de errar

Rosana, colega de curso de Fernanda, concluiu a graduação e optou por atuar nos anos iniciais do ensino fundamental, com crianças de 7 anos de idade, as quais frequentam o 2º ano. Vimos que Rosana conhece a história do processo de inserção da classe trabalhadora na escola, o qual foi marcado historicamente pelas desigualdades sociais. A maioria dos pais dos alunos de Rosana não conseguiu concluir toda a etapa do ensino fundamental, sendo que alguns nem concluíram os anos iniciais.

Embora, atualmente, a inserção na educação básica seja obrigatória dos 4 aos 17 anos, o Brasil ainda não conseguiu erradicar o analfabetismo, o que nos leva a concluir que a legislação pertinente não dá verdadeira garantia de escolarização de qualidade para todas as crianças e adolescentes em idade escolar. Muitos jovens precisam abandonar os bancos escolares, a fim de auxiliar no sustento de suas famílias, retornando à escola por meio da Educação de Jovens e Adultos muito tempo depois, tendo que dividir seu tempo entre estudo e trabalho. Assim, podemos considerar que, embora as políticas públicas educacionais considerem a necessidade da educação e a definam como direito inalienável de todo cidadão, na prática, esse pressuposto ainda está longe de ser alcançado.

Rosana necessita compreender que a realidade do aluno precisa ser considerada, com o propósito de definir o ponto de partida do desenvolvimento do conhecimento de seus alunos, no entanto, não deve se ater à realidade de seus alunos, pois eles já a conhecem, necessitam compreendê-la e encontrar, por meio do conhecimento sistematizado, possibilidades de transformá-la. É necessário compreender que a realidade do aluno é definida através dos meios de produção da vida, os quais, em uma sociedade capitalista como a nossa, se produzem por meio da exploração do homem pelo homem,

sendo essa a realidade comum a todos os alunos, independente da classe social a que pertencem. É essa realidade que deve ser o pano de fundo para o desenvolvimento do saber científico nos anos iniciais do ensino fundamental. Em tese, as DCN apresentam uma perspectiva progressista e libertadora, de emancipação humana, no entanto, sem as condições reais objetivas, não há possibilidade de concretizá-las. Dessa forma, caberá a Rosana problematizar a realidade em que seus alunos estão inseridos, fazendo com que compreendam a necessidade do conhecimento como um aspecto fundamental para a emancipação humana e para a verdadeira transformação social, embora sem as necessárias condições para que a concretize. Rosana não deve cair no engodo de supervalorizar a realidade local do aluno, pois, neste caso, estaria descaracterizando o papel da escola como agência formadora.

Faça valer a pena

1. A Constituição Federal de 1988, assim como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, preveem a obrigatoriedade e gratuidade da escola pública para o ensino fundamental. Embora esses dispositivos legais não sejam garantia de mudança na realidade existente, podem ser considerados como um avanço, ainda mais quando se cria a possibilidade de que o ensino fundamental tenha maior duração.

A Lei nº 11.274, de 2006, instituiu o ensino fundamental de nove anos. O ingresso da criança no ensino fundamental se dá a partir de qual idade?
a) 6 anos completos, conforme definido pelos sistemas de ensino.
b) 5 anos, a completar 6 no decorrer do ano letivo, conforme definido pelos sistemas de ensino.
c) 5 anos, conforme definido pelos sistemas de ensino.
d) 7 anos completos, conforme definido pelos sistemas de ensino.
e) 6 anos completos ou a completar até o início do ano letivo, de acordo com sistemas de ensino.

2. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais, ao longo dos anos iniciais do ensino fundamental, a progressão do conhecimento ocorre pela consolidação das aprendizagens anteriores e pela ampliação das práticas de linguagem e da experiência estética e intercultural das crianças, considerando tanto seus interesses e expectativas quanto o que ainda precisam aprender.

O processo descrito no texto-base auxilia na formação do aluno, de modo que ele:
I – Amplia sua autonomia intelectual.
II – Compreende melhor as normas e os interesses pela vida social.
III – Mantém-se preso ao senso comum.
IV – Lida com sistemas mais amplos, os quais dizem respeito às relações dos sujeitos entre si, com a natureza, com a história, com a cultura, com as tecnologias e com o ambiente.
a) As afirmativas I e II estão corretas.
b) As afirmativas I e III estão corretas.
c) As afirmativas I, II, III e IV estão corretas.
d) As afirmativas I, II, IV estão corretas.
e) Apenas a afirmativa IV está correta.

3. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu art. 32, garante que "[...] O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: (Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006)".

A fim de completar o artigo, classifique as alíneas a seguir em verdadeiras (V) ou falsas (F).
I - O desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio apenas da leitura.
II - A compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade.
III - O desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores.
IV - O não fortalecimento dos vínculos de família, apenas ampliando os laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que a vida social.

Assinale a sequência correta.
a) V – V – F – F.
b) F – V – V – F.
c) F – F – V – V.
d) F – V – F – F.
e) V – V – V – F.

Seção 3.2

Princípios básicos do ensino fundamental

Diálogo aberto

Caro estudante! É bastante comum os sujeitos se perguntarem por quais motivos precisam ir à escola, para que aprender determinados conteúdos, qual a função da escola, entre outras indagações. Você mesmo deve se perguntar os motivos de estudarmos alguns conteúdos neste livro, por exemplo, qual a necessidade de conhecermos as diferentes concepções de escola, quais as funções historicamente hegemônicas da escola e quais são as intenções por trás de cada uma.

Sabendo dos questionamentos que se fazem na atualidade, Rosana sabe que terá grandes desafios pela frente, pois não bastará apenas cumprir com a carga horária escolar se esta não estiver articulada a um projeto maior. A professora compreende que o domínio pleno dos conhecimentos escolares, conhecimentos estes produzidos pelo conjunto dos homens em sua história, é o principal fator para a compreensão da realidade e consequente transformação. Ela tem clareza de que sua escola deve promover o desenvolvimento integral de seus alunos, uma escola que não seja apenas um espaço de desenvolvimento de projetos, mas que, sumariamente, garanta o domínio do saber historicamente acumulado. No entanto, Rosana possui algumas indagações que precisa solucionar, tais como: é possível priorizar o domínio dos conhecimentos clássicos na escola atual? A sociedade moderna colabora para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, como atenção, concentração, memória e raciocínio, as quais são fundamentais à aprendizagem escolar? É possível despertar o gosto pelo aprender por meio da ludicidade e, ao mesmo tempo, levar os alunos à compreensão de que o conhecimento é sumariamente sério, uma vez que é responsável e determina o desenvolvimento do sujeito?

Não pode faltar

Ensino fundamental: as diferentes concepções de escola e a apropriação do saber

Na unidade anterior, vimos que a seletividade é uma característica muito presente no ensino fundamental, tendo sua história bastante recente, visto que, de forma sistemática e organizada pelo Estado, data do início da Primeira República, quando da criação das escolas isoladas. De lá para cá, muitas foram as concepções de educação e ensino que permearam o que, hoje, denominamos de anos iniciais do ensino fundamental. Tais concepções merecem uma análise cuidadosa, pois a partir de sua compreensão é possível analisar sob quais princípios essa modalidade de ensino da educação básica é planejada, tornando-se política pública de educação.

As escolas isoladas tiveram grande influência da educação religiosa quanto à sua organização metodológica, apresentando-se sob o modelo de uma concepção de educação tradicional. Os princípios da educação na Primeira República permeavam a inspiração positivista do século XIX, em que se defendia a educação como direito de todos e dever do Estado, pois a sociedade que se desenhava naquele contexto consistia na concretização dos interesses da burguesia, necessitando-se, portanto, transpor a barreira da ignorância. Nesta concepção, o cidadão é entendido como aquele que é livre por possuir o saber. A escola tem a função de constituir toda gama de conhecimento do indivíduo, por intermédio do professor, que é o sujeito que detém e transmite o conhecimento a partir de uma lógica gradativa, ampliando a condição do saber do aluno. As classes eram organizadas tendo um professor responsável e direcionador de todo o processo, desde o planejamento da aula, a explicação do conteúdo (a qual os alunos deveriam ouvir atentamente, sem interferências) e a aplicação das atividades (as quais os alunos deveriam realizar individualmente e de forma disciplinada). Para Saviani (2008, p. 6), esta escola

> **[...] sucedeu progressivamente uma decrescente decepção. A referida escola, além de não conseguir realizar seu desiderato de universalização (nem todos nela ingressavam e mesmo os que ingressavam nem sempre eram bem-**

> sucedidos) ainda teve de curvar-se ante o fato que nem todos os bem-sucedidos se ajustavam ao tipo de sociedade que se queria consolidar.

As críticas tecidas de acordo com a concepção tradicional de educação, formuladas no final do século XIX, se ampliaram, pois, uma vez que o professor era o único responsável pela organização do ensino, o aluno assumia o papel passivo, sem interação com o objeto de conhecimento, cabendo a ele apenas memorizar o repasse do docente. A escola não vinha cumprindo com o papel de atender a todos democraticamente, portanto passou a ser considerada inadequada ao propósito que se almejava.

Surge, então, uma nova concepção, especificamente no Brasil, a partir de 1932, com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. A Pedagogia Nova passa a ser a concepção de educação que deveria conduzir a organização da educação, em consonância com a crença na equalização social pelo viés educacional. Esse movimento ficou conhecido como "escolanovismo", inicialmente pelas críticas tecidas à escola tradicional, apontando uma nova forma de conceber a educação, considerando, primeiramente, o papel do aluno, ou seja, havia uma crítica severa em sua passividade, defendendo-se que este deveria ser o centro do processo de ensino-aprendizagem. O objetivo era a busca pela integração de todos os sujeitos na sociedade de forma participativa, o que não seria possível por meio da educação tradicional.

A educação, de modo geral, passa por um processo de biopsicologização da sociedade, da educação e da escola. O movimento da Escola Nova apregoava um tratamento diferenciado a partir do momento em que a psicologia aponta a existência das diferenças individuais cognitivas. Assim, Saviani define os pressupostos da Escola Nova:

> [...] A educação, como fator de equalização social, será um instrumento de correção da marginalidade na medida em que cumprir a função de ajustar, de adaptar os indivíduos à sociedade, incutindo neles o sentimento de aceitação dos demais e pelos demais. A educação será um instrumento

> de correção da marginalidade na medida em que contribuir para a constituição de uma sociedade cujos membros, não importam as diferenças de quaisquer tipos, aceitem-se mutuamente e respeitem-se na sua individualidade específica. (2008, p. 7)

A forma de conceber a educação e o processo de ensino-aprendizagem se modifica, sendo que não só o aluno passa a ser considerado o centro de todo processo mas também sua constituição biopsicológica, pois a ênfase deixa de ser o intelecto e passa a ser o sentimento, questão importante que deve ser considerada no planejamento pedagógico, o qual passa a ter participação em sua construção também pelo aluno. Do aluno deixa-se de exigir esforço, mas respeita-se seu interesse, uma vez que o processo passa a se caracterizar como não diretivo, assim como não mais reverenciando a ciência, mas a experiência. Em suma, o aprender deixa de ter importância e se dá maior espaço para o aprender a aprender, o que avaliamos como um grande engodo no discurso pedagógico, pois a aprendizagem da ciência é que nos possibilita o desenvolvimento pleno do ser humano.

A organização do espaço escolar nessa concepção sofre modificações, pois se antes o professor dominava o ambiente e direcionava o saber, na Pedagogia da Escola Nova há a valorização das atividades em grupos, conforme os interesses intrínsecos. Nesta situação, o professor passa a ser um orientador e/ou estimulador das novas aprendizagens a serem construídas pelos discentes, as quais ocorrem de forma espontânea, e para isso, o ambiente estimulador é fundamental. A escola deixa de ser um ambiente sombrio, silencioso e disciplinado, tornando-se um lugar alegre, movimentado, barulhento e multicolorido.

Pelo seu alto custo, não foi possível implantar a organização da Pedagogia da Escola Nova na escola pública brasileira, ficando restrita a alguns grupos de elite, no entanto seu ideário atingiu a forma de conceber o processo de ensino-aprendizagem na prática pedagógica dos professores de modo geral, o que podemos apontar como algo negativo, uma vez que a qualidade da educação pública sofreu um rebaixamento, pois o afrouxamento da disciplina e a despreocupação com a transmissão dos conteúdos das diversas

áreas do conhecimento deixaram de ser valorizados no âmbito pedagógico. Dessa forma, a classe popular, que tem na escola, muitas vezes, o único recurso de apropriação da cultura, sofreu as consequências do rebaixamento do nível de ensino.

Os princípios do movimento da Escola Nova atingiram seu declínio na metade do século XX, pois o processo educativo não alcançou os objetivos a que se propunha, deixando o seu legado pedagógico: seus métodos. No entanto, o pensamento pedagógico tentava articular os métodos pedagógicos da Escola Nova aos instrumentos de aprendizagem, ênfase da pedagogia tecnicista, tão presente no âmbito educacional a partir de 1970.

A pedagogia tecnicista tem como pressupostos fundamentais a racionalidade, a eficiência e a eficácia, termos advindos do processo produtivo industrial, que marca as políticas educacionais propostas pela Lei nº 5.692, de 1971. Na escola, a proposição é a objetivação do trabalho pedagógico. Como na fábrica, o trabalhador necessita se adaptar ao processo de trabalho, pois é organizado de forma parcelada. Na escola, a lógica passa a ser a mesma, o planejamento da educação foi organizado racionalmente, eliminando a subjetividade do processo, a fim de não prejudicar a eficiência. A ênfase recai nos instrumentos de ensino adotados, tais como o microensino, o telensino, as instruções programadas e as máquinas de ensinar. Se na pedagogia tradicional tínhamos o professor como centro e na pedagogia nova tínhamos o aluno e seus interesses como centro, na pedagogia tecnicista o centro passa a ser a organização racional dos meios, concebida e planejada por especialistas imparciais. Para Saviani,

O objetivo da educação nesta concepção é formar o indivíduo eficiente e produtivo, preparados para contribuírem com a produção na sociedade em diferentes necessárias funções ao equilíbrio da sociedade. À escola caberia, portanto, propiciar o treinamento adequado para a execução das múltiplas tarefas das demandas impostas pela sociedade em expansão capitalista. Neste caso o importante a se desenvolver no processo educativo é o aprender a fazer.

A escola tecnicista, caracterizada por uma ampla burocratização e controle de sua organização, pouco ou quase nada auxiliou para o desenvolvimento sadio do sistema educacional, pois, embora as

vagas nas escolas tenham se ampliado neste contexto, os índices de evasão e reprovação não foram amenizados.

Dentre as três concepções mencionadas, podemos afirmar que pouco se fez com relação à formação básica do aluno fundamental, pois a educação deve ter como princípio balizador a formação integral do sujeito. Nesse sentido, falamos em educação omnilateral, em que a constituição do ser humano deve ser contemplada em seu maior e mais alto nível. O papel da educação é permitir que o ser humano se torne cada vez mais humano em todas as suas dimensões, por este motivo não podemos admitir o discurso de que há quem seja bom em uma disciplina escolar em detrimento de outra. Todos os sujeitos têm plenas condições de se desenvolverem por completo, sendo necessário que o sistema educacional dê as condições reais e concretas para que esse objetivo seja, de fato, atingido.

Exemplificando

Atualmente, o discurso pedagógico da pedagogia de projetos isenta o papel do professor como mediador do conhecimento, dando-lhe a posição de facilitador da aprendizagem, responsável por mediar as situações de aprendizado, tal como os pressupostos da Escola Nova. O papel do professor, de acordo com a pedagogia histórico-crítica, tendo em vista a superação das mazelas da atual organização social no ensino fundamental, é o de organizar o conteúdo a ser apreendido, selecionar a metodologia e os instrumentos adequados ao domínio do conhecimento das diversas áreas do saber acumulado pela humanidade. Na medida em que o professor permite que o aluno "aprenda a aprender", descaracteriza seu papel enquanto mediador, deixando de interceder no processo de construção do saber e, consequentemente, não permitindo o desenvolvimento cognitivo adequado, pois a aprendizagem propulsiona o desenvolvimento, e vice-versa.

O papel dos anos iniciais do ensino fundamental é inicializar os alunos de seis a dez anos de idade na compreensão da prática social por meio da instrumentalização da leitura, da escrita e do cálculo. Os elementos fundamentais para a compreensão da realidade devem permear a mediação do professor, que é o principal responsável pela seleção dos conteúdos da série e pela problematização. Problematizar a prática social é buscar com que o aluno organize, de forma crítica, a forma como ela se apresenta, ou

seja, "[...] educação existe para propiciar a aquisição de instrumentos que possibilitem o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rendimentos desse saber" (SAVIANI, 2008, p. 9). Assim, a proposta da pedagogia histórico-crítica desvela outra possibilidade de reorganização do trabalho pedagógico nos anos iniciais do ensino fundamental e, para tanto, deverá ter seu currículo balizado por seus princípios e suas concepções de homem, mundo, sociedade e educação. Alguns sistemas de ensino adotam a perspectiva de formação da pedagogia histórico-crítica, pois entendem que "[...] ao apreender a escola, a partir de sua razão histórica, a questão do conhecimento, explicativo da organização da sociedade, de sua produção material e cultural, passa a ser central e direcionadora da potencialidade da escola numa sociedade como a nossa" (PARANÁ, 1990, p. 16), compreendendo ser exatamente este o papel da escola de ensino fundamental para a formação do aluno.

Assimile

O ensino fundamental de nove anos é uma política pública educacional, implantada pela Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. A LDB nº 9.394/96 previa a ampliação do ensino fundamental e no Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001). A atual legislação tornou obrigatória a matrícula no 1º ano do ensino fundamental de toda criança com seis anos de idade, estendendo-se o processo de escolarização, também obrigatória, até os quatorze anos de idade. Para que tal política seja de fato uma conquista aos direitos da infância, há de se pensar nas condições necessária para o atendimento às necessidades das crianças doa anos iniciais, como o espaço e o tempo em que terão para seu pleno desenvolvimento. Não basta ampliar somente o tempo que a criança está inserida no processo de escolarização mas também as condições disponibilizadas para tal processo. A criança deve ser compreendida em suas especificidades e, caso a organização pedagógica do trabalho desconsidere as diferentes concepções de escola e/ou se estruture a partir de uma concepção que não leve em conta o espaço escolar como apropriação do saber, mas como possibilidade de meramente "aprender a aprender, a função social de ampliação do tempo escolar não atingirá seu propósito.

Compreender quem é este aluno dos anos iniciais do ensino fundamental é importante quanto à sua constituição física,

biológica, cognitiva e social. Há referência de que a criança de nove e dez anos, que corresponderia àquela que frequenta o quarto ou quinto ano dos anos iniciais do ensino fundamental, seria considerada pré-adolescente. O termo legal inexiste no Estatuto da Criança e do Adolescente, assim como na Constituição de 1988. Tais documentos explicitam os direitos da criança (0 a 12 anos completos) e do adolescente (12 a 18 anos completos). Nem mesmo os estudos psicológicos caracterizam a fase de pré-adolescência, ou seja, a criança de nove, dez ou onze anos estaria vivenciando a segunda infância.

Pré-adolescência é um termo produzido pela sociedade capitalista, a fim de criar necessidades específicas para esse público. Devemos, portanto, ter clareza de que as necessidades naturais desses sujeitos são necessidades de crianças, desejos e curiosidades de crianças. O desejo pelo conhecimento é próprio da segunda infância e, neste período (6 a 10 anos), as crianças, segundo a psicologia, perpassam pelo período de latência, apresentando algumas características próprias com relação ao aprendizado escolar.

Para Piaget, a criança desta idade ainda se encontra no período do pensamento operatório concreto, ou seja, não possui ainda o poder de abstração, necessitando da utilização do material concreto para assimilar o conhecimento. É por isso que a brincadeira não deixa de ser importante nesta fase.

Muitos professores acreditam que a fase de brincar é típica da educação infantil, desconsiderando essa ação pedagógica entre as crianças dos anos iniciais do ensino fundamental, esquecendo-se de que o processo de construção de conhecimento, nesta fase, ainda requer a necessidade da operação concreta. Dessa forma, é importante considerar que a criança dos anos iniciais do ensino fundamental constrói seu saber por meio das brincadeiras e organiza-o também por esse meio, pois várias relações se estabelecem nesse processo: cognitivas, sociais, afetivas e individuais.

O ingresso da criança nesta modalidade de ensino é um momento complexo, sobre o qual ela apresenta muitas expectativas, ou seja, ao mesmo tempo em que tem a necessidade de brincar, está ansiosa por aprender sobre o mundo natural e social. É importante que o professor do primeiro ano do ensino fundamental tenha clareza de que há necessidade em auxiliar a criança de seis anos no processo

de transição, e que, neste momento, o ato de brincar estará presente em muitas circunstâncias. Cabe, portanto, ao professor, organizar o trabalho pedagógico de modo que o processo de escolarização vá ao encontro das necessidades infantis. Para Winicott (1993, p. 45), "[...] o brincar se dá no espaço potencial e é sempre uma experiência criativa, na continuidade espaço-tempo, uma forma básica de viver".

A ludicidade deve, sem sombra de dúvidas, fazer-se presente no processo do desenvolvimento infantil no ensino fundamental, compreendendo ludicidade como as mais diversas brincadeiras, jogos, arte e expressão corporal. Trabalhar tais aspectos em conjunto possibilita o desenvolvimento e a consequente aprendizagem da criança, pois, ao brincar, a criança desenvolve seu nível de desenvolvimento potencial, ampliando a possibilidade de novas aprendizagens, o que auxilia no processo de alfabetização.

A ludicidade permite construir e elaborar o pensamento a respeito dos mais diversos conhecimentos quanto aos processos cognitivos e de interação social, facilitando a sistematização da aprendizagem escolar. O ato de brincar compreende o espaço de apropriação e constituição de conhecimentos, possibilitados pelo desenvolvimento da linguagem, da organização cognitiva, de valores comuns aos grupos e à sociabilidade. Os conflitos infantis são facilmente resolvidos na brincadeira, uma vez que são compreendidos em seu conjunto.

Reflita

Segundo Fortuna, [...] "se examinarmos detalhadamente as práticas pedagógicas predominantes na atualidade constataremos a inexistência absoluta de brinquedos e momentos para brincar na escola. [...] Nos raros momentos em que são propostos, são separados rigidamente das atividades escolares, como o 'canto' dos brinquedos ou o 'dia do brinquedo' - e, assim mesmo, apenas nas escolas infantis, pois nas classes de ensino fundamental estas alternativas são abominadas, já que os alunos estão ali para 'aprender, não para brincar'. O brincar, literalmente acantonado, deste modo não contamina as demais tarefas escolares, sendo mantido sob controle" (2000, p. 3).

A assertiva da autora realmente procede com relação àquilo que se observa nas classes dos anos iniciais do ensino fundamental? Os

professores desta modalidade de ensino costumam minimizar o papel da brincadeira no processo desenvolvimento infantil, acreditando ser uma atividade exclusiva da educação infantil? Como você, enquanto futuro educador, concebe a ludicidade nos anos iniciais do ensino fundamental? De que forma é possível garantir a apropriação do saber e, ao mesmo tempo, atender às necessidades próprias da infância?

Nesse sentido, também deve o professor dos anos iniciais do ensino fundamental compreender que o espaço em que se desenvolve o processo educacional deverá apresentar-se preparado para as diversas experiências lúdicas, a fim de promover diferentes possibilidades de brincadeiras, organizadas por eles e pelas próprias crianças. Trataremos dessa questão na próxima unidade da seção.

Pesquise mais

As diferentes concepções de escola que permeiam o ensino fundamental determinam quais são as condições reais em que se estabelece o processo de ensino-aprendizagem. Será a partir dessa opção que o professor, fazendo uso de sua autonomia, poderá organizar seu planejamento junto aos seus alunos, pois cada concepção define uma metodologia específica. Para compreender melhor a abordagem da pedagogia histórico-crítica, assista aos seguintes vídeos e organize um esquema a respeito das ideias centrais levantadas pelos professores Dermeval Saviani e Newton Duarte.

- Professor Dermeval Saviani e a Pedagogia histórico-crítica. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=13ojrNgMChk>. Acesso em: 7 dez. 2017.

- Teorias Pedagógicas: a pedagogia marxista e a crítica às pedagogias hegemônicas - Professor Newton Duarte. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=inEALKzFqgk>. Acesso em: 7 dez. 2017.

- Teorias Pedagógicas (Pedagogia dos Projetos e Multiculturalismo) - Professor Newton Duarte. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=l3kYp0gBcmM>. Acesso em: 7 dez. 2017.

Sem medo de errar

A professora Rosana sabe que a conjuntura que se estabelece a partir das condições que se determinam à organização pedagógica de seu trabalho e da escola como um todo impossibilita algumas ações que são extremamente necessárias no dia a dia com seus alunos. Rosana tem a concepção de uma escola que deve garantir os conhecimentos historicamente produzidos pelo coletivo dos homens, e que cabe à escola e, mais especificamente ao professor, organizar mecanismos que possibilitem tal processo, pois se esperar que seus alunos descubram a forma como chegar ao conhecimento, correrá o risco de cooptar pela produção da ignorância, perpetuando as desigualdades sociais. Nesse sentido, e dependendo da concepção de escola que o professor possua, é possível, apesar das forças contrárias, selecionar importantes conhecimentos clássicos que permitam aos alunos compreenderem o ponto de partida da prática social, apesar das políticas públicas educacionais buscarem uma organização espontaneísta. É importante considerar os interesses e as necessidades do aluno do ensino fundamental, mas com muito cuidado, para que não se corra o risco de se deixar em segundo plano aquilo que é função da escola e do professor: o ensino. Para isso, há necessidade de uma organização desafiadora, a qual, além de considerar as expectativas dos alunos, também as problematiza, levando-os a desenvolver as funções psíquicas superiores, tais como atenção, concentração e memória, fundamentais ao processo de aprendizagem, função que só o homem, dentre todos os seres vivos, possui, e que, portanto, precisam ser trabalhadas para que evoluam. Infelizmente, a organização da escola atual pouco tem se preocupado com tais aspectos, não mediando devidamente a educação dos sujeitos enquanto seres humanos e processo de desenvolvimento, em que a interação e intervenção do outro são fundamentais. Rosana deve ter clareza de que a brincadeira e o aspecto lúdico lhe são extremamente úteis e seus parceiros no desenvolvimento de tais funções em seus alunos. É possível organizar um trabalho em que as necessidades da infância sejam respeitadas e o conteúdo seja assimilado de forma lúdica, no entanto, trabalhando com as crianças a importância do conhecimento humano para a compreensão da realidade.

Faça valer a pena

1. "Buscou-se planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência. Para tanto era mister operacionalizar os objetivos e, pelo menos em certos aspectos, mecanizar o processo." (SAVIANI, 2008, p. 10)

O excerto do texto-base, do livro Escola e democracia, refere-se à:
a) Pedagogia tradicional.
b) Pedagogia da Escola Nova.
c) Pedagogia tecnicista.
d) Pedagogia histórico-crítica.
e) Pedagogia renovada.

2. "Com a aprovação da Lei nº 11.274/2006, ocorrerá a inclusão de um número maior de crianças no sistema educacional brasileiro, especialmente aquelas pertencentes aos setores populares, uma vez que as crianças de seis anos de idade das classes média e alta já se encontram, majoritariamente, incorporadas ao sistema de ensino – na pré-escola ou na primeira série do ensino fundamental."

(BRASIL. **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 5)

* BRASIL. Lei n° 11.274, de 06 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília, 7 fev. 2006.

Tendo em vista a aprovação da Lei nº 11.274/2006, é correto afirmar que:

a) O ensino fundamental no Brasil tem duração de 8 anos.
b) A partir da promulgação da referida lei, deve-se desconsiderar as características de cada faixa etária, pois o objetivo único é garantir a alfabetização nos anos iniciais.
c) O objetivo da nova legislação é atender um menor número de crianças no ensino fundamental.

d) Para a matrícula de crianças de seis anos de idade no ensino fundamental, é necessário que elas, obrigatoriamente, tenham seis anos completos ou a completar no início do ano letivo em curso.
e) A implantação da referida lei é meramente uma medida administrativa, a qual não modifica em nada a organização da escola de ensino fundamental.

3. "A experiência do brincar cruza diferentes tempos e lugares, passados, presentes e futuros, sendo marcada ao mesmo tempo pela continuidade e pela mudança. A criança, pelo fato de se situar em um contexto histórico e social, ou seja, em um ambiente estruturado a partir de valores, significados, atividades e artefatos construídos e partilhados pelos sujeitos que ali vivem, incorpora a experiência social e cultural do brincar por meio das relações que estabelece com os outros – adultos e crianças."

(BRASIL. **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 33-34.)

Observe as afirmações a seguir:
I - É na brincadeira que a criança reelabora e reorganiza seus conhecimentos.
II - O brincar possibilita o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, entre elas a linguagem.
III - A brincadeira não deve ser considerada no ensino fundamental, com exceção do momento do recreio.
IV - As atividades lúdicas organizadas e promovidas pelo professor possibilitam a aprendizagem dos conteúdos de forma mais significativa para a criança.
Enunciado:
Quanto à brincadeira e à ludicidade nos anos iniciais do ensino fundamental, é correto afirmar:
a) Somente as afirmações I, II e IV estão corretas.
b) Somente a afirmação III está correta.
c) Somente as afirmações I e IV estão corretas.
d) Somente as afirmações II e III estão corretas.
e) Somente a afirmação IV está correta.

Seção 3.3

Currículo, identidade e autonomia no ensino fundamental

Diálogo aberto

Os professores dos anos iniciais do ensino fundamental possuem em mãos um grande desafio, o qual corresponde ao processo de alfabetização de seus alunos de forma que, ao mesmo tempo, se apropriem dos conhecimentos científicos. Transformar os conhecimentos espontâneos em conhecimentos científicos, mediados pelo processo de alfabetização pleno, é o trabalho que corresponde aos profissionais desta etapa da educação básica.

Rosana preocupa-se com a qualidade dos conteúdos selecionados e que devem ser trabalhados em sua classe. Não perde de vista as necessidades de seus alunos de 7 anos e, ao mesmo tempo, sabe da importância em dar condições para que apreendam de forma significativa, pois considera um desafio prender a atenção das crianças para que possam se apropriar dos conceitos básicos e necessários do 2º ano. Quais são as ações que Rosana deve ter, ao refletir junto à sua pedagoga, ao selecionar os conteúdos que devem ser desenvolvidos com sua classe? A metodologia adotada pela professora deve auxiliar na superação da visão infantil de mundo, mas sem perder a compreensão da infância? Por quê? Quais características infantis devem ser consideradas na seleção do currículo dos anos iniciais do ensino fundamental, a fim de que seja possível garantir a construção da identidade e da autonomia das crianças neste nível da educação básica?

Não pode faltar

Currículo no ensino fundamental: possibilidades de desenvolvimento da identidade e da autonomia

A estrutura curricular dos anos iniciais do ensino fundamental é permeada por diversas concepções de currículo. Para que nos seja

possível definir qual a concepção de currículo que deverá direcionar nossas ações pedagógicas, faz-se necessário, primeiramente, compreendermos as concepções em questão, ou seja, há necessidade de uma definição clara, a fim de que os reais objetivos sejam alcançados. Há de se enfatizar a importância da definição do currículo na organização do projeto político-pedagógico da instituição escolar, uma vez que é esse documento que ampara todas as ações advindas no processo de educação das crianças de 6 a 10 anos de idade.

Antes de abordarmos a temática das diferentes concepções, é necessário considerar que, historicamente, temos um sério problema educacional no Brasil, pois há um antagonismo posto: o que deve ser e o que tem sido a educação escolar, ou seja, o que deve e o que tem sido a conversão do saber científico em educação escolar, constituintes obrigatórios do currículo do ensino fundamental. O emprego do termo currículo em educação relaciona-se com sua ligação com as ideias de unidade, ordem e sequência dos elementos de um curso, bem como com a necessidade de garantir maior rigor à organização do ensino. A ideia de currículo significa, assim, a ordem (reportando-se à sequência interna) e a disciplina (referindo-se à coerência estrutural), indispensáveis a qualquer curso, portanto a sequência e a coerência de conteúdos a serem assimilados e apropriados pelos sujeitos em formação.

Há, no entanto, como já apontamos, várias concepções que buscam estruturar tal sequência, dando organicidade e, obviamente, uma determinada coerência, no sentido daquilo que se almeja no processo de escolarização formal. Temos, atualmente, diversas teorias curriculares e modelos de organização curricular, a saber: interdisciplinar, disciplinar, multidisciplinar e transdisciplinar, sendo que cada qual possui suas especificidades. Para Gallo (2009, p. 17), a interdisciplinaridade "[...] é a consciência da necessidade de um inter-relacionamento explícito e direto entre as disciplinas todas". O autor entende, portanto, que a organização disciplinar é uma espécie de "compartimentalização do conhecimento", uma possibilidade de "especializar o saber", caracterizando nosso sistema escolar como vítima desse processo. O mesmo autor define o transdisciplinar como algo que tenha a condição de ultrapassar e ir além do que está posto e imposto entre disciplinas, promovendo

uma reorganização dos saberes rumo a uma visão de complexidade e totalidade do mundo.

O autor Veiga-Neto (2014, p. 38) se coloca de forma diferenciada ao tratar da disciplinaridade. Ele defende que ela é muito mais que uma "questão epistemológica; é mais do que o resultado de estratégias que cientistas e intelectuais colocam em movimento com o objetivo de ampliar seus capitais simbólicos [...]. A disciplinaridade [...] é constitutiva da própria modernidade". Neste sentido, o autor nos chama a atenção para os movimentos que buscam a superação da disciplinaridade (entendida como organização da modernidade) apenas para impor um currículo diferenciado que venha ao encontro da chamada pós-modernidade, termo muito utilizado nos meios acadêmicos e educacionais e que nos soa como um belo canto da sereia: sedutor e vago, pois pode ter como objetivo estruturar a escola sob os ditames da atual organização social: a sociedade capitalista.

Freitas (1995, p. 91) afirma que a interdisciplinaridade é a interpretação de métodos e conteúdos entre diferentes disciplinas, que se propõe a estudar e trabalhar em conjunto, ao contrário de multidisciplinaridade, em que os sujeitos, pesquisando cada um em sua área, não possuem articulação de método ou conteúdo.

O modelo disciplinar é muito criticado, pois estaria estruturado sob uma visão fragmentada e desarticulada do conhecimento, mas que a interdisciplinaridade teria condições de superar tal desarticulação e fragmentação, facilitando o alcance da totalidade e garantindo a apropriação integral do saber pelos sujeitos. Os modelos inter e transdisciplinar nos dão a sensação de que a fragmentação e desarticulação seriam resolvidas, no entanto não dão conta de rearticular o conhecimento no momento da aprendizagem, pois esse tipo de organização curricular tem seus fundamentos nas "pedagogias do aprender a aprender", reforçando o ensino com conceitos do cotidiano do aluno, e não sob a ótica do conhecimento científico, descaracterizando, por vezes, a função social da escola enquanto instituição responsável pela transmissão desses conhecimentos, portanto, do saber sistematizado.

Opondo-se a tais formas de organização curricular, temos a pedagogia histórico-crítica, a qual, embora discorde da fragmentação do conhecimento em disciplinas estanques e isoladas, não

desconsidera a necessidade da socialização dos conhecimentos acumulados historicamente pelas várias disciplinas. Saviani (2003) aponta que este seria um momento analítico. Conforme o autor:

> As disciplinas correspondem ao momento analítico em que necessito identificar os diferentes elementos. É o momento em que diferencio a matemática, da biologia, da sociologia, da história, da geografia. No entanto, elas nunca se dissociam. Numa visão sincrética, isto tudo parece caótico, parece que tudo está em tudo. Mas na visão sintética percebe-se com clareza como a matemática se relaciona com a sociologia, com a história, com a geografia e vice-versa. (p. 146)

A disciplinaridade é o momento em que é possível realizar o trabalho analítico decompondo o conhecimento, não sendo fragmentação, porém o transformando em categorias mais simples, mas não sem profundidade, para que possa ser apreendido pelas crianças dos anos iniciais do ensino fundamental. Sendo assim,

> [...] o currículo na perspectiva da Pedagogia histórico-crítica tem por objetivo a apreensão da totalidade do conhecimento, o que se dá em um movimento de análise das partes para articular a compreensão do todo. Isso explica a importância dos conteúdos selecionados para o ensino e a aprendizagem no âmbito escolar, pois será com base nesses conteúdos que os indivíduos poderão chegar à compreensão unitária, coerente, e articulada da realidade. (MALANCHEN, 2016, p. 202)

Nesta concepção, percebemos a superação da síncrese, ou seja, a visão caótica do conhecimento em que tudo parece se apresentar da mesma forma. Por meio da organização pedagógica de um currículo que se preocupe com a apreensão do conhecimento, há possibilidade que o aluno conquiste a síntese, ou seja, a apreensão do conhecimento organizado que o fará compreender a realidade e, consequentemente, desenvolver sua identidade e autonomia. Não é possível que tais características sejam garantidas fora do

processo de apropriação do saber historicamente acumulado, que passa, necessariamente, pelo momento analítico do currículo disciplinar, como defende Saviani (2003). Os defensores do currículo interdisciplinar, multidisciplinar, pluridisciplinar e transdisciplinar, ao afirmarem que o currículo disciplinar representa a fragmentação do conhecimento, desconsideram o processo sintético, permeando a manutenção da síncrese. Em outras palavras, não há avanço no processo de aquisição do saber, permanecendo o aluno no nível do senso comum. Quanto a isto, Gramsci já nos alertava:

> **A escola, mediante o que ensina, luta contra o folclore, contra todas as sedimentações tradicionais de concepção do mundo, a fim de difundir uma concepção mais moderna, cujos elementos primitivos e fundamentais são dados pela aprendizagem da existência de leis naturais como algo objetivo e rebelde, as quais é preciso adaptar-se para dominá-las, bem como de leis civis e estatais que são produto de uma atividade humana estabelecidas pelo homem e podem ser por ele modificadas visando o seu desenvolvimento coletivo. (1978, p. 130)**

Para Gramsci, os conhecimentos científicos são fundamentais para o trabalho escolar, pois sem a superação do folclore, ou seja, do senso comum, não há possibilidade de transformação da ordem social. É necessário dominar o que os dominantes dominam, ou seja, o saber historicamente constituído pelo coletivo dos homens. É necessário dominar o saber científico, e à escola cabe transformá-lo em saber escolar.

A definição de saber escolar, segundo Saviani (2009), dá-se na relação com outros saberes. De um lado, aqueles dos quais ele procura se aproximar (e que são objetos da conversão), sob as mais diversas designações: saber sistematizado, elaborado, não espontâneo (científico, filosófico, teórico, metódico, rigoroso), crítico, reflexivo, erudito, enfim, os que integram o acervo cultural organizado. De outro lado, temos os saberes que ele busca superar: o saber espontâneo, comum, habitual, ordinário, do cotidiano, ingênuo, contemplativo, pré-científico, enfim, os que integram o chamado senso comum.

A criança do ensino fundamental está em pleno processo de desenvolvimento de sua identidade e será a organização do currículo que lhe dará subsídios para constituir sua identidade e autonomia, pois todo currículo pode definir uma concepção de mundo, sociedade e que tipo de sujeito pretende formar. A seleção dos conteúdos e a abordagem metodológica, também integrantes do currículo, exercem forte influência e determinam a constituição do sujeito em processo de formação. Na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, temos a abordagem histórico-cultural a subsidiar a constituição e o desenvolvimento das crianças de 6 a 10 anos, ou seja, fundamentada nos princípios de desenvolvimento apregoados por Vygotsky, Leontiev, entre outros, os quais são utilizados de forma eclética, junto a autores que possuem outra perspectiva de desenvolvimento humano, tais como Piaget, Montessori, Dewey, etc.

Reflita

Segundo o texto da Base Nacional Comum Curricular, "[...] os currículos dos anos iniciais do Ensino Fundamental devem favorecer a necessária articulação entre esses anos e as experiências vivenciadas na Educação Infantil, considerando as culturas infantis tradicionais e contemporâneas, valorizando as situações lúdicas de aprendizagem que constituem o cerne das práticas desenvolvidas na primeira etapa da Educação Básica" (BRASIL, 2010, [s.p.]).

Tendo por análise o excerto acima, reflita sobre as seguintes questões:

- Os professores da educação infantil, em sua maioria, consideram as experiências vividas pelas crianças no processo escolar da educação infantil?
- Os conceitos espontâneos das crianças dos anos iniciais do ensino fundamental são considerados como ponto de partida para a compreensão e apropriação dos conhecimentos científicos nesta etapa de escolarização?
- A quem de fato interessa as pedagogias do "aprender a aprender" inseridas nas políticas educacionais atuais?

O ecletismo adotado nos documentos oficiais não nos auxilia para adotarmos uma perspectiva unitária na formação da identidade

e autonomia de nossas crianças, e o resultado é o que temos acompanhado: na escola, vale qualquer coisa! Vale tudo mesmo, desde decorar conteúdo sem compreendê-lo até aguardar o famoso insight, o qual, aos olhos de muitos profissionais, surgirá como uma mágica, sem nenhuma intervenção. Infelizmente, percebemos que muitos professores permanecem como "Alices", procurando o caminho, mas sem se preocupar onde, de fato, querem chegar. A importância do currículo bem estruturado e com claros objetivos reside exatamente neste ponto: definir onde queremos chegar deve ser o fio condutor de um objetivo que deveria ser comum em termos de constituição de uma nação.

A ação pedagógica não é neutra e, quando inexiste uma clara concepção quanto aos objetivos propugnados no decorrer do processo, podemos cometer equívocos quanto ao próprio processo de formação e, de fato, a que se destina, no que diz respeito à constituição da sociedade e de como os alunos se apropriam do mundo e o interpretam. O trabalho com o conhecimento estabelece, necessariamente, o reconhecimento de sua objetividade e universalidade, compreendê-lo como histórico e científico, a fim de garantir a formação prática e teórica dos indivíduos.

A cada etapa a criança deve se apropriar do conhecimento científico e estabelecer as relações necessárias com o mundo à sua volta. Dessa forma, a intencionalidade da prática pedagógica deverá propiciar a construção desta visão de mundo, superando a visão simples e imediata. A educação escolar é a partir do qual as novas gerações se apropriam do conhecimento produzido por gerações anteriores, de forma a possibilitar o domínio dos conceitos elaborados ao longo da história humana. Saviani (2003, p. 13) assim defende: "[...] o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais, que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente à descoberta das formas mais adequadas de atingir esse objetivo". Torna-se clara a importância do conhecimento, por parte do professor, da forma como seus alunos interagem e refletem sobre o mundo, a fim de que possa compreender a estruturação do currículo na perspectiva que subsidie caminhos à construção do saber científico.

Assimile

O currículo escolar no ensino fundamental deve ser compreendido em sua complexidade, tendo como pano de fundo a grande questão: qual tipo de sujeito se pretende formar e para qual sociedade? Esse questionamento nos faz pensar sobre todas as hipóteses de organização curricular, muitas delas sendo colocadas em prática por muitas escolas brasileiras, as quais educam as futuras gerações tendo como objetivo final os interesses do capital, ou seja, a formação de subalternos que não questionem a ordem presente.

É necessário compreender que o desenvolvimento dos conceitos científicos na idade escolar é uma prática de importância relevante para a constituição de outra organização social, ou seja, o domínio do conhecimento científico possibilita a chave para a compreensão das relações sociais e da hegemonia da ideologia capitalista. O processo de desenvolvimento de conceitos exige e se articula a uma série de funções, a exemplo da atenção voluntária, da memória lógica, da comparação, generalização, abstração, entre outras, caracterizando-se como um processo complexo e, se o professor buscar simplificá-lo, conseguirá nada além de assimilação de palavras, e não a internalização de conceitos. Permitir que a criança "aprenda a aprender", não se preocupando com o conjunto do processo de desenvolvimento das funções psíquicas fundamentais, é não lhe permitir o seu pleno desenvolvimento humano.

Conhecer o mundo implica estabelecer com coerência as relações interpostas entre as diferentes áreas, possibilitando a todos os indivíduos, indistintamente, a apropriação das formas de saber mais evoluídas até então já constituídas pelo conjunto dos homens. Os conhecimentos não sistematizados que as crianças se apropriam antes de seu ingresso na escola sofrem transformações, pois não são estáticos e subsidiam a apropriação dos conhecimentos científicos trabalhados na escola. Tal processo possibilita o desenvolvimento da Zona de Desenvolvimento Proximal, a qual permite ao indivíduo o desenvolvimento de várias de suas funções psíquicas. Compreendemos que o homem é um ser social, cujo desenvolvimento condiciona-se pela atividade que o vincula à natureza; que é um ser que, a princípio, não dispõe de propriedades que lhe assegurem, por si mesmas, a conquista daquilo que

o caracteriza como ser humano, ou seja, na medida em que se desenvolve, humaniza-se. Em outras palavras, adquire sua condição de ser humano e das particularidades que assim o caracterizam por meio de comportamentos culturalmente formados e internalizados na interação com os outros.

Exemplificando

Ao estabelecer o currículo dos anos iniciais do ensino fundamental, é necessário compreender a necessidade da superação dos conceitos espontâneos sem, no entanto, desconsiderar sua importância. Para isso, trouxemos o exemplo posto pelo próprio Vygotsky, ao exemplificar ambos os conhecimentos:

"Os conceitos científicos se relacionam com a experiência pessoal de maneira diferente de como fazem os conceitos espontâneos. Os últimos surgem e se formam durante o processo de experiência pessoal da criança. Diferentemente, os motivos internos que impulsionam a formação de conceitos científicos são completamente diferentes daqueles que orientam seu pensamento a formar conceitos espontâneos. As tarefas mobilizadas pelo pensamento da criança são distintas quando assimila conceitos na escola e quando esse pensamento está entregue a si mesmo. Resumindo, poderíamos dizer que os conceitos científicos que se formam no processo de instrução se diferenciam dos espontâneos por uma relação distinta com a experiência da criança, por uma relação distinta com seu objeto e pelos diferentes caminhos que percorrem desde o momento que nascem até que se formem definitivamente." (VYGOTSKY, 2001, p. 196).

Dessa forma, concluímos que, sem a necessária mediação e, ao mesmo tempo, sem que seja permitido o "aprender a aprender" na educação escolar, promulga-se apenas o desenvolvimento dos conceitos espontâneos, não sendo, portanto, um procedimento democrático, haja visto que, na escola da burguesia, os conceitos científicos estão postos à apropriação de seus alunos.

As funções psíquicas humanas assim se estruturam, dando condições aos indivíduos de conceberem e compreenderem, por meio das mediações necessárias, sua realidade. É aí que reside a importância do papel da educação escolar para o desenvolvimento dos indivíduos e seu conhecimento de mundo, pois é este espaço

institucional o responsável pela análise dos conteúdos veiculados, apontando, assim, a direção da natureza dos conhecimentos transmitidos e, consequentemente, a ideologia presente em uma ou outra concepção. A construção do conhecimento objetivo sobre o mundo carrega exigências, como o próprio desenvolvimento do pensamento, como explicitado por Vygotsky, Leontiev e outros. "O desenvolvimento do pensamento se revela uma conquista advinda de condições que o promovam e o requeiram – e, como tal, depende de alto grau das dimensões qualitativas da formação escolar." (MARTINS, 2013, p. 275). É por esta razão que os modelos pedagógicos em voga na atualidade, embora sedutores em seu discurso, não produzem o resultado que esperamos, ao contrário, acompanhamos cada vez mais o sucateamento da educação e da qualidade de aprendente de nossos alunos, pois são evocados a "aprender a aprender", são compreendidos como "protagonistas de sua própria aprendizagem", descaracterizam o papel de mediador do professor como aquele responsável por garantir a apropriação do saber. Ora, nossas crianças aprendem a aprender desde o momento do nascimento, e isso se configura na educação assistemática, cuja característica não é da educação escolar.

A primeira questão que devemos pensar é esta: de que forma nossas crianças conquistarão, de fato, sua identidade e autonomia senão por meio do domínio dos conhecimentos científicos por mediação da escola? É possível avançar em níveis elevados de desenvolvimento humano sem possibilitar os níveis mais elevados de conhecimento humano?

Pesquise mais

Para aprofundar-se no posicionamento do currículo defendido pela pedagogia histórico-crítica, acesse o vídeo do professor Dr. Newton Duarte, em que trata sobre o que ensinar na educação escolar.

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=DlAuFh6O0Iw&t=606s>. Acesso em: 24 dez. 2017 (assistir entre 13min e 25min).

OBS.: para o aluno que tenha tempo disponível, sugerimos que assista ao vídeo completo.

A fim de aprofundar o conhecimento do processo de implantação do currículo no município de Cascavel, acesse o vídeo a seguir:

<http://cameraweb.ccuec.unicamp.br/watch_video.php?v=WG6563OB9M31>. Acesso em: 24 dez. 2017 (Assistir entre 9min e 21min).

OBS.: para o aluno que tenha tempo disponível, sugerimos que assista ao vídeo completo.

Sem medo de errar

Selecionar e organizar os conteúdos a serem trabalhados com os alunos dos anos iniciais do ensino fundamental não são tarefas fáceis. Com muita responsabilidade, a professora Rosana e sua pedagoga preocupam-se com questões importantes diante dessa tarefa, tais como quais conteúdos selecionar à turma, tendo em vista suas experiências, e a metodologia adequada, para que se apropriem dos referidos conteúdos.

Rosana e sua pedagoga devem refletir a respeito dos conhecimentos espontâneos adquiridos pelos alunos até o momento do ingresso no 2º ano do ensino fundamental. Considerar o modo de ver o mundo construído até este momento é crucial para que Rosana organize seu plano de trabalho a partir do currículo estabelecido pela instituição e que, necessariamente, deve partir deste mesmo princípio. É a partir deste pressuposto que os conteúdos devem ser selecionados, tendo em vista os conhecimentos científicos que deverão ser apropriados pelas crianças da faixa etária dos 7 anos de idade. Rosana deve ter clareza de que não deve minimizar a condição de compreensão dos conhecimentos científicos por seus alunos, uma vez que deve partir do conhecimento que já possuem sobre cada temática, discutindo e mediando a objetividade de cada um. Desta forma, aos poucos, ela auxiliará seus alunos na superação do sendo comum, característica dos conhecimentos espontâneos, dando lugar ao desenvolvimento cognitivo deles. É necessário respeitar o momento de cada criança? Sem dúvidas, no entanto serão as propostas desafiadoras que farão com que as crianças tenham paixão por aprender e vislumbrar um novo mundo

a descortinar-se. As crianças são seres por si mesmos curiosos e com forte desejo de conhecer, característica importante para que o professor desta fase de escolarização aproveite e inspire seus alunos ao desejo de descobrir explicações científicas. A identidade e autonomia humanas só são possíveis de se desenvolverem a partir do domínio pleno dos conhecimentos científicos produzidos historicamente pelo coletivo dos homens. Faz parte das funções psíquicas superiores e, assim sendo, apenas a partir do pleno desenvolvimento da humanidade de cada sujeito é que teremos uma sociedade democraticamente organizada e pautada em ações que promovam o desenvolvimento social. É, portanto, um processo complexo, que exige uma boa fundamentação nos preceitos teóricos de uma pedagogia que promova o pleno desenvolvimento humano, por meio de suas formas mais elaboradas, de modo coerente por toda escolarização básica.

Faça valer a pena

1. Segundo Saviani (2003), a função da pedagogia histórico-crítica em relação à educação escolar é:

a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação.
b) Conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo a torná-lo assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares.
c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas aprendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação.

A partir das considerações de Saviani, podemos afirmar corretamente que:

a) O currículo escolar deve excluir os conhecimentos artísticos e filosóficos.
b) A escola dos anos iniciais do ensino fundamental, por trabalhar com crianças entre 6 a 10 anos, deve considerar apenas os conhecimentos espontâneos.
c) O saber escolar não é um saber inventado pela escola, mas um saber objetivo, organizado de acordo com as condições objetivas e subjetivas nas quais transcorre o trabalho educativo.
d) No currículo dos anos iniciais do ensino fundamental, não se deve considerar a compreensão da realidade natural e social para além das aparências.

e) Caberá apenas aos anos finais do ensino fundamental o trabalho com os conhecimentos científicos.

2. Dos objetivos definidos pelas Diretrizes, derivam, na Base Nacional Comum Curricular, quatro eixos de formação, os quais articulam horizontalmente as áreas de Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso. Tal articulação se faz a partir da definição de objetivos gerais de formação dessas áreas para o ensino fundamental.

Os eixos definidos pala BNCC são:

a) Linguagens, Matemática, Ciências naturais e Ciências sociais.
b) Artes, Filosofia, Ciências lógicas e Ciências naturais.
c) Linguagens, Letramento, Leitura e Cálculo.
d) Letramentos e capacidade de aprender, Leitura do mundo natural e social, Ética e pensamento crítico e Solidariedade e sociabilidade.
e) Ciências naturais, Artes, Pensamento crítico e Lógica.

3. Considerada como uma organização curricular que atenderia aos objetivos de superação da desarticulação entre teoria e prática, do alcance da totalidade e, consequentemente, uma alternativa de superação da divisão dos conhecimentos existentes na sociedade e a possibilidade de formar indivíduos de maneira integral, não fragmentada.

O excerto acima diz respeito à organização curricular:
a) Disciplinar.
b) Interdisciplinar.
c) Transdisciplinar.
d) Pluridisciplinar.
e) Multidisciplinar.

Referências

_____. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, São Paulo: Autores associados, 2011.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

_____. **Base Nacional Comum**. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 3 dez. 2017.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Documentação, 2017. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaoConstituicao/anexo/CF.pdf>. Acesso em: 3 dez. 2017.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013.

_____. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília: Câmara dos Deputados, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 20 out. 2017.

FORTUNA, Tânia Ramos. **Sala de aula é lugar de brincar?** [s.d.]. Disponível em: <http://brincarbrincando.pbworks.com/f/texto_sala_de_aula.pdf>. Acesso em: 3 dez. 2017.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas: Papirus, 1995.

GALLO, Sílvio. Currículo: entre disciplinaridades, interdisciplinaridades... e outras ideias! **Salto para o Futuro** – Currículo: conhecimento e cultura, [s.l.], MEC,SEED, ano XIX, n. 1, p. 15-27, abr. 2009.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

MALANCHEN, Julia. **Cultura, conhecimento e currículo**: contribuições da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar:** contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

PARANÁ. **Currículo Básico para as escolas públicas**. Curitiba: SEED, 1990.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, Nereide. **Saber escolar, currículo e didática**: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo e interdisciplinaridade. In. MALANCHEMN, Julia. Debate contemporáneo acerca de la Organización Curricular versus el Currículo a la luz de la Pedagogía Histórico-Crítica. **Revista RBBA**, Vitória da Conquista, v. 3, n. 2, p. 37-57, dez. 2014.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **Obras escolhidas**. Tomo II. Madrid: Visor, 2001.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imagno, 1993.

Planejamento, avaliação e organização dos anos iniciais do ensino fundamental

Convite ao estudo

Caro estudante,

A Unidade 4, intitulada como **Planejamento, avaliação e organização dos anos iniciais do ensino fundamental**, última unidade de nossa disciplina, apresenta algumas reflexões sobre o processo de organização dos anos iniciais do ensino fundamental. Lembramos de que esta fase de escolarização é responsável pelo processo sistemático de alfabetização e apropriação dos principais conceitos de base científica, fundamentais, portanto, à aprendizagem significativa, a fim de que os alunos compreendam os fenômenos naturais, sociais e políticos à sua volta. Planejar envolve avaliar e também organizar, sendo assim, ao longo da unidade você perceberá a retomada de alguns conceitos essenciais para que estabeleça com critérios sua futura prática pedagógica.

Para tanto, a unidade foi organizada da seguinte forma:

Seção 1

O planejamento no ensino fundamental

• O planejamento nos anos iniciais do ensino fundamental e o projeto político-pedagógico.

• O papel do professor no planejamento dos anos iniciais do ensino fundamental.

• A importância da intencionalidade da prática educativa nos anos iniciais do ensino fundamental.

• A importância da flexibilidade no planejamento para os anos iniciais do ensino fundamental.

Seção 2

Estrutura e organização do tempo e do espaço no ensino fundamental

• Os parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de anos iniciais do ensino fundamental.

• O papel do professor e dos alunos na organização do ambiente nos anos iniciais do ensino fundamental.

• A composição dos ambientes e a organização de espaços das escolas de anos iniciais do ensino fundamental.

• Seleção de materiais, atividades permanentes, sequência de atividades e projetos de trabalho nos anos iniciais do ensino fundamental.

Seção 3

Avaliação da aprendizagem no ensino fundamental

• O conceito de avaliação formativa nos anos iniciais do ensino fundamental.

• A prática da avaliação formativa nos anos iniciais do ensino fundamental.

• O registro da avaliação formativa nos anos iniciais do ensino fundamental.

• Parâmetros de avaliação nos anos iniciais do ensino fundamental.

Desejamos bons estudos e excelentes reflexões!

Seção 4.1

O planejamento no ensino fundamental

Diálogo aberto

O planejamento é parte integrante das funções do professor, que deve se envolver em todas as instâncias. É importante que você, caro estudante, tenha conhecimento da importância desta ação que subsidiará toda a sua atuação profissional.

Para Rosana, o momento de seu planejamento é também momento de pesquisa. Ela reúne vários materiais e, entre eles, o Projeto Político-Pedagógico de sua escola, pois é este documento que estabelece os objetivos norteadores da ação coletiva. Rosana consulta também suas anotações a respeito das características de seus alunos, a fim de contemplar cada necessidade, tendo em vista que sua turma apresenta níveis diferentes no processo de aprendizagem. Mesmo com tudo muito bem organizado, Rosana já necessitou alterar sua ação no momento da execução do plano, assim como já percebeu o desinteresse de seus alunos diante da proposta apresentada.

O planejamento docente reflete a intenção de: Que tipo de homem, mundo e sociedade se almeja? Como os alunos podem contribuir para a organização do planejamento do professor? A necessidade de alterar o plano desvirtua os objetivos do PPP? Há necessidade em considerar a flexibilidade no planejamento dos anos iniciais do ensino fundamental? Como a professora Rosana pode cuidar do seu planejamento levando com consideração esses condicionantes do processo de planejar suas ações e considerar o que os alunos precisam aprender?

Vamos ajudá-la!

Não pode faltar

O planejamento da ação educativa nos anos iniciais do ensino fundamental

Quando se menciona planejamento, a associação imediata é com aquele plano de curso ou disciplina pedido anualmente pela direção da escola e entregue à equipe pedagógica para ser arquivado. Não se reside aí muita utilidade e interesse. Visto dessa forma, é um documento morto e sem vida ou então fica a lembrança das famosas "semanas de planejamento", realizadas no início de cada ano letivo, marcadas no calendário escolar, igualmente desinteressantes, e, por vezes, inúteis também. Não é desse planejamento que trataremos aqui.

Planejar é, como afirma Gandin (1985, p. 22), elaborar, no sentido de decidir que tipo de sociedade e de homem se quer e que tipo de ação educacional é necessária para isso, verificar até que ponto se está contribuindo para o resultado final que se pretende; propor uma série orgânica de ações para diminuir esta distância e para contribuir mais para o resultado final estabelecido e também executar, como defende o mesmo autor, agindo em conformidade com o que fora proposto. Planejar supõe ainda avaliar de forma a revisar sempre cada um desses momentos e cada uma das ações, bem como cada um dos documentos deles derivados.

Em outras palavras, planejamento é processo constante por meio do qual a preparação, a realização e o acompanhamento se fundem, são indissociáveis. Ao revisarmos uma ação realizada, estamos preparando uma nova ação em um processo contínuo.

O ato de planejar é uma atividade intencional: buscamos determinar fins. Ele torna presente e explícito nossos valores, crenças, como vemos o homem, o que pensamos da educação, do mundo, da sociedade, por isso é um a ato político-ideológico.

O planejamento nos anos iniciais do ensino fundamental é um instrumento voltado para o processo de aprendizagem que serve de roteiro para as ações do professor e dos alunos em aula e, como tal, acompanha a execução diária do que foi combinado.

O planejamento é um instrumento útil de trabalho para os professores e alunos e existe para resolver problemas. Por exemplo: adequar atividades ao tempo disponível, dar continuidade e

expansão dos conhecimentos estudados, flexibilidade, facilitando a sua adaptação a situações, selecionando conteúdos, técnicas, estratégias e avaliando conforme os objetivos definidos e dentro dos limites existentes. Assim, as principais características do planejamento são: continuidade, organicidade, previsão, clareza, flexibilidade, objetividade e realismo.

A primeira questão fundamental para um planejamento bem-sucedido, e isso já deve ser considerado no Projeto Político-Pedagógico da escola, é o conhecimento da comunidade local, da família e do aluno. Eis a importância do planejamento participativo, o qual visa reavivar continuamente o processo de reflexão e ações coletivas no interior da escola e em seu entorno. É importante ainda para que a instituição busque sua identidade para que esta seja construída e reconstruída pela comunidade. Nesse sentido, o planejamento passa a ter uma organização para um determinado fim, ou seja, torna-se político em sua essência. Na medida em que os sujeitos passam a ser corresponsáveis de forma consciente das decisões, buscam mudanças estruturais de forma a atingir os objetivos definidos também pela coletividade.

O ato de planejar é uma ação reflexiva que deve se conduzir ao olhar da escola, ou seja, tendo em vista sua realidade física, cultural, pedagógica, social e política, e sendo um ato político, é inevitável sua compreensão em seu contexto, pois das reflexões emergem as práticas pedagógicas que se concretizam no dia a dia, fundamentada em um compromisso social específico.

O projeto político-pedagógico deve ser compreendido como o planejamento da instituição como um todo, subsidiando a promoção da articulação teoria/prática, ou seja, é na execução do planejamento docente que os princípios filosóficos estabelecidos no documento construído coletivamente ganham vida e se concretizam. A escola deve anunciar seu projeto educativo, realizá-lo e avaliá-lo constantemente, tendo em vista a realidade de seus alunos, de modo a promover o desenvolvimento integral destes. O planejamento coletivo tem por fundamento o compromisso e a responsabilidade de cada sujeito envolvido no processo de modo a unir forças a fim de exigir dos órgãos estatais, no caso da escola pública (a qual defendemos como espaço de apropriação do saber dos filhos da classe trabalhadora), as necessárias condições para que, de fato, alcancem os objetivos propostos. Assumir um projeto

educacional envolve um compromisso político intencional, muitas vezes levando ao professor rever seus pré-conceitos. Para Gadotti

> **Todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para ariscar-se, atravessar um período de instabilidade buscar uma nova estabilidade em função de promessa que cada projeto contém de estado melhor do que presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores. (GADOTTI, 1994, p. 579)**

Compreende-se, portanto, que a necessidade de romper com questões arraigadas na prática educativa, em prol de uma ideologia que se consubstancia no projeto educativo intencional, é necessário a fim de fortalecer o planejamento e, consequentemente, as práticas educativas, indo muito além de um conjunto de planos isolados e construídos individualmente, pois requer o envolvimento de todos. Nesse sentido, não há como não caracterizar a ação educativa como um ato político, uma vez que reflete uma intenção, estabelece com clareza que tipo de homem se quer formar para um tipo determinado de sociedade. A forma como se constitui a organização do projeto, coletiva e democrática, ou o contrário disso, é determinante nas ações que se estabelecerão na prática pedagógica de cada docente.

Dessa forma, tendo em vista que cabe à escola a socialização do saber historicamente produzido pela humanidade, caberá à escola pensar um projeto que de fato garanta tal propósito, sendo um desafio aos educadores, pais e alunos. O envolvimento de todos os setores que compõem a comunidade escolar exige uma mobilização espontânea, ao mesmo tempo em que são fundamentais a reflexão e o exercício de pensar, a fim de realizar a prática pedagógica de forma coerente, o que refletirá no planejamento do dia a dia, bem como a abertura de participação dos alunos neste momento, ou seja, cabe aos alunos colaborarem com essa organização.

Para Vasconcelos (2000, p. 63), a reflexão acerca da escola, quanto ao planejamento, apresenta três dimensões:

a realidade (onde estamos); os fins (onde queremos chegar/o que desejamos alcançar); e a mediação (como alcançaremos). É exatamente nesse sentido que um projeto educacional se justifica em sua produção coletiva, pois não é algo que diz respeito aos interesses individuais de forma estanque. O papel do professor torna-se assim fundamental, pois, ao possibilitar a organização de seus alunos para que participem, também deve mediar a compreensão da ação, ou seja, será o professor, junto de seus alunos que estabelecerá as três dimensões no que tange os propósitos em classe. É possível, portanto, que as crianças dos anos iniciais do ensino fundamental colaborem e auxiliem o corpo do planejamento, mediados pelo professor para que a relação teoria-prática se efetivem no âmbito pedagógico.

Assimile

O ato de planejar está presente na vida do homem a todo instante. Desde o momento em que acordamos estamos a planejar nosso dia e nossas atividades. A importância do planejamento reside na condição do homem em projetar suas ações, refletir sobre elas, avaliá-las e reorganizá-las. Diferentemente dos animais que agem por instinto, os homens têm a capacidade de prever o resultado de suas ações.

Quanto ao planejamento educacional, apresenta-se sob diferentes níveis de organização. Dessa forma, o planejamento se estrutura em âmbito de sistema educacional, correspondendo ao planejamento das esferas nacional, estadual e municipal e são estruturados a partir das políticas educacionais. A escola, por sua vez, deve organizar seu projeto Político-Pedagógico e seu planejamento curricular deverá ter por fundamento tais documentos, necessitando da participação da comunidade para estruturar seu funcionamento administrativo e pedagógico, o que configura a gestão democrática, no caso do Projeto Político-Pedagógico, enquanto que o planejamento curricular diz respeito ao trabalho e à organização pedagógica em si, que pressupõe a sistematização da utilização dos espaços físicos da instituição até as avaliações da aprendizagem. O planejamento de ensino reflete as ações dos educadores durante o processo de ensino-aprendizagem, de forma a integrar o trabalho dos professores, coordenadores e alunos, os quais, coletivamente, poderão estruturar uma proposta de acordo com os objetivos presentes no PPP e que deve ser avaliada

no decorrer de todo processo. O plano de aula, por sua vez, diz respeito ao trabalho docente efetivo e estabelece os critérios para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos e que deve ser coerente aos planos anteriormente mencionados.

As intenções do planejamento devem ser sempre muito claras, tanto para o professor, quanto para as crianças. Toda ação de planejar envolve uma intenção específica, no caso de uma perspectiva progressista e transformadora; o fazer pedagógico se constitui como a primeira instância de participação social ao bem comum. Para os alunos, é o primeiro momento de tomada de decisão coletiva e participação de um processo dinâmico, que pressupõe intervenção na realidade do grupo a partir de objetivos pré-estabelecidos. O processo de aprendizagem passa a ser significativo, quando os alunos assim o compreendem e assumem-se como protagonistas das decisões. No entanto, o trabalho do professor e sua mediação para que os desafios sejam estabelecidos de forma coerente a cada faixa etária é imprescindível, pois a ele caberá a organização das condições objetivas para que o processo obtenha sucesso.

Pesquise mais

A fim de aprofundar tais questões, assista ao vídeo a seguir, o qual trata das diferentes dimensões do planejamento. Procure anotar as informações que considerar pertinentes.

NOVA ESCOLA. Aspectos do planejamento escolar. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uCQCtHOnwkM>. Acesso em: 3 jan. 2018.

O planejamento diário, concebido nesta perspectiva, envolve compromisso com o espaço e o tempo e, ao contrário do que comumente se pensa ou até se faz, não é uma maneira permissiva de organização em que as crianças fazem o que querem, sem acompanhamento pedagógico. Permitir que as crianças participem do momento decisório "do quê, " do como" e "do porquê" é envolvê-las no próprio processo de aprendizagem e

contribuir para a formação de sua autonomia intelectual. Tal ação exige compromisso, conhecimento e certa habilidade por parte do professor.

Reflita

As políticas educacionais estão em constante mudança. Embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) garanta o direito à educação, estamos no momento atual passando por sérias modificações de financiamento, o que reflete diretamente no planejamento educacional e escolar. O Plano Nacional da Educação, aprovado em 2014, apresentava metas importantes, mas que já não são possíveis de se realizar, considerando a conjuntura atual. Tendo em vista o atual cenário, reflita a respeito das condições de organização da educação brasileira quanto aos interesses políticos que a circundam atualmente. Tendo em vista a aprovação do Projeto de Emenda Constitucional 241, que reduz pelo período de 20 anos os custos com a educação brasileira, quais são as metas do PNE que você considera impossíveis de atingir quanto ao ensino fundamental? Acesse o Plano Nacional de Educação, disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>. Acesso em: 27 dez. 2017.

Ao estabelecer os conteúdos de ensino e selecioná-los, o professor evidencia sua intencionalidade para com sua prática e também para com a formação de seus alunos, ou seja, o conjunto de conteúdos já estão impregnados de intencionalidade, a forma como são trabalhados, levando ou não em conta as expectativas dos alunos, escola e comunidade é para Libâneo

> **Conteúdos de ensino são o conjunto de conhecimentos, habilidades, hábitos, modos valorativos e atitudinais de atuação social, organizados pedagógica e didaticamente, tendo em vista a assimilação ativa e aplicação pelos alunos na sua vida prática. Englobam, portanto: conceitos, idéias, fatos, processos, princípios, leis científicas, regras; habilidades cognoscitivas, modos de atividade, métodos de compreensão e aplicação, hábitos de estudos, de trabalho e de convivência social; valores convicções, atitudes. São expressos nos programas oficiais, nos livros didáticos,**

> nos planos de ensino e de aula, nas atitudes e convicções do professor, nos exercícios nos métodos e forma de organização do ensino. Podemos dizer que os conteúdos retratam a experiência social da humanidade no que se refere a conhecimentos e modos de ação, transformando-se em instrumentos pelos quais os alunos assimilam, compreendem e enfrentam as exigências teóricas e práticas da vida social. Constituem o objeto de mediação escolar no processo de ensino, no sentido de que a assimilação e compreensão dos conhecimentos e modos de ação se convertem em idéias sobre as propriedades e relações fundamentais da natureza e da sociedade, formando convicções e critérios de orientação das opções dos alunos frente às atividades teóricas e práticas postas pela vida social. (LIBÂNEO, 1991, p.128-129)

Podemos perceber, portanto, o quanto o planejamento é intencional, pois é responsável pela constituição de ideias, compreensão de mundo, estabelecimento de relações históricas, sociais e, consequentemente, políticas. À medida que o professor tem clareza de sua intencionalidade, melhor perceberá os anseios, as expectativas e as necessidades de seus alunos, direcionando adequadamente a participação deles no processo.

No entanto, não podemos deixar de abordar uma característica sumária do planejamento: a flexibilidade. Um bom planejamento é sempre flexível, sendo que as prováveis modificações devem também ser previstas pelo docente, pois é ser executado em prol da aprendizagem dos alunos. Há de se considerar que, no momento da execução do planejamento, os alunos poderão apresentar algumas dificuldades na compreensão dos principais conceitos e o professor deverá reorganizar sua estratégia. Nesse sentido, cabe ao docente retomar questões que considerava que os alunos já dominassem e que, no entanto, em uma rápida sondagem, percebe a necessidade de nova abordagem. É importante salientar que, ao diagnosticar uma lacuna no conteúdo compreendido como pré-requisito para a aprendizagem de um conteúdo posterior, será pouco provável que o docente obtenha êxito no resultado de seu trabalho, por isso o motivo para que reestruture uma nova forma de abordagem, propondo sempre novos desafios a serem superados e

assim incentivando as crianças pelo gosto do aprender e vislumbrar novas possibilidades de conhecer.

A flexibilidade não agrega apenas as questões de conteúdo, mas também de estrutura material e física, pois nem sempre o espaço e os instrumentos previstos à execução do planejamento estarão disponíveis. Muitas vezes um recurso didático pode ter sido mal manipulado, guardado em outro local em que não seja possível sua localização e assim necessitando de substituição. O mesmo ocorre com os espaços que poderão estar ocupados por algum motivo não previsto anteriormente e que impossibilitam sua utilização. É necessário preparar-se para situações inusitadas ao ar livre, por exemplo, com visitas agendadas e que poderão sofrer adiamentos. Enfim, a flexibilidade é uma característica presente em todo e qualquer planejamento humano e o planejamento docente não foge à regra.

Intencionalidade e flexibilidade são, portanto, as duas grandes características de um bom plano e o professor necessita demonstrar-se muito competente para que os objetivos estabelecidos inicialmente e que o faz selecionar os conteúdos, metodologia, recursos e instrumentos avaliativos, em seu conjunto, sejam plenamente alcançados. Lembramos de que os procedimentos avaliativos são parte integrante do planejamento, cabendo, neste momento, a revisão do próprio plano, com o intuito de realimentá-lo e subsidiar o próximo.

Exemplificando

As concepções filosóficas constantes no Projeto Político-Pedagógico de uma instituição educacional refletem os objetivos que se pretende atingir, ou seja, que tipo e homem se pretendem formar para que tipo de sociedade. O planejamento curricular e o planejamento docente devem estar em consonância com as respectivas perspectivas de formação humana, ou seja, no caso do planejamento docente, há necessidade de ser muito bem pesquisado, a fim de garantir-se, nos anos iniciais do ensino fundamental, o pleno aprendizado dos alunos.

Certa vez em uma aula de estágio, uma aluna do curso de formação relatou que a professora do 2º ano do ensino fundamental, em cuja sala de aula fez suas observações, foi tratar do assunto animais vertebrados

e invertebrados. Inicialmente a professora explicou que os animais vertebrados possuem ossos e os invertebrados, não (já há um equívoco conceitual, pois animais vertebrados/invertebrados possuem ou não vértebras, ou seja, é a coluna vertebral que assim os classificam). Na sequência, um aluno perguntou se o sapo tinha ossos. A professora então, na dúvida, reportou-se à estagiária, perguntando se ela sabia a resposta. Essa situação evidencia que a professora não planejou adequadamente sua aula e, ao não planejar, atua em desacordo com o princípio primeiro que corresponde à instituição escolar a apropriação do saber científico.

Sem medo de errar

Planejar é uma ação inerente ao ser humano. Em se tratando de educação, há de se ter clareza de sua importância para o bom andamento e alcance dos objetivos previstos. O professor deve ter consciência que sua ação como educador já se caracteriza como uma ação política e politizadora, independentemente de sua vontade.

Tendo plena consciência dos prováveis resultados de seu planejamento, Rosana procura se esmerar ao máximo, a fim de fazer com que seus alunos de fato se apropriem dos conhecimentos necessários à série, mas também já se frustrou em algumas ocasiões.

Todo planejamento educacional evidencia suas concepções filosóficas, ou seja, ao planejar sabemos de antemão que tipo de homem para que tipo de sociedade queremos formar. Muitas vezes, principalmente nos documentos oficiais, tais intenções não são bastante claras, sendo dúbias: parece muito bom, mas na realidade não é. Este cuidado devemos ter ao organizar os Projetos Político-Pedagógicos, os planejamentos curriculares e os planos de aula em nossas escolas. É aí que reside a necessidade de participação da comunidade e dos alunos em diferentes momentos do planejamento. Quando os alunos percebem o significado de aprender determinado conteúdo e em que este lhe auxiliará a perceber o mundo, tanto mais será prazeroso o processo educativo.

Considerando o ensino, a aprendizagem e o próprio planejamento como processo, entende-se que não é algo engessado, impossível de alteração. Se houver necessidade de alteração do planejamento curricular de uma determinada série ou

do plano de aula, desde que os objetivos perseguidos no PPP não sejam excluídos, toda alteração que promova o pleno domínio dos conhecimentos é bem-vinda, uma vez que cabe à escola a função de garantir o acesso e o domínio dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, na sua forma mais desenvolvida até então. É por este motivo que a flexibilidade, característica de todo e qualquer planejamento deve ser considerada no ambiente educacional, pois necessitamos rever as ações e possibilidades que, de fato, nos auxiliem no alcance dos objetivos.

Faça valer a pena

1. O planejamento é um processo de sistematização e organização das ações do professor. É um instrumento da racionalização do trabalho pedagógico que articula a atividade escolar com os conteúdos do contexto social (LIBÂNEO, 1991).

De acordo com a definição de planejamento, segundo Libâneo (1991), podemos afirmar que são características do planejamento:

a) Intencionalidade nos objetivos.
b) Superficialidade dos conteúdos.
c) Imprevisibilidade da ação pedagógica.
d) Improvisos no uso de recursos didáticos.
e) Organização individualizada.

2. O planejamento da educação é composto por diferentes níveis de organização. Assim, podemos pensar em nível macro no planejamento do sistema de educação, que corresponde ao planejamento da educação em âmbito nacional, estadual e municipal. Este planejamento elabora, incorpora e reflete as políticas educacionais.

De acordo com a assertiva acima, são planejamentos do sistema educacional brasileiro:
I – Projeto Político-Pedagógico.
II - Diretrizes curriculares.
III - Planejamento curricular.
IV – Parâmetros curriculares.

Assinale a alternativa correta:
a) As questões I e II estão corretas.
b) As questões II e III estão corretas.

c) As questões III e IV estão corretas.
d) As questões II e IV estão corretas.
e) As questões I e IV estão corretas.

3. O planejamento não pode ser uma ação docente encarada como uma atividade neutra, descompromissada e ingênua. Mesmo quando o docente "não" planeja, ele traduz uma escolha política.

A dimensão política do planejamento reflete uma de suas principais características. Nesse sentido, preencha com V, para verdadeiro, ou F para falso:
( ) O ato de planejar uma aula não deve ser um ato político, pois há a eminência da "lei da mordaça".
( ) Todo planejamento é intencional, pois persegue objetivos pré-determinados.
( ) Por ser uma ação política, o ato de planejar deve ser consciente e compromissado com uma prática pedagógica transformadora, no entanto não deixa de ser uma ação política, visto que se busca a manutenção da ordem já estabelecida.
( ) Ao planejar sua aula, o professor não deve se preocupar com os objetivos definidos no Projeto Político-Pedagógico de sua escola.
( ) O planejamento em qualquer das instâncias apresenta as concepções de homem, mundo e sociedade que se pretende formar.

Assinale a alternativa correta que apresenta a sequência de verdadeiros e falsos.
a) V – V – F – F – F.
b) F – V – V – F – F.
c) F – V – V – F – V.
d) V – F – F – V – V.
e) V – V – F – F – V.

Seção 4.2

Estrutura e organização do tempo e do espaço no ensino fundamental

Diálogo aberto

Caro estudante,

Se você observar ao entorno de seu município, perceberá as diferentes arquiteturas das escolas, notando que a distribuição interna dos espaços caracteriza uma determinada época histórica, a qual reflete uma política educacional específica daquele contexto. O espaço e o tempo escolares são sempre planejados, tendo em vista a formação que se pretende alcançar, sendo que os espaços carecem de adaptações com o passar dos anos, a fim de atender às novas exigências, sejam educacionais, sociais ou, ainda, econômicas.

O prédio da escola em que a professora Rosana atua foi tombado pelo Patrimônio Histórico Estadual, ou seja, as reformas necessitam sempre de aprovação. Tendo em vista as necessidades infantis próprias das crianças de 6 a 10 anos de idade, Rosana percebe que o espaço disponível se apresenta sob certas limitações, no entanto ela procura sempre adequar suas atividades de forma a contemplar a concepção de desenvolvimento infantil proposto no PPP da escola e em seu planejamento. Dessa forma, Rosana conta com a colaboração de seus alunos para organizar um ambiente adequado à aprendizagem e aos seus projetos específicos, considerando sempre a realidade disponível. Quais espaços devem ser priorizados no ambiente escolar quando se trata da educação das crianças do ensino fundamental? Há coerência entre o proposto e o realizado em termos de estrutura arquitetônica das escolas dos anos iniciais do ensino fundamental? Quais materiais devem ser disponibilizados ao trabalho nos anos iniciais e qual é a importância destes ao desenvolvimento infantil? Como os alunos poderão contribuir para a organização do espaço nos anos iniciais do ensino fundamental? Esses são desafios que a professora Rosana precisa encarar diante de seu contexto, para que consiga oferecer possibilidades de aprendizado efetivo no espaço físico e no tempo que dispõe. É

necessário compreender como ela pode fazer isso. Vamos pensar juntos esta seção.

Não pode faltar

Espaço e tempo para o processo de escolarização nos anos iniciais do ensino fundamental: em busca da qualidade de ensino

A estrutura física das escolas públicas brasileiras possui uma história a cada contexto e sempre voltada às políticas públicas. Dessa forma, ao observamos ao entorno de nossos municípios, é possível percebermos diferentes arquiteturas dos prédios escolares, caracterizados por cada política pública de cada época. Atualmente não é diferente e os prédios mais antigos sofrem, aos poucos, adequações a fim de atender às novas necessidades.

No início da história da educação brasileira, contamos com locais improvisados em que não existiam espaços à escola tal como a conhecemos hoje. Tratamos da organização histórica das escolas na primeira seção e assim vimos que poucas eram as crianças que tinham acesso ao conhecimento, o qual se dava nas chamadas "aulas régias de primeiras letras", as quais consistiam em professores contratados, que ministravam diferentes disciplinas. Cada aluno frequentava a quantidade de aulas régias que podia, portanto, o número de professores variava de acordo com a quantidade de aulas. Estas escolas funcionavam em espaços cedidos por algumas famílias ou até mesmo na casa do professor régio, que recebia da coroa uma espécie de aluguel para sua utilização. Embora haja críticas com relação ao projeto de escolarização do Império, o novo projeto, ainda burguês da República, se efetivou apenas na última década do século XIX, configurando-se nos grupos escolares. Neles, e por meio deles, os republicanos buscarão dar visibilidade à própria República e ao seu projeto educativo exemplar e, por vezes, espetacular.

Assim, a estrutura que conhecemos hoje com prédios escolares, tendo o Estado a responsabilidade por construí-los, é fruto da Primeira República; os grupos escolares foram criados com a concepção de socialização do saber para um número maior de crianças, mas nem por isso para todas, de modo que se instituiu a

escolarização seriada no Brasil, e que até a atualidade nos serve de modelo organizacional de ensino a todo sistema de educação.

Reflita

Ao longo da história da educação brasileira, tivemos diferentes políticas educacionais que foram, ao longo dos anos, se modificando conforme as necessidades, alterando ou adaptando a sua estrutura. Tais modificações e adaptações se deram em função do atendimento às demandas sociais impostas pelo capital financeiro ou em função de suas propostas de formação humana, almejando a construção de uma sociedade mais justa? As políticas atuais apresentam de fato a preocupação com a socialização do saber, papel exclusivo da instituição escolar, garantindo o acesso aos conhecimentos ou há outros interesses envolvidos?

Planejadas e construídas com a finalidade de educar, as escolas nos ensinam, não só quando há vida escolar efetiva em seu interior, mas também quando estão fora de seu horário ou época de funcionamento. A estrutura em si demonstra as concepções de educação que ali se constitui, sua organização em diferentes salas e espaços, a organização do mobiliário, dos recursos. Suas paredes vazias ou não informam a quem por ali circule as diferentes práticas pedagógicas concretizadas, sua história por detrás dos registros nos diferentes espaços disponíveis, geralmente, retratos de diferentes épocas, ou seja, sua história possibilita que conheçamos sua história cultural.

A organização do espaço escolar está diretamente relacionada às formas de trabalho pedagógico, ou seja, concepções metodológicas adotadas. Planejar a sala de aula ou suas relações com o processo de ensino-aprendizagem diferenciadas exige organizar o espaço de maneira distinta, por exemplo: a concepção dos alunos como importantes atores no processo educativo reflete a necessidade de oferecer espaços para que eles participem ativamente da aula, observando, questionando, exemplificando situações. Para isso, é impreterível dispor as carteiras de modo diferente e ampliar o espaço de aprendizagem para além dos muros escolares, o que implica em possibilitar o contato com mecanismos de organização e com diferentes possibilidades de apropriação do saber.

Pensar o espaço e o tempo nas instituições que oferecem a formação nos anos iniciais do ensino fundamental é conceber as necessidades da atualidade, compreender os anseios e necessidades dos alunos no atual contexto, explorando suas experiências, a fim de que se apropriem do saber até então mais elaborado. Para que esta função da escola de fato se concretize, é fundamental que se organize espaços propícios, utilizando-se de um tempo adequado. No entanto, não é a escola enquanto instituição local que possui autonomia completa por sua organização, pois está vinculada à escola enquanto instituição social, ou seja, está diretamente vinculada às políticas públicas educacionais, as quais, geralmente, não possuem continuidade de um governo para outro. A escola é espaço de articulação de projetos pedagógicos progressistas, necessitando de organização espaço-temporal para que questões políticas, sociais e culturais sejam expostas e discutidas.

Além da necessidade de condições propícias à prática pedagógica coerente com o projeto educacional em curso, seja no âmbito das políticas ou local, a qualidade do ambiente escolar influencia diretamente na qualidade da convivência entre os sujeitos que compõem o dia a dia da escola. Uma estrutura que atenda às necessidades dos usuários e aos ambientes bem organizados possibilita a qualidade de vida, tanto no aspecto físico, quanto no psicológico. Para a criança que passa no mínimo quatro horas diária na escola (com a instituição da escola de tempo integral, esse período aumenta para oito horas diárias), pensar este espaço de forma a suprir suas necessidades é uma obrigação da gestão pública.

Obviamente não basta pensar, faz-se necessário também oferecer as devidas condições materiais e de formação profissional, para que, além da existência dos espaços e recursos, estes sejam bem utilizados. Os educadores devem compreender ainda que o espaço educativo não se restringe à escola, ou seja, há necessidade em planejar-se a exploração de espaços externos, a fim de que os alunos possam se relacionar com a cultura, com a sociedade e com a política. Normalmente nos anos iniciais do ensino fundamental, as crianças são impedidas de brincar no próprio ambiente escolar, visto que o planejamento não prevê atividades lúdico-pedagógicas. É importante produzir um espaço propício ao desenvolvimento da

criatividade, do interesse, da curiosidade e do desejo por conhecer e relacionar conhecimentos.

O espaço escolar deve, portanto, respeitar as especificidades das crianças a cada faixa etária, priorizando atividades que foquem o brincar durante o tempo de permanência na instituição, sem, no entanto, minimizar o desenvolvimento dos aspectos cognitivos, em outras palavras, possibilitar o acesso ao saber por meio de brincadeiras significativas e que levem as crianças à apropriação do saber.

Quanto ao tempo disponível ao processo de escolarização das crianças dos anos iniciais do ensino fundamental, as políticas atuais possibilitam o atendimento escolar em tempo integral, ou seja, por oito horas diárias. Alguns municípios já oferecem matrículas em que as crianças permaneçam na escola em período integral, no entanto, este é um privilégio de alguns, pois o investimento em educação ainda não é plenamente democrático. Instituir a escolarização em tempo integral requer boa gestão dos recursos públicos, pois não basta apenas o espaço físico disponível. Em consequência da implantação e implementação de um projeto de educação em tempo integral, é estratégico que se planeje também recursos materiais para os mais diversos projetos possíveis, recursos humanos capacitados ao atendimento, o que obviamente necessita de recursos financeiros.

Instituir a formação de tempo integral nos anos iniciais do ensino fundamental é almejar o desenvolvimento integral das crianças, ou seja, possibilitar-lhes o maior tempo possível para que possam desenvolver todo o seu potencial, em todas as áreas cognitivas, ou seja, deve-se permitir projetos que atendam ao desenvolvimento *omnilateral* do ser humano desde a primeira infância. De nada adiantarão as ofertas de tempo integral nas escolas sem um apoio compromissado e competente com tal formação. A crítica que fazemos à instituição das escolas de tempo integral é que, geralmente, com exceções, não há preocupação com a forma de distribuição do tempo, delegando às escolas que o façam de acordo com suas próprias condições. Desse modo, percebemos diferentes formas de organização das escolas, contando com ajuda da comunidade a fim de "ocupar" o tempo disponível. Não queremos dizer com isso que a comunidade não deva participar das decisões da escola. O que afirmamos com toda convicção é que, em uma escola de

tempo integral instituída pelo poder público, os profissionais que nela atuam devem ter formação específica, devem participar de um processo seletivo tal qual garante a Constituição Federal. Não podemos admitir que, ao instituir a escola de tempo integral, o poder público não assuma suas responsabilidades não dando condições reais de implementação, buscando baratear a educação pública por completo desinteresse em oferecer uma educação de boa qualidade aos filhos da classe trabalhadora, recorrendo sempre a artifícios improvisados para cumprir os aspectos legais.

Assimile

Escola de tempo integral não é sinônimo de escola de educação integral, ou seja, não é em função do tempo disponibilizado à educação das crianças que se assume a formação integral, muito embora seja difícil que a escola forme integralmente o sujeito em um tempo de escolarização parcial. Há ainda certa confusão com os dois termos utilizados. A escola de tempo integral tem necessidade de uma boa organização, recursos humanos e financeiros para promover a educação integral de seus alunos. Infelizmente esta não é a realidade com a qual nos deparamos atualmente no contexto educacional brasileiro. A maioria dos sistemas de ensino que instituíram a escola de tempo integral não deram as condições necessárias para a formação integral. O que percebemos são projetos improvisados sem o devido planejamento orçamentário que uma situação como esta exige. A gestão escolar necessita organizar-se por conta para que seus projetos sejam concretizados, o que caracteriza um sistema educacional desigual, visto que as condições reais e objetivas de cada instituição são extremamente diferenciadas.

Segundo Paro (1988), o governo opta pela implantação de escolas em tempo integral a fim de responder às reivindicações das classes populares por escolas, tentando amenizar os problemas sociais, embora sejam fora do âmbito pedagógico. Assim se explica a origem dos problemas que apontamos, pois a prioridade neste sentido não reside sobre o pedagógico, e sim sobre os problemas de outra natureza que não estão à altura da escola solucioná-los.

O autor evidencia que a política de educação integral, infelizmente, carrega no senso comum a cultura das instituições de apoio ao

menor que caracterizaram as políticas públicas de assistência da década de 1970, a exemplo da Fundação Estadual para o Bem-Estar do Menor (FEBEM). Naquele contexto, pouco importava o que as crianças faziam no interior da instituição, desde que não causassem problemas à sociedade. Sobre isso, afirma

> **[...] se as entidades assistenciais, por incapacidade de assumir o papel de instituições educativas, não conseguiram "ressocializar" as crianças oriundas das classes dominadas e, por isso, viram-se impossibilitadas de "reintegrá-las" à sociedade, então cabe à escola de tempo integral, assumindo essas crianças, cumprir esse papel. (PARO, 1988, p. 206)**

Esta concepção de senso comum que impera o entendimento sobre o que de fato deveria ser a educação de tempo integral impossibilita a organização social para reivindicar as plenas condições de desenvolvimento humano. Não é incomum a sociedade em geral considerar que este formato de escola vem ao encontro dos interesses do capital mera e exclusivamente, uma vez que libera os pais ao mercado de trabalho, enquanto seus filhos frequentam a escola. Há de se exigir outros aspectos fundamentais para que este tempo seja, de fato, voltado ao desenvolvimento das capacidades e potencial humano dos estudantes, ou seja, que a utilização dos espaços sejam ampliados para fora do ambiente escolar, incentivando os professores a realizarem saídas de campo, entendendo-se que para isto é necessário a ampliação de recursos financeiros.

A organização dos docentes diante da exploração do temo e espaço disponibilizados é fundamental, assim como o envolvimento dos alunos neste planejamento. A cada dia de atividades faz-se necessário que os estudantes sintam-se protagonistas de suas ações, uma vez que eles deverão sugerir propostas de projetos que venham ao encontro de suas necessidades e interesses. Salientamos aqui o papel do professor ao mediar tais situações, pois esta participação deve ser orientada por motivos óbvios: há um Projeto Político-Pedagógico institucional, há um planejamento curricular por série em que se especificam objetivos claros a cada faixa estaria

e a cada área do conhecimento e há o plano de trabalho docente a subsidiar as propostas coletivas da turma. Dessa forma, os alunos não decidem sem mediação do professor o que farão, embora haja possibilidade de efetivação de atividades planejadas em que no momento da execução não necessite da interferência direta do professor. Permitir que os alunos organizem, por si mesmos, parte do processo, é necessário e os auxilia no desenvolvimento da autonomia intelectual e participativa.

Exemplificando

Uma escola que não apresenta o resultado de sua vida por seus pares, que não promove eventos em que seja possível divulgar o trabalho realizado por seus alunos representa não produzir conhecimentos. Os espaços que a escola possui precisam registrar a vida da escola e a comunidade deve ser convidada a partilhar. As diversas feiras (de ciências, cultural), os festivais (de teatro, música, poesias) são ótimos momentos para promover a socialização dos espaços da instituição, bem como dos saberes neles produzidos.

Quanto à composição dos ambientes que fazem o dia a dia da escola, há de se ter especial atenção, principalmente com as crianças que ingressam no 1º ano do ensino fundamental. Com a implantação do ensino fundamental de nove anos, a escola passou a receber os pequenos, egressos da educação infantil, cujo trabalho, ainda que sendo escolar, é bastante diferenciado, caracterizando-se por muitas vezes como uma difícil adaptação. O educador precisa compreender que as crianças de seis a 10 anos são essencialmente crianças, com necessidades próprias de cada faixa etária, portanto, os ambientes deverão acolhê-las de forma a respeitá-las, sem esquecer da importância em caracterizá-lo ao longo do processo como um ambiente alfabetizador, carregado de estímulos que canalizem os esforços para a aprendizagem, domínio da leitura, da escrita, do cálculo de forma a despertar a curiosidade e interesse pelo saber.

O ambiente da sala de aula, entre os demais que se transformem em espaços de aprendizagem, são muito importantes à oferta de estímulos, significados ao processo de aprendizagem,

informações das mais variada natureza (artísticas, científicas, sociais, naturais, etc). Além de ser um ambiente organizado à efetivação da aprendizagem, deve também ser um ambiente em que seja possível estabelecer um processo de cooperação e colaboração mútua entre professor e alunos e entre alunos e alunos. Neste espaço, vários projetos poderão se desenvolver com a utilização dos mais diferentes materiais. O importante é eleger uma temática atrativa ao grupo e então estruturar o local às condições necessárias. A flexibilidade deve ser, portanto, uma característica peculiar à organização dos espaços e à seleção dos materiais a serem utilizados ao longo das atividades.

Nos anos iniciais do ensino fundamental, os projetos a serem desenvolvidos devem integrar as diferentes áreas do conhecimento de modo a se estruturar um trabalho coerente com os pressupostos almejados no PPP da instituição. Explorar os diferentes recursos que se disponibilizem, estabelecer claramente ao coletivo os objetivos perseguidos, as intenções, o provável percurso, bem como os resultados, é fundamental para que o trabalho pedagógico flua com a perspectiva de sucesso.

Pesquise mais

Conforme dispõe o art. 34, parágrafo 2º da LDB, e o Plano Nacional de Educação, dependendo das disponibilidades, o município ampliará progressivamente a jornada escolar, visando implantar a escola de tempo integral com professores e funcionários em número suficiente. O atendimento em tempo integral e em condições adequadas será um grande avanço para melhorar a qualidade da educação e proporcionar o pleno desenvolvimento das crianças e adolescentes, através de atividades e orientações diversificadas: desenvolvimento de práticas esportivas, expressões artísticas, cuidados com a saúde e outras ações socioeducativas. A Secretaria da Educação, a fim de atender a estas necessidades, tem realizado projetos com outras secretarias municipais, em horário diverso das aulas. Para tanto, é de extrema importância termos estrutura física para estes atendimentos. A escola pública atende a setores menos privilegiados e deve procurar soluções alternativas para suprir as carências desta clientela.

Pesquise se em seu município foi instituída a escola de tempo integral nos anos iniciais do ensino fundamental. Em caso positivo, visite uma

escola e faça o levantamento das suas condições para o atendimento dos estudantes em tempo integral, conforme a assertiva acima.

Consulte esses documentos para saber mais sempre que houver necessidade.

Sem medo de errar

As necessidades infantis devem ser sempre priorizadas quando se trata de organização do espaço e do tempo escolares. Planejar e estruturar tais questões não são competência apenas do poder público, mas também da gestão escolar, realizada em conjunto por todo o coletivo escolar e também pela gestão da sala de aula, de responsabilidade direta do docente que exerce sua profissão. Assim sabendo, Rosana apresenta suas preocupações enquanto educadora, conhecendo as limitações da estrutura de sua escola, sem, no entanto, deixar de planejar as atividades necessárias ao bom desenvolvimento de seus alunos. A professora Rosana deve priorizar os espaços adequados a cada proposta de atividade planejada em conjunto com seus alunos, de forma a envolvê-los e estar ciente de que os espaços de aprendizagem não se restringem às paredes escolares. A possibilidade em explorar espaços externos e que venham a ampliar a compreensão de mundo de seus alunos é imprescindível a cada nova situação problematizada nos anos iniciais do ensino fundamental.

Infelizmente as atuais políticas não se efetivam em sua totalidade e em sua complexidade de forma democrática em todas as escolas públicas brasileiras. A desigualdade social é refletida na escola e, na escola, ganha novo corpo, estruturando-se em um círculo vicioso. O atual corte no investimento na educação potencializa ainda mais esta condição; as consequências perceberemos em um futuro próximo, pois sem recursos financeiros os materiais necessários à prática pedagógica são sucateados e não se prestam ao sucesso escolar dos alunos. Como recursos pedagógicos das mais diversas espécies e voltados a todas as áreas do saber são fundamentais para que os alunos estabeleçam as relações necessárias à compreensão dos conteúdos a serem assimilados. Assim, jogos,

mapas, materiais concretos, maquete e todos os recursos que possibilitem a maior aproximação do aluno com o conhecimento devem ser explorados. Há a possibilidade da produção de alguns materiais pelos próprios educandos, assim como a organização dos espaços a serem explorados, no interior e exterior da escola, fato este que auxilia no desenvolvimento do potencial infantil. Os estudantes então contribuem para com o seu próprio processo de aprendizagem, participando das discussões diante dos projetos propostos, selecionando e produzindo os recursos necessários, comprometendo-se em cooperar e colaborar para o bom encaminhamento dos trabalhos.

Faça valer a pena

1. Os cinco primeiros anos do ensino fundamental devem voltar ao processo de alfabetização sistemática, de forma a conduzir a formação dos sujeitos à compreensão das diferentes áreas do conhecimento. Nesse sentido, o espaço no ensino fundamental necessita de ser organizado tendo por base um ambiente alfabetizador, bastante defendido por diversos autores.

Compreendendo a importância do ambiente alfabetizador nos anos iniciais do ensino fundamental, assinale V para Verdadeiro e F para Falso:

( ) Deve proporcionar condições materiais e sociais para o desenvolvimento da alfabetização.
( ) O ambiente alfabetizador promove um conjunto de situações de usos reais de leitura e escrita, nas quais as crianças têm oportunidade de participar.
( ) Os materiais não devem ser substituídos, permanecendo expostos durante todo o ano letivo.
( ) Um ambiente alfabetizador bem organizado facilita a compreensão da função social da escrita.
( ) Os materiais não devem ficar ao alcance das crianças, cabendo apenas ao professor seu acesso.

A sequência correta de Verdadeiro ou Falso é:

a) V – F – F – V – V.
b) F – V – F – F – V.
c) V – V – V – F – F.

d) V – V –F – V – F.
e) F –V – V – V - F .

2. O espaço escolar, sua construção e estruturação estão diretamente relacionados às várias dimensões mais importantes da ação educativa escolar. Em primeiro lugar, não podemos esquecer de que o espaço, como um dos elementos da cultura escolar, não apenas é um lugar onde ocorre educação: ele próprio educa.

Considerando a assertiva acima, é correto afirmar que:
I – Ao observar o espaço escola, é possível aprender sobre sua importância social à comunidade em que se insere.
II – Percebe-se a sensibilidade com que o conhecimento é trabalhado nas práticas pedagógicas que ali se concretizam.
III – Traduz as concepções metodológicas adotadas e evidenciam a concepção de gestão praticada pelo coletivo escolar.
IV – Denota sempre imparcialidade e evidencia sua neutralidade.

Assinale a alternativa correta acerca das afirmações:

a) Estão corretas apenas as afirmações I, II e III.
b) Estão corretas apenas as afirmações III e IV.
c) Estão corretas apenas as afirmações I, II, IV.
d) Estão corretas apenas as afirmações II e III.
e) Apenas a afirmação IV está correta.

3. Para além dos limites postos, temos a clara certeza de que a escola de tempo Integral é, hoje, o local privilegiado para desenvolver integralmente o aluno, visando à sua emancipação plena como ser humano e não apenas o preparando para o mercado de trabalho.

Compreendendo a diferença existente entre escola de tempo Integral e escola de educação integral, aponte suas respectivas características, marcando TI para escola de Tempo Integral e EI para escola de Educação Integral:

( ) Atende em período de oito horas diárias, de acordo com as políticas educacionais atuais.
( ) Preocupa-se com a formação *omnilateral*.
( ) Necessita obrigatoriamente de tempo integral para cumprir seus objetivos de formação.

( ) Não se preocupa com as demandas econômicas, pois o principal objetivo não se encontra na formação mercadológica e sim na formação humana.
( ) Implantada no sistema educacional brasileiro a partir de 2005.

Assinale a alternativa que apresenta a sequência de TI e EI correta:
a) TI, TI, EI, EI, TI.
b) TI, EI, EI, EI, TI.
c) EI, TI, TI, EI, EI.
d) TI, EI, TI, TI, EI.
e) TI, EI, TI, EI, TI.

Seção 4.3

Avaliação da aprendizagem no ensino fundamental

Diálogo aberto

A avaliação da aprendizagem é ainda um tema bastante polêmico, tanto no que diz respeito às políticas públicas, quanto às discussões que se travam no interior das escolas. Na escola de Rosana não é diferente. A cada momento que se estabelece os critérios que permearão a avaliação da aprendizagem dos alunos, o consenso é muito difícil de ser alcançado.

Ao executar seu planejamento, a professora Rosana sabe da importância do processo de avaliação, embora compreenda que é um tema bastante polêmico, pois alguns professores ainda concebem a avaliação como um único momento do processo de ensino-aprendizagem. Para Rosana, a avaliação é um processo diagnóstico e formativo, necessitando de um acompanhamento contínuo dos objetivos almejados e alcançados por cada aluno. Rosana procura promover momentos em que seja possível observar, analisar e levantar as condições específicas de seus alunos a cada conteúdo trabalhado. Como é possível promover um processo avaliativo justo nos anos iniciais do ensino fundamental? Como organizar os elementos necessários a fim de promover a avaliação formativa e diagnóstica nos anos iniciais do ensino fundamental? Quais parâmetros são necessários a fim de subsidiar o processo de avaliação que se proponha a auxiliar no desenvolvimento contínuo do aluno dos anos iniciais do ensino fundamental? Em que o sistema externo de avaliação pode contribuir para a melhoria na qualidade de ensino nos anos iniciais?

Não pode faltar

Avaliação da aprendizagem: um processo ainda em discussão

Caracterizando-se por um processo de alta complexidade, uma vez que contempla diferentes aspectos e dimensões em âmbito educacional, a avaliação possui especificidades próprias, tendo seu conceito formulado com base nas determinações do comportamento, a fim de qualificar alguma coisa, realização ou no decorrer de uma ação. Historicamente se constituiu de diferentes formas, com diferentes objetivos, chegando a ser exclusivo para o aluno. Atualmente são diversos os tipos e objetivos da avaliação: avaliam-se alunos, professores, equipes técnicas, currículos, disciplinas e programas, escolas, redes de ensino de municípios, estados, regiões e países, ou seja, temos hoje as avaliações internas e externas. Tais avaliações evidenciam alguns aspectos interessantes a fim de se repensar as práticas pedagógicas comumente adotadas, seja pelo sistema educacional, seja pela escola/professor.

A avaliação considera amplas dimensões que não apenas o aluno, individualmente. Há uma rede de envolvidos nesse processo, que vai desde os alunos, nas escolas, passando pelos professores, equipe gestora, municípios, estados, dentre outros. Todos esses envolvidos interferem direta ou indiretamente no contexto do aluno.

É importante destacar o que já tratamos com relação ao planejamento: a avaliação se insere neste processo e deve realimentá-lo, ou seja, a avaliação não tem outra função senão a de retomar questões pertinentes do planejamento. A avaliação dá determinadas respostas do caminho metodológico adotado e é preciso perceber o momento adequado para isso e alinhar a ação, tendo em vista o objetivo maior do trabalho escolar. É neste sentido que a avaliação passa a ser um dos momentos cruciais do processo de formação do aluno dos anos iniciais do ensino fundamental, pois à medida em que este aprende, os caminhos que percorre para aprender subsidia o trabalho docente.

Embora seja um tema amplamente debatido, ainda é um desafio discutir a avaliação da aprendizagem no contexto escolar. Os professores ainda se angustiam diante do processo avaliativo de seus alunos e, consequentemente, acabam por utilizar estratégias

tradicionais e conservadoras de avaliação. Conceber avaliação é compreendê-la em sua complexidade. Não avaliamos em um único momento, não há uma única forma de avaliar e é necessário estabelecer claramente os critérios de avaliação. A cada tendência pedagógica, a avaliação possui um diferenciado, objetivos diferenciados e formas de organização diferenciados.

A educação tradicional tinha por objetivo formar homens cultos. Para tanto, apresentava sua organização centrada em modelos que priorizavam a transmissão de conhecimentos de uma cultura, aclamada como erudita. A avaliação por sua vez tinha como intenção a classificação, a seleção e a exclusão, dando enfoque à verificação da capacidade do aluno reproduzir conteúdos, modelos e padrões de conduta aceitos socialmente, o que se refletia na nota. Esse modelo de avaliação foi, e é, amplamente criticado, no entanto, ainda é muito utilizado. Já o modelo escolanovista, que almejava formar seres que se adaptam facilmente aos valores e padrões sociais, buscava a constituição de hábitos, habilidades e atitudes que promovessem o desenvolvimento psicossocial dos indivíduos, o que não deixou de se caracterizar também como classificatória, seletiva e excludente com relação aos "desajustados socialmente".

A avaliação então passou a ser entendida como uma verificação das mudanças de comportamento dos alunos com relação aos seus hábitos, às suas habilidades e às suas atitudes que foram anteriormente socialmente determinados e trabalhados. A nota deixa de ser o resultado final do processo, passando a se valorizar os conceitos ou menções. A escola tecnicista, por sua vez, surge no contexto educacional com o firme propósito de formar mão de obra eficiente e eficaz para a produtividade, que corrobore com os valores e as necessidades do capitalismo, promovendo a capacitação tecnoindustrial do indivíduo, em prol do avanço científico-tecnológico da produção industrial. No ideário tecnicista, a avaliação não modifica suas intenções, permanecendo a classificar, selecionar e excluir os " não preparados", pois as notas, conceitos ou menções passaram a definir o resultado da aprendizagem em função dos objetivos, atingidos ou não,, os quais eram medidos pelo número de acertos ou erros do aluno no processo de apropriação dos conteúdos propostos.

No viés contrário, tendo o processo de democratização sendo

retomado, instituiu-se a educação progressista, buscando um novo objetivo e disposta a formar sujeitos conscientes de seu papel histórico na construção de uma sociedade justa e humanizada e com o propósito de instrumentalizá-los culturalmente, ou seja, garantir a apropriação do conhecimento, a construção de novos conhecimentos que lhes possibilite compreender e analisar de forma crítica uma realidade social específica, no sentido de possuir ferramentas para a transformação social. Se o objetivo da formação se modifica, obviamente, a avaliação deixa de ter o sentido de classificação, seleção e exclusão, por sua própria concepção. Pelo contrário, a avaliação, nesta perspectiva, passa a ser de instrumentalização, promoção e inclusão, pois se apresenta sob o enfoque da qualidade da aprendizagem como processo de apropriação econstrução de saberes e de compreensão da realidade social, almejando a socialização e a construção do saber. O momento histórico por uma educação emancipadora é curto e logo vemos instituir-se a educação nos moldes neoliberais em que resgatamos alguns princípios tecnicistas.

A educação neoliberal visa o preparo de cidadão às exigências científico-tecnológicas da sociedade do conhecimento, porém um conhecimento fragmentado, sem manter relação um com o outro. É uma educação extremamente interessada e centrada nas exigências da sociedade pós-moderna, cujo principal objetivo é formar as pessoas para o neocapitalismo. A função de classificação, seleção e exclusão voltam a subsidiar as avaliações, criando-se inclusive as avaliações externas, as quais criam rankings. Dessa forma as notas assumem o maior destaque, refletindo o nível de desenvolvimento dos sujeitos à adaptabilidade do mercado.

Historicamente serão estas concepções que permearão o processo de avaliação escolar de modo geral, inclusive dos anos iniciais do ensino fundamental. O último modelo descrito é a concepção que atualmente permeia nosso sistema educacional. Com a aplicação das avaliações externas, os professores passaram mais a se preocupar com o fatídico dia em que serão aplicadas a seus alunos, deixando em segundo plano a apropriação do conhecimento em si, ou seja, as escolas passaram a preocupar-se em treinar os alunos para o teste, buscando trabalhar com os conteúdos e a forma com que o instrumento se apresenta.

Para Zanardini (2011, p. 98)

> Os problemas educacionais, ou o baixo rendimento dos alunos em testes avaliativos de larga escala servem muitas vezes de justificativa para os problemas sociais, como por exemplo, a pobreza e condições de miserabilidade de várias formas que figuram como marca indelével da sociabilidade regida pelo capital. Desse modo, a educação que se propaga como a ideal, se mostra como uma imprescindível forma de ajuste das desigualdades sociais. Trata-se da educação eficiente, capaz de reverter os baixos escores dos estudantes nos testes avaliativos, dotando-os de habilidades e competências requeridas pela sociabilidade assentada no lucro e acenar como possibilidade de saída de uma condição econômica desfavorável, a pobreza, por meio do empoderamento dos mais pobres, tornando-os assim, pobres eficientes.

Como aponta o autor, a avaliação externa acaba sendo utilizada como forma de justificar as precárias condições da maioria da população, justificando assim o ideário da educação neoliberal. Para Freitas (2014, p. 1093)

> Na atual disputa pela escola, os reformadores empresariais da educação ampliaram a função da avaliação externa e deram a ela um papel central na indução da padronização como forma de permitir o fortalecimento do controle não só sobre a cultura escolar, mas sobre as outras categorias do processo pedagógico, pelas quais se irradiam os efeitos da avaliação, definindo o dia a dia da escola.

Reflita

A avaliação só tem função social quando está intimamente ligada a um projeto de vida para os homens. Educa-se, ensina-se para a sociedade que se deseja ver transformada (ou não). Se não existe projeto de vida para os homens obterem o que ainda não foi alcançado, não há

necessidade social de avaliação a não ser a de preencher com notas os boletins curriculares individuais. A avaliação em si mesma, tomada como operação técnica – a função de promover informações úteis aos homens. E é nos limites dessa possibilidade técnica de prover informações úteis, importantes, necessárias aos homens, que a questão básica se impõe: o que é importante, útil e necessário para os homens? (NAGEL, 1996, p. 29).

Partindo do excerto acima, podemos afirmar que as práticas usuais de avaliação realizadas nas escolas vão ao encontro das expectativas apontadas pela autora? As avaliações escolares utilizadas nas escolas configuram-se por meio de uma concepção diagnóstica e formativa? O resultado das avaliações externas estão a subsidiar a superação dos problemas do sistema de ensino?

No âmbito escolar, para que a avaliação componha de fato a função pedagógica que se presta, ela deve, no processo educativo, se fazer presente como forma de diagnosticar o processo de ensino e aprendizagem e como instrumento de investigação de como deve ser a prática pedagógica. Em outras palavras, afirmamos que a avaliação deve apontar os melhores caminhos para se processar o ensino e a aprendizagem, servindo de apoio ao professor para que, fundamentado nos resultados, reorganize seu planejamento, garantindo a apropriação dos conhecimentos. A avaliação assume, assim, uma dimensão formadora, pois a finalidade que se propõe é a aprendizagem e a sua verificação passa a ter o propósito de permitir uma reflexão sobre a ação pedagógica estabelecida em sala de aula. Para tanto, a avaliação deve possibilitar inovações no trabalho pedagógico de modo que a criação e a criatividade sejam componentes fundamentais, a fim de possibilitar o desenvolvimento educacional. Ela deve manter relação estreita com os documentos escolares como o Projeto Político-Pedagógico, Proposta Pedagógica Curricular e o Plano de Trabalho Docente.

A prática da avaliação formativa contribui para a compreensão das dificuldades de aprendizagem dos alunos, priorizando as necessárias mudanças que se façam necessárias, a fim de que os alunos de fato se apropriem dos conhecimentos de cada série e compreendam a realidade de sua própria comunidade. É, portanto,

uma concepção democrática que permeia a formação integral dos alunos. Não há sentido a escola estabelecer vertentes de avaliação que visem meramente constatar se o aluno aprendeu ou não, utilizando-se deste instrumento para puni-lo. A avaliação que ocorre no interior da sala de aula deve ser coerente com a proposta curricular adotada pela instituição, ou seja, se o objetivo é formar sujeitos que se apropriam dos saberes socialmente e historicamente construídos para compreender como se dão as relações humanas, as suas contradições e seus conflitos, a prática consolidada na sala de aula precisa ir ao encontro de tal expectativa. Quanto à avaliação, neste caso, ela deve contribuir para a concretização de um projeto justo de sociedade igualitária e justa, buscando verificar se os estudantes são capazes de intervir na realidade.

Quanto ao trabalho direto de sala de aula, o professor é o responsável por utilizar-se da avaliação, executando-a a partir de intenções claras e definidas pelo coletivo escolar. Sendo um projeto intencional e planejado, deve ser expressão do conhecimento, partindo portanto desta preocupação, a fim de atingir uma aprendizagem continuada. A avaliação se faz no dia a dia da escola e no período de cada aula, ou seja, está diretamente vinculado ao processo de ensinar. Quando o professor define seus objetivos no planejamento, seleciona os conteúdos, também já opta pelos instrumentos avaliativos, pelos critérios utilizados e as estratégias de modo a conhecer o desenvolvimento de seus alunos e a necessidade de adequação de seu trabalho.

> **A avaliação formativa, com 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. [...] É principalmente através da avaliação formativa que o aluno conhece seus erros e acertos e encontra estímulo para um estudo sistemático. (HAYDT, 1988, p. 17-18)**

A avaliação formativa deve, portanto, registrar o percurso de aprendizagem de modo a informar o resultado da aprendizagem para que o processo de ensino possa ser retomado. Neste sentido é

que se entendem os dois processos: ensino e aprendizagem como processos interdependentes entre si.

A prática da avaliação formativa ainda não é compreendida pelos professores, em geral, podendo ser considerada frágil no processo ensino-aprendizagem. A prática das avaliações tradicionais ainda está bastante presente nas escolas. Para Luckesi (2000, p. 7).

> **[...] Chega de confundir a avaliação da aprendizagem com exames. A avaliação da aprendizagem, por ser avaliação, é amorosa, inclusiva, dinâmica e construtiva, diversa dos exames, que não são amorosos, são excludentes, não são construtivos, mas classificatórios. A avaliação inclui, traz para dentro; os exames selecionam, excluem, marginalizam.**

Infelizmente é a aplicação de provas e testes e, atualmente, a preparação para o modelo das avaliações externas que se tem priorizado no contexto escolar, talvez porque a sociedade ainda também priorize a classificação, a seleção e a exclusão ao invés de um processo inclusivo, que propicie a igualdade de condições. Modificar tal concepção envolve a percepção de todo o coletivo da escola e seu compromisso efetivo com as transformações sociais.

Assimile

A avaliação formativa, para se estabelecer de forma coerente, dependerá de sua antecessora, a avaliação diagnóstica, uma vez que esta permite ao professor levantar dados diagnósticos do nível de desenvolvimento real de seus alunos. Partindo desta análise, o professor se instrumentaliza de elementos que lhe darão condições de organizar seu planejamento, selecionar os procedimentos metodológicos e as atividades a serem desenvolvidas e, enfim, obter elementos necessários à avaliação formativa, com o firme propósito de conduzir o processo ensino-aprendizagem com êxito.

Embora a avaliação diagnóstica e a avaliação formativa sejam dois momentos distintos, elas estão intrinsecamente relacionadas, são interdependentes, alimentam uma a outra. A avaliação dá vida ao currículo, lhe dá significado, possibilita sua reorganização e o estabelecimento

coerente dos objetivos, permitindo a obtenção das respostas se o que foi ensinado, o como foi ensinado e o para que foi ensinado cumpriram, de fato, os objetivos definidos no início do processo.

O professor deve ser consciente do registro necessário à avaliação formativa. Os relatórios de cada aluno, constando seu processo de desenvolvimento, suas dificuldades, suas superações, as formas que se utiliza para a apropriação do conhecimento, curiosidades e interesses, tudo deve ser registrado de acordo com as observações realizadas. A instituição ou o próprio sistema poderá organizar instrumentos de registro próprio para o acompanhamento docente e posterior socialização dos dados obtidos. Este instrumento é imprescindível no trato com a avaliação formativa, pois possibilita os encaminhamentos necessários à sua plena concretização. As observações realizadas pelo professor ao longo de todo processo estabelecem a análise do comportamento do aluno. Observações atentas e sistemáticas, se bem registradas, lhes dão os subsídios necessários aos encaminhamentos metodológicos necessários, pois as atividades espontâneas das crianças, suas hipóteses de compreensão do mundo são informações úteis para que o professor estruture e conduza o processo sistemático que elaboração de conceitos.

Ressaltamos aqui a importância do professor não dirigir sua atenção apenas aos alunos indisciplinados ou que apresentem dificuldades de aprendizagem. Os estudantes que possuem um bom desenvolvimento cognitivo também merecem atenção, não só com a possibilidade de lhes dar um melhor suporte de desenvolvimento, mas também a fim de perceber se apresentam dificuldades em outras situações, tais como convivência sadia com os colegas, tolerância às diferenças, senso de justiça, entre outros fatores fundamentais para a constituição humana do sujeito em formação. Todos os momentos em que os alunos estão em atividades, sejam elas dirigidas ou espontâneas.

Exemplificando

Ao longo do ano letivo, é necessário que o professor preveja os momentos efetivos de avaliação, buscando recolher o máximo de informações, seja na sala de aula, nas atividades propostas nos diferentes ambientes escolares, fazendo uso de diferentes e variados instrumentos, tais como: trabalhos que o aluno realiza individualmente, trabalhos em pequenos grupos, trabalhos em grandes grupos, trabalhos interpares, situações de simulação de conferências, de apresentações, de leituras, dentre outros. O mesmo ocorre para atividades realizadas fora do ambiente escolar, mas que envolvem apropriação de conhecimentos, como as proporcionadas nos momentos em que são realizados, por exemplo, trabalhos de campo (visitas em geral).

Quanto aos parâmetros estabelecidos para a efetivação da avaliação nos anos iniciais do ensino fundamental, há de se estabelecer com cautela quanto às necessidades e aos desafios para cada faixa etária, de modo a priorizar o diagnóstico do nível de desenvolvimento real dos alunos e seu nível de desenvolvimento potencial, lembrando de que cabe ao professor desenvolver atividades que foquem cada vez mais no nível de desenvolvimento potencial de seus alunos. Para isso, todas as áreas de conhecimento devem ser contempladas de modo a, de fato, informar o processo de desenvolvimento de cada aluno. Assim, escrita, leitura, interpretação de diferentes tipos textuais, cálculo, compreensão das relações científicas, naturais e sociais deverão permear os instrumentos avaliativos.

Embora a forma como o sistema organiza e concebe a avaliação nos leve a acreditar que a trama toda envolve a necessidade dos resultados das avaliações externas, as quais são questionáveis, se a escola, em seu Projeto Político-Pedagógico estabelecer preocupação com o desenvolvimento integral de seus alunos, poderá promover um processo de avaliação justa, democrática e comprometida com a inclusão.

Pesquise mais

A fim de aprofundar as discussões voltadas à prática das avaliações externas, sugerimos a leitura do artigo abaixo.

ZANARDINI, J. B. A ontologia do ato de avaliar. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n.1, 97-125, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/det/2013/joao_zanardini_ontologia_ato_avaliar.pdf >. Acesso em: 25 jan. 2018.

Com o objetivo de aprofundar a compreensão a respeito do processo avaliativo, sugerimos que assista ao vídeo de entrevista com o professor Cipriano Carlos Luckesi, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=23P1eMjHdsw>. Acesso em: 22 jan. 2018.

Sem medo de errar

Rosana sabe da importância de se avaliar o processo de aprendizagem de seus alunos. Consciente do quanto o processo avaliativo interfere em seu planejamento e no cumprimento dos objetivos estabelecidos no Projeto Político-Pedagógico de sua escola, ela sabe que um processo avaliativo justo nos anos iniciais do ensino fundamental precisa ser coletivo. Na medida em que todo o coletivo da escola converge para as mesmas ações, a prática da avaliação toma uma forma democrática com princípios de inclusão e compromisso com a aprendizagem.

Dessa forma, a melhor opção é a da avaliação diagnóstica e formativa, as quais possibilitam a reflexão a respeito de todo processo. Os instrumentos possuem para isso grande importância, necessitando de uma boa organização, sendo coerentes com os propósitos estabelecidos, auxiliando no processo de aquisição dos saberes das diferentes áreas. Neste sentido, seus parâmetros devem contemplar a todas as áreas do conhecimento, com cautela a cada série. O nível de desenvolvimento real dos alunos deve ser sempre considerado, ou seja, aquilo que já dominam em termos de conhecimento e lançar a perspectiva do desenvolvimento do potencial de cada aluno a partir do ponto que se encontram. É necessário compreender que o processo de aprendizagem de

fato constituído dará suporte para que os alunos participem das avaliações externas e que treiná-los para estas, em muito pouco os beneficia.

Quanto às avaliações externas, embora importantes em alguns aspectos, não estão sendo utilizadas para a melhoria da qualidade da educação brasileira, ou seja, prestam-se a classificar instituições, profissionais e alunos sem, de fato, reorganizar o processo como um todo a partir dos dados. Tais avaliações apontam as regiões em que a educação ainda não alcança os objetivos almejados, necessitando de um maior esforço político para reverter a situação, maiores investimentos, prioridade para que tenham professores preparados e conhecedores da realidade.

Faça valer a pena

1. A avaliação da aprendizagem passou por diferentes concepções ao longo da história da educação brasileira. A cada contexto histórico se estabeleceram políticas educacionais específicas e suas respectivas concepções de avaliação. Assim tivemos diferentes concepções: a avaliação tradicional, escolanovista, tecnicista, progressivista e neoliberal.

A partir de um projeto democrático, que compreende a avaliação como integrante de um complexo processo que vise a apropriação do saber está a concepção progressiva de avaliação. É correto afirmar que essa concepção prioriza a:

a) Classificação, seleção e inclusão.
b) Instrumentalização, promoção, inclusão.
c) Classificação, promoção, inclusão.
d) Instrumentalização, seleção, exclusão.
e) Instrumentalização, promoção, exclusão.

2. A avaliação formativa tem por objetivo o acompanhamento do progresso escolar do aluno. Dessa forma, há necessidade de o professor compreendê-la como um processo que compõe seu próprio planejamento, assim como lhe dá subsídios para refletir sobre sua própria prática pedagógica.

A respeito da avaliação formativa, é correto afirmar que:
I – Possibilita acompanhar a aprendizagem dos alunos de modo a promover seu desenvolvimento integral.

II – Exige envolvimento de todo coletivo da escola quanto a seus parâmetros e exige maior dedicação de tempo por parte do professor.
III – Não necessita subsídios provenientes da avaliação diagnóstica.
IV – A observação é uma ação inerente do professor à avaliação formativa, no entanto necessita, impreterivelmente, dos registros.

Assinale a alternativa que apresenta as afirmações corretas.
a) Apenas as afirmações I, II e III estão corretas.
b) Apenas as afirmações II, III, e IV estão corretas.
c) Apenas as afirmações I, II, e IV estão corretas.
d) Apenas as afirmações I, III e IV estão corretas.
e) Apenas as afirmações II e IV estão corretas.

3.

> **Quando analisamos os resultados educacionais apresentados quer por instrumentos nacionais de avaliação, como SAEB e ENEM, quer por internacionais, caso do PISA, somos remetidos ao suposto problema do anacronismo da escola. Ou seja, de forma agregada à publicização dos resultados dos rendimentos escolares, vem à tona a afirmação acerca da ineficiência da escola em garantir condições satisfatórias de ensino e aprendizagem dos conteúdos, atitudes e habilidades tidas como necessárias ao bom funcionamento da sociedade. (ZANARDINI, 2011, p. 102)**

A respeito das avaliações em larga escala, assinale V para Verdadeiro e F para Falso:

( ) Desde que aplicadas, vêm auxiliando na superação dos problemas educacionais.
( ) Estabelecem um ranking desleal, pois desconsideram as condições concretas com que a aprendizagem de fato se efetiva.
( ) Seus princípios fundamentam-se na perspectiva neoliberal de avaliação e de educação.
( ) Objetivam a instrumentalização, a promoção e a inclusão.
( ) São avaliações formativas.

Identifique qual a sequência correta de afirmações verdadeiras e de afirmações falsas e assinale a alternativa correta:

a) V – V – V – F – V.
b) F – V – V – F – F.
c) F – F – V – V – F.
d) V – F – F – V – F.
e) F – V – V – F – V.

Referências

BRASIL. **Emenda constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm>. Acesso em: 3 abr. 2018.

_____ . **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 3 abr. 2018.

_____ . **Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024**: Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf> Acesso em: 03 de abril de 2018.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out.-dez., 2014.

GADOTTI, M. **Pedagogia da práxis**. São Paulo, Cortez, 1994.

GANDIN, D. **Planejamento como prática educativa**. São Paulo: Loyola, 1985.

HAYDT, R. C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: Ática, 1988.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1991.

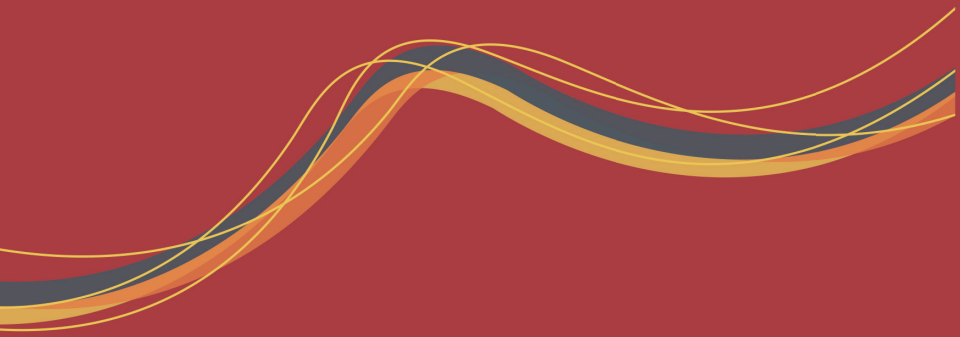
LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1995.

NAGEL, L. H. **Avaliação, sociedade e escola**: fundamentos para reflexão. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação, 1996.

PARO, V. H. et al. **Escola de tempo integral**: desafio para o ensino público. São Paulo: Cortez; São Paulo: Autores Associados, 1988.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. 19. ed. São Paulo: Libertad, 2009.

ZANARDINI, J. B. A ontologia do ato de avaliar. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n. 1, p. 97 – 125, jan.- jun. 2011.



ISBN 978-85-522-0615-6