

DEBATES SOBRE EDUCAÇÃO: ETAPAS DE ENSINO



Volume 1

Giselle Carmo Maia
Ruhena Kelber Abrão
Organizadores

DEBATES SOBRE EDUCAÇÃO: ETAPAS DE ENSINO



Volume 1

Giselle Carmo Maia
Ruhena Kelber Abrão
Organizadores

Giselle Carmo Maia
Ruhena Kelber Abrão
(Organizadores)

DEBATES SOBRE EDUCAÇÃO: ETAPAS DE ENSINO

Volume 2

Palmas - TO
2025

DEBATES SOBRE EDUCAÇÃO: ETAPAS DE ENSINO

Giselle Carmo Maia (Org)
Ruhena Kelber Abrão (Org)

1ª edição
Palmas - TO
2024

Universidade Federal do Tocantins

Editora da Universidade Federal do Tocantins - EDUFT

Reitor Luis Eduardo Bovolato	Conselho Editorial Presidente Ruhena Kelber Abrão Ferreira
Vice-reitora Marcelo Leineker Costa	Membros do Conselho por Área
Pró-Reitor de Administração e Finanças (PROAD) Carlos Alberto Moreira de Araújo	<i>Ciências Biológicas e da Saúde</i> Ruhena Kelber Abrão Ferreira
Pró-Reitor de Avaliação e Planejamento (PROAP) Eduardo Andrea Lemus Erasmo	<i>Ciências Humanas, Letras e Artes</i> Fernando José Ludwig
Pró-Reitor de Assuntos Estudantis (PROEST) Kherlley Caxias Batista Barbosa	<i>Ciências Sociais Aplicadas</i> Ingrid Pereira de Assis
Pró-Reitora de Extensão, Cultura e Assuntos Comunitários (PROEX) Maria Santana Ferreira dos Santos	<i>Interdisciplinar</i> Wilson Rogério dos Santos
Pró-Reitora de Gestão e Desenvolvimento de Pessoas (PROGEDEP) Michelle Matilde Semiguem Lima Trombini Duarte	
Pró-Reitor de Graduação (PROGRAD) Eduardo José Cezari	
Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPESQ) Karylleila dos Santos Andrade	
Pró-Reitor de Tecnologia e Comunicação (PROTIC) Werley Teixeira Reinaldo	

O padrão ortográfico e o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas de cada autor. Da mesma forma, o conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu respectivo autor.



<http://www.abecbrasil.org.br>



<http://www.abeu.org.br>

Capa: Ruhena Kelber Abrão

Revisão Linguística: Nicole Medeiros Rocha

Revisão Técnica e Diagramação: Marlon Santos de Oliveira Brito

Ficha catalográfica:

Copyright © 2024 – Universidade Federal do Tocantins – Todos direitos reservados

Universidade Federal do Tocantins (UFT) | Câmpus de Palmas
Avenida NS 15, Quadra 109 Norte | Plano Diretor Norte
Bloco IV, Reitoria
Palmas/TO | 77001-090



Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0)

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins (SISBIB)**

I58 Debates sobre educação: etapas de ensino. / Ruhena Kelber Abrão,. – Palmas, TO:
EdUFT, 2024.
296p.

ISBN: 978-65-5390-145-2.

1. Educação. 2. Interdisciplinar. 3. Formação docente. 4. Estapas de ensino. 5. Ensino. I.
Abrão, Ruhena Kelber. II Maia, Giselle Carmo. Título.

CDD 371.3

**TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por
qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte**

Sumário

Apresentação.....	11
JOGOS, BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS NA INFÂNCIA..... 15	
INTRODUÇÃO.....	15
CONTEXTUALIZANDO OS PRINCIPAIS ASPECTOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	17
INFÂNCIA NA HISTÓRIA.....	20
EDUCAÇÃO INFANTIL E A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR.....	22
JOGOS E BRINCADEIRAS AO LONGO DA HISTÓRIA.....	28
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	38
REFERÊNCIAS.....	40
OS JOGOS E O ENSINO DA MATEMÁTICA PARA CRIANÇAS..... 45	
INTRODUÇÃO.....	45
CONCEITUANDO O JOGO.....	48
OS JOGOS E O ENSINO DA MATEMÁTICA PARA CRIANÇAS.....	50
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	56
REFERÊNCIAS.....	58
BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS COMO MECANISMO DE DESENVOLVIMENTO DO ENSINO E APRENDIZADO..... 59	
INTRODUÇÃO.....	59
EDUCAÇÃO INFANTIL NOS MOLDES DA LEI E O BRINCAR COMO MECANISMO DO APRENDIZADO.....	61
A ATIVIDADE FÍSICA COMO BRINCADEIRA NO DESENVOLVIMENTO DE ENSINO E APRENDIZADO INFANTIL.....	66
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	72
REFERÊNCIAS.....	74

CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA.....	77
INTRODUÇÃO.....	77
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL.....	80
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).....	86
Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's).....	88
Base Nacional Comum Curricular (BNCC).....	91
FASES DO DESENVOLVIMENTO HUMANO NA INFÂNCIA.....	95
MÉTODOS E MODELOS PEDAGÓGICOS UTILIZADOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	99
Pedagogia Tradicional.....	101
Pedagogia Construtivista.....	103
Pedagogia Waldorf.....	105
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	107
REFERÊNCIAS.....	107
 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: BREVES DEBATES.....	112
INTRODUÇÃO.....	112
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO BRASIL: HISTÓRIA E DOCUMENTOS.....	115
CONCEPÇÕES TEÓRICAS ACERCA DA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	123
O LÚDICO COMO MÉTODO DE ENSINO.....	128
O brincar como atividade lúdica.....	131
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	138
REFERÊNCIAS.....	139
 AS VARIEDADES LINGÜÍSTICAS NO CONTEXTO ESCOLAR.....	143
INTRODUÇÃO.....	143
DEMONSTRAÇÃO DOS RESULTADOS.....	144
A sociolinguística e a diversidade na língua de um grupo social.....	147
Uma visão linguística da gramática.....	148
Resultados obtidos.....	149
CONCLUSÃO.....	161
REFERÊNCIAS.....	162

AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NO CONTEXTO ESCOLAR.....	163
INTRODUÇÃO.....	163
AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: CONCEITUAÇÃO.....	165
Processo de Avaliação Educacional.....	168
CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NO BRASIL.....	170
Avaliação educacional nos documentos da educação brasileira.....	175
MODALIDADES DE AVALIAÇÃO.....	180
Avaliação classificatória.....	182
Avaliação por diagnóstico.....	183
Avaliação Emancipatória.....	186
Avaliação Formativa.....	188
Avaliação Dinâmica.....	192
OS DESAFIOS DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM.....	194
Formação de professores para avaliar.....	199
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	201
REFERÊNCIAS.....	203
 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO ENSINO MÉDIO.....	208
INTRODUÇÃO.....	208
O TRABALHO COMO FUNDAMENTO DA PRODUÇÃO SOCIAL DA VIDA.....	211
A POLÍTICA EDUCACIONAL PARA O ENSINO MÉDIO NO BRASIL A PARTIR DOS ANOS DE 1930.....	213
A Reforma de Francisco Campos 1930.....	214
A Reforma de Gustavo Capanema 1942 e o Ensino Técnico Profissional.....	216
LDB 4.024, de 20 de dezembro de 1961.....	218
2.4 LEI 5.692/71 Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).....	221
Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996.....	223
As Mudanças ocorridas na Educação na Década de 1980....	226
A FORMAÇÃO DOS SUJEITOS FRENTE ÀS NOVAS EXIGÊNCIAS – DÉCADA DE 1990.....	227
O ENSINO MÉDIO E PROFISSIONAL NO CONTEXTO ATUAL.....	231
Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs). 232	

Lei nº 13.415 de 16/02/2017.....	233
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	235
REFERÊNCIAS.....	236
A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E SEUS CONTEXTOS.....	243
INTRODUÇÃO.....	243
UM BREVE HISTÓRICO DA ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL – EJA.....	247
Surgimento do EJA No Brasil.....	251
Algumas Mudanças Marcantes.....	255
As Políticas e Legislações que regulam o EJA.....	258
Objetivo e Finalidade da Educação de Jovens e Adultos.....	261
CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS ADULTOS NO CONTEXTO FREIREANO.....	265
Freire e a EJA na contemporaneidade.....	273
Os Desafios Pedagógicos do Ensino EJA.....	276
Evasão na EJA: o que motiva.....	278
A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - EJA.....	280
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	283
REFERÊNCIAS.....	284
Autoras e autores.....	289
Sobre os organizadores.....	292

Apresentação

A educação é, ao mesmo tempo, uma experiência singular e coletiva, um espaço de construção de sentidos e de transformação social. Ao longo da história, ela tem sido atravessada por múltiplas questões que revelam a complexidade de seu papel nas sociedades contemporâneas. É nesse contexto que surge a obra "Debates sobre Educação: Perspectivas Transversais", uma coletânea que busca explorar as interfaces e os atravessamentos que configuram os debates educacionais no século XXI.

Este livro se apresenta como um espaço de reflexão crítica e de diálogo interdisciplinar, reunindo contribuições de diferentes áreas do conhecimento para tratar de temas urgentes e transversais. Os capítulos que compõem esta obra dialogam com questões como inclusão, diversidade, tecnologia, formação docente, políticas públicas, entre outros, ressaltando que a educação não se limita ao espaço escolar, mas se expande para os territórios culturais, sociais e políticos que estruturam a vida humana.

Os autores que participam desta coletânea são pesquisadores, professores e profissionais comprometidos com a transformação da realidade educacional. Eles trazem experiências e reflexões que têm como ponto comum a busca por uma educação mais justa, inclusiva e democrática. Entre os temas abordados, destacam-se as práticas pedagógicas inovadoras, o papel da tecnologia na educação, os desafios da educação inclusiva, as políticas educacionais contemporâneas e as perspectivas críticas sobre avaliação e desempenho.

Ao propor uma abordagem transversal, este livro busca romper com visões fragmentadas que, muitas vezes, limitam a compreensão da educação e de seus desafios. Aqui, a transversalidade não é apenas um conceito, mas uma metodologia que permite integrar diferentes óticas, conectando saberes e

experiências para promover uma leitura mais abrangente e profunda das questões educacionais.

É com grande entusiasmo que apresentamos esta obra, que se destina a professores, estudantes, gestores, pesquisadores e todos aqueles que se interessam pelos caminhos e descaminhos da educação no Brasil e no mundo. Em tempos de intensas transformações sociais e tecnológicas, é fundamental pensar a educação como um processo vivo, que se reinventa a cada instante e que exige de todos nós um compromisso ético e político. Esperamos que esta leitura inspire reflexões e ações transformadoras, contribuindo para fortalecer o diálogo e a construção de uma educação mais plural e humanista.

Desejamos boas reflexões a todos(as) os(as) leitores(as)

Os organizadores

Prefácio

A educação é um campo de estudo e prática que reflete as necessidades, desafios e aspirações de uma sociedade em constante transformação. A obra Debates sobre Educação: etapas de ensino apresenta-se como um convite à reflexão profunda sobre temas essenciais para o entendimento das múltiplas dimensões do ensino no Brasil. Composta por oito capítulos, esta coletânea de volume dois reúne debates que percorrem desde as brincadeiras infantis até a Educação de Jovens e Adultos, contemplando diferentes etapas e aspectos do processo educativo.

No primeiro capítulo, **jogos, brinquedos e brincadeiras na infância**, é destacada a importância do lúdico no desenvolvimento integral das crianças. Em seguida, o capítulo **Os jogos e o ensino da matemática para crianças** explora como estratégias interativas podem facilitar o aprendizado de conceitos fundamentais. Na mesma linha, brinquedos e brincadeiras como mecanismo de desenvolvimento do ensino e aprendizado reforça a relevância das práticas lúdicas no contexto pedagógico.

O panorama educacional ganha profundidade no capítulo **contexto histórico da educação infantil brasileira**, que permite compreender os caminhos percorridos pela educação infantil ao longo dos séculos. Os capítulos seguintes, **alfabetização e letramento: breves debates** e **As variedades linguísticas no contexto escolar**, oferecem uma análise crítica das práticas linguísticas, suas influências no ensino e o impacto da diversidade cultural. A obra avança para questões mais amplas, como os desafios da **Avaliação educacional no contexto escolar**, discutindo estratégias de medição do aprendizado e **Os caminhos da educação profissional no Ensino Médio**, com foco na preparação dos jovens para o mundo do trabalho. Finalmente, o capítulo **A Educação de Jovens e Adultos e seus contextos** lança luz sobre um segmento frequentemente negligenciado, mas essencial para a

promoção da equidade social. A relevância deste livro reside em seu esforço para compreender e discutir a educação como um fenômeno dinâmico, que demanda abordagens plurais e interdisciplinares. Como destaca Paulo Freire, "não há docência sem discença" (FREIRE, 1996, p. 23). Esta obra reflete a essência desse pensamento ao propor debates que envolvem tanto o papel do educador quanto o do educando no processo de construção do conhecimento. Esperamos que esta coletânea inspire reflexões e ações transformadoras nos diversos contextos educativos. Que cada capítulo seja uma janela para novos olhares e um convite ao diálogo contínuo sobre os rumos da educação em nosso país.

FREIRE p. (1996). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

Prof. Me. Marlon Santos de Oliveira Brito

JOGOS, BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS NA INFÂNCIA

Andréia Lopes Rodrigues

Eliane Pereira Azevedo De Carvalho

Maria Alice Pinheiro Da Silva

Bárbara Carvalho de Araújo

Paula dos Santos Silva

Isabela Evangelista Madureira

Giselle Carmo Maia

Dariane Andrade Valle

Maurício Aires Vieira

Ruhena Kelber Abrão

INTRODUÇÃO

Muitas são as discussões que giram em torno do processo educacional, as quais vão desde os recursos pedagógicos aos metodológicos. É importante que se destaque que, desde os tempos mais remotos, a brincadeira sempre fez parte da vivência do ser humano, independentemente da sua objetividade, o homem sempre brincou. Frente ao exposto, o presente trabalho traz como temática jogos, brinquedos e brincadeiras na infância, proporcionando um olhar mais criterioso para tais atividades, desmistificando a ideologia de que a brincadeira se fundamenta em algo meramente recreativo e, ao mesmo tempo, deixar claro que não é o simples fato de brincar que as fundamentam como recursos pedagógicos.

O presente trabalho se justifica a partir de todo o seu contexto histórico, onde a brincadeira tem sido entendida como elemento presente nos mais diversos segmentos sociais e, principalmente, nos últimos dias, tem se fundamentado como elemento indispensável no processo de aprendizagem, pois o brincar tem como característica ser sobretudo corporal, socializado e prescindir de objetos e/ou brinquedos, fazendo com que o aprendizado se concretize frente a capacidade de envolvimento e memorização presentes na vida da criança.

Nesse contexto, ele tem como objetivo geral avaliar, a partir da inserção dos jogos, brinquedos e brincadeiras na infância, as possibilidades de novas aprendizagens, principalmente através das brincadeiras interativas e dos brinquedos lúdicos utilizados na educação infantil. Ele traz como objetivos específicos: identificar a significação das brincadeiras e o brinquedo, aliadas às variadas formas de aprendizado; descrever, a partir do levantamento bibliográfico, a utilização dos brinquedos com a formação da personalidade da criança; e, por fim, descrever, bibliograficamente, a relação dos brinquedos e brincadeiras com o processo de aprendizado.

Frente aos objetivos propostos, cabe aqui o questionamento: como a inserção dos jogos, brinquedos e brincadeiras tendem a contribuir no desenvolvimento do aprendizado, principalmente na educação infantil e nas primeiras séries do ensino fundamental?

Acredita-se que a construção do saber perpassa vários caminhos, ambientes e recursos. Dessa forma, a arte do brincar tende a proporcionar, além do aprendizado, uma maturidade na construção das relações sociais e interpessoais, pois a mesma tende a contribuir na aceitação dos resultados, independentemente de ganhar ou perder, ou, até mesmo, o esperar a sua vez, minimizando os conflitos ou frustrações.

Para o alcance do objetivo proposto, adotou-se como procedimento metodológico a pesquisa bibliográfica, a qual, por

meio de um estudo lexical, buscou fazer uma reflexão sobre a importância da arte do brincar para o desenvolvimento da criança, principalmente no cenário escolar.

CONTEXTUALIZANDO OS PRINCIPAIS ASPECTOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Apesar de sua importância, a educação traz em seu contexto histórico grandes desafios para efetivação do seu real objetivo. Tais desafios se evidenciam principalmente no princípio de sua caminhada educacional, pois o processo de alfabetização exige dos profissionais de educação um verdadeiro dinamismo, não só para o ensinar, mas, principalmente, no despertar de atenção e capacidade de memorização por parte da criança.

Dessa forma, o processo de ensino tem inserido recursos metodológicos já existentes no cenário social no qual a criança está inserida, dentre os quais se destacam os jogos, brinquedos e as mais diversas brincadeiras já vivenciadas pela criança no seu cotidiano.

É importante que se destaque que “Os jogos sempre fizeram parte da vida do ser humano e desde os primeiros anos de vida os jogos e as brincadeiras são mediadores da criança na sua relação com as coisas do mundo” (FERNANDES, 2010, p.9).

Segundo a mesma autora, “tanto o jogo quanto a brincadeira infantil são formas de a criança manejar experiências, criar situações para dominar a sua realidade e experimentá-la” (FERNANDES, 2010, p.9). Assim, tais atividades passam a ser consideradas essenciais no processo educacional, pois são reconhecidas como itens do cotidiano infantil, fazendo do cenário educacional algo mais apreciável, condição que garante uma maior efetivação de aprendizagem.

Segundo Santos (2010, p.9), “o universo dos jogos compreende as brincadeiras de rodas das crianças (que usualmente chamamos de brincadeiras), de jogos de azar (apostas), os jogos de tabuleiro, de ação (como paintball) e videogames”. Segundo definição da autora supracitada, os jogos sempre estiveram presentes na vida das pessoas e podem ser entendidos como algo de exclusivo entretenimento.

Para Ferreira e Jesus (2022, p.4), “Jogo é toda e qualquer atividade em que existe a figura do jogador (como indivíduo praticante) e regras que podem ser para ambiente restrito ou livre”. O jogo, dessa forma, passa a ser entendido como um recurso, não só de aprendizado educacional, mas de envolvimento social, onde a inserção de regras de convivência possa também ser trabalhada.

Apesar da inserção de regras, como apontado pelos autores supracitados, os jogos não perderam sua essência recreativa. Segundo a Editora Conceito (2022, p.1), “O jogo é uma atividade recreativa que os seres humanos utilizam com o objetivo de distração e desfrute para a mente e o corpo, ainda que, nos últimos tempos, os jogos também têm sido utilizados como uma das principais ferramentas a serviço da educação”.

Em complemento ao conceito apresentado pela editora conceito, HUIZINGA (2000, p.24) define: “o jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da “vida quotidiana”

Percebe-se a partir da apresentação conceitual da palavra jogos a importância de se entender a diferenciação entre jogos e brincadeiras na infância, e como tal processo se dá. Dessa forma, faz-se necessário um olhar de cuidado sobre os brinquedos e brincadeiras na infância e como eles tendem a contribuir no desenvolvimento social e intelectual da criança.

Cuidados esses que vão desde a integridade física da criança ao seu desenvolvimento intelectual, pois muitos são os relatos voltados à educação infantil em todo o mundo, porém, o que se percebe nos relatos é uma indefinição sobre a sua verdadeira origem, bem como o seu principal objetivo. De acordo com Andrade (2010, p.129), uma das primeiras instituições surgidas na Europa foi a escola de tricotar ou escola de principiantes, criada na França, em Oberlin, no ano de 1769, e tinha como objetivos a formação de hábitos morais e religiosos, bem como o conhecimento das letras e a pronúncia das sílabas.

Percebe-se, no apontamento de Andrade, que apesar da Europa dar esse primeiro passo ainda no século XVII, a questão educacional ainda se voltava para inserção social ou descoberta da própria moral, não sendo uma questão de prioridade o processo de aprendizagem.

Segundo Lima (2011, p.12), na educação grega as crianças ficavam com a mãe até os sete anos, em seguida, passavam a receber instruções elementares. Em Esparta, o pequeno espartano, a partir dos sete anos, tornou-se propriedade do Estado para receber uma formação de guerreiro. No Brasil, segundo informações de Lima (2011), a primeira instituição de educação infantil só chegou a ser fundada em 1875, a qual se tratava de um Jardim de Infância, com atendimento de caráter privado, evidenciando assim a estratificação sempre existente no cenário educacional brasileiro.

A história da educação infantil, de certa forma, traz em seu contexto um certo teor de dualidade, pois apesar do seu reconhecimento frente a um amparo legislativo, ela sempre foi trabalhada nas suas mais diversas especificidades até o final do século XX. Segundo Barreto, Silva e Melo (2022, p.2), “a Constituição de 1988 define de forma clara a responsabilidade do Estado para com a educação das crianças de 0 a 6 anos em creches e

pré-escolas sendo como educação não obrigatória e compartilhada com a família (art. 280, inciso IV)".

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, a educação infantil passa a ter o seu reconhecimento em capítulo específico, "entretanto, a Política Nacional de Educação Infantil foi formulada somente seis anos depois, em 1994" (OLIVEIRA, 2008, p53). Frente a esse processo progressivo, a educação infantil dá mais um passo importante e,

dois anos depois, a LDB 9.394, promulgada em 20 de dezembro de 1996, em consonância com a Constituição Federal, reconhece, em seus artigos 29 e 30, a educação infantil como a primeira etapa da educação básica oferecida em creches para atender a criança de até três anos de idade e em pré-escolas para crianças de quatro a seis anos (OLIVEIRA, 2008, p.54)

A LDB traz, em sua essência, o avanço esperado para a educação brasileira, onde a criança passa a ser trabalhada desde o princípio, observando noções de valores, relações interpessoais, além do direcionamento para o processo de alfabetização, como também da exigência para uma preparação mais aprofundada por parte do professor.

INFÂNCIA NA HISTÓRIA

Apesar da importância dada à infância no cenário atual, a mesma nem sempre recebeu equitativamente os valores que ela merece. Alguns desafios se evidenciavam até mesmo pela distinção do sexo, como se observa nas palavras de Caldeira (2022, p.2),

e sendo assim, a celebração do nascimento de uma criança se diferenciava de acordo com o sexo da mesma.

Um exemplo é a Bretanha do século XIX, em que a chegada de uma criança do sexo masculino era saudada com três badaladas de um grande sino, enquanto a chegada de uma criança do sexo feminino era saudada com apenas duas badaladas e de um sino pequeno.

Percebe-se, a partir do apontamento de Caldeira, a limitação imposta à criança, até mesmo como ser humano, fundamentando, ainda mais, o preconceito de gênero. Segundo Linhares (2016, p.23), “a análise das relações entre sociedade, infância e escola, teve início na historiografia nacional e internacional apenas a partir do século XIX, percebendo a criança como sujeito histórico e de direitos”.

Apesar da referência ao século XIX, Rocha nos alerta que o cenário de ignorância à infância se dá desde o princípio, principalmente no século XII. Segundo a autora,

A criança seria vista como substituível, como ser produtivo que tinha uma função utilitária para a sociedade, pois a partir dos sete anos de idade era inserida na vida adulta e tornava-se útil na economia familiar, realizando tarefas, imitando seus pais e suas mães, acompanhado - os em seus ofícios, cumprindo, assim, seu papel perante a coletividade (ROCHA, 2002, p.54).

Segundo Ariès (1981), citado por Linhares (2016, p.23), “as mudanças historiográficas sobre o conceito de criança, começaram no século XX, mais precisamente na década de 1970 com a publicação do livro “História Social da Infância e da Família ”. A partir de então, a criança passa a ser entendida como um ser social, reconhecendo - se a necessidade de estudos específicos para essa faixa etária em suas mais diferentes especificidades, principalmente por estudiosos europeus e americanos, os quais abrem portas para novas percepções em relação à criança, a qual passa a ser entendida dentro de um contexto social e econômico.

Apesar da importância apontada por Linhares, o reconhecimento da criança como um ser social, cercado de direitos, não se dá de maneira tão rápida. Exemplo disso é a preocupação apontada por Moura (2021), a qual esclarece que, apesar desse olhar se iniciar ainda no século XIX, no Brasil, a mesma só se efetiva com a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA.

Para Moura (2021, p.1), “Em meados do século 19, na França, surge a ideia de que as crianças mereciam proteção especial, primeiro no mundo do trabalho e, mais tarde, com leis sobre o direito à educação”. A partir de então, inicia-se uma longa história de desenvolvimento, onde os direitos da criança passam a ser observados com o devido grau de prioridade.

No contexto brasileiro, a partir da redemocratização, os avanços nos direitos para esse grupo foram evidentes, por exemplo, com a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) que passa a ressaltar a importância da divisão das responsabilidades sobre a criança entre o Estado, a sociedade e a família (MOURA, 2021, p.1).

Percebe-se, a partir do apontamento de Moura, a dificuldade de inserção da criança como um ser composto de direitos em todo o seu contexto histórico, pois segundo relatos, tais políticas só se efetivam em meados do século XIX no continente europeu e tardivamente no Brasil, na primeira metade do século XX.

EDUCAÇÃO INFANTIL E A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR

O brincar em si perpassa qualquer conceito científico, envolve uma junção de ação, disposição e criatividade, fatores sempre presentes numa criança feliz e saudável. Para Kishimoto (2010, p.1), “o brincar é uma ação livre, que surge a qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança; dá prazer, não exige como

condição um produto final; relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades e introduz a criança no mundo imaginário”.

A esse respeito, Cristine (2022, p.1) complementa: “os brinquedos são considerados importantes aliados no processo de aprendizagem das crianças, em especial as que apresentam certa deficiência”. O pensamento da autora se fundamenta a partir do momento em que se observa o brincar como sinônimo de desenvolvimento, principalmente de elementos considerados fundamentais no processo de formação da personalidade da criança, pois ao brincar, ela experimenta as mais diversas situações, desde o controle de suas emoções, informações à construção de sua própria autonomia, além de outros fatores pertinentes à sua faixa etária.

É importante destacar que, apesar do brincar sempre fazer parte da vivência da sociedade, a sua inserção no ambiente escolar, como atividade educacional, não se deu de forma aleatória. A esse respeito Silva e Santos (2009, p.13) deixam evidente que:

o brincar está associado à criança há séculos. Mas foi através de uma ruptura de pensamento que a brincadeira passou a ser percebida e valorizada no espaço educacional das crianças menores. No passado, o que se via era o brincar apenas como forma de fuga ou distração, não lhe sendo conferido o caráter educativo.

É importante que se destaque, no entanto, que a brincadeira dentro do ambiente escolar vai além de atividades recreativas. Para as autoras supracitadas, “o jogo deve fazer parte do cotidiano das crianças, e seria usado como uma nova forma de transmitir conhecimento, pois a atividade lúdica é benéfica ao aprendizado” (SILVA e SANTOS, 2009, p.13). Para as autoras, as atividades recreativas, desde que bem trabalhadas, tendem a ajudar no

desenvolvimento da criança nos mais variados aspectos, proporcionando assim um desenvolvimento mais eficiente do processo educacional, pela fácil apreciação por parte dos aprendizes. A esse respeito, Lomenso e Moraes (2022, p.8) complementam:

nas Orientações Curriculares para a Educação Infantil, o brincar é concebido como principal modo de expressão da infância, sendo ele a ferramenta por excelência para a criança aprender a viver, revolucionar seu desenvolvimento e criar cultura. Além disso, por meio da brincadeira, a criança se apropria da cultura da qual faz parte e, simultaneamente, constrói novas possibilidades de ação e interação, além de formas inéditas de arranjar os elementos do ambiente e de sua própria experiência.

Percebe-se, a partir do apontamento das autoras supracitadas, que a brincadeira perpassa a área do entretenimento e passa a ser reconhecida como recurso pedagógico, onde, dependendo do percurso metodológico, ela se torna essencial para o processo de ensino-aprendizado. Apesar de sua importância dentro de um contexto histórico, a educação nem sempre contou com a figura do professor como referência educacional. Segundo Nóvoa (2022, p.2),

O professorado constituiu-se em profissão, graças à intervenção e ao enquadramento do Estado, que substituiu a Igreja como entidade de tutela do ensino. Esta mudança complexa no controlo da ação docente adquiriu contornos muito específicos em Portugal, devido à precocidade das dinâmicas de centralização do ensino e de funcionarização do professorado.

Segundo o autor referenciado, a educação era considerada uma área de responsabilidade da monarquia portuguesa e gerenciada pela igreja, onde a oferta dependia muito, não só de

uma grade curricular, mas para quem a mesma era ofertada. Assim, a educação dos herdeiros da nobreza era distinta daquela acessada pelos filhos de escravos e indígenas.

As escolas normais são instituições criadas pelo Estado para controlar um corpo profissional, que conquista uma importância acrescida no quadro dos projetos de escolarização de massas; mas são também um espaço de afirmação profissional, onde emerge um espírito de corpo solidário (NÓVOA, 2022, p.3)

Surge, nesse contexto, a necessidade de uma preparação específica e sistematizada, onde os profissionais estejam realmente voltados para essa nova realidade. Tal preparação não se dá de forma aleatória, pois, segundo Brasil (2000, p. 7),

é necessário ressignificar o ensino de crianças e jovens para avançar na reforma das políticas da educação básica, a fim de sintonizá-las com as formas contemporâneas de conviver, relacionar-se com a natureza, construir e reconstruir as instituições sociais, produzir e distribuir bens, serviços, informações e conhecimentos.

A ressignificação apontada por Brasil, se torna, a cada dia, mais perceptível, pois a melhoria da qualidade da educação básica tem sofrido constantes mudanças, desde a reestruturação da grade curricular às exigências da própria formação acadêmica, fator contribuidor dos avanços da educação.

Outro destaque a ser observado é o avanço tecnológico, o qual, segundo Brasil (2000, p. 7), “estão impactando as formas de convivência social, de organização do trabalho e do exercício da cidadania”. Cabe aqui o questionamento: como a tecnologia pode impactar na formação dos professores? Na tentativa de responder o questionamento, Brasil (2000, p.11) enaltece que

é amplamente reconhecido que só a existência de professores preparados e comprometidos com a aprendizagem dos alunos pode dar sustentação a médio e longo prazo à reforma da educação básica e abrir caminho para que novas gerações da mesma surjam, a partir da avaliação e ajuste das medidas que estão sendo implementadas agora

Por outro lado, faz-se necessário reconhecer que não se trata de uma rápida evolução. Segundo Gatti (2019, p.20),

O processo formativo mais estruturado de professores acompanhou a lentidão com que a educação básica se desenvolveu no Brasil, um país que revelou, ao longo de seus governos, pouco interesse pela educação básica de sua população. Inicialmente para as poucas escolas existentes se tratou do atendimento aos alunos por professores leigos com algum tipo de estudo, ou, por pessoas que, mesmo com pouca escolaridade, eram recrutadas para ensinar as “primeiras letras”.

Percebe-se, a partir do apontamento de Gatti, um moroso processo de transformação do processo educacional, principalmente no que se refere à formação profissional. Dessa forma, a educação passa a ser mais bem observada a partir do século XX, com a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, a qual, em capítulo específico, busca trabalhar, de forma mais sistematizada, a formação dos professores.

Nessa perspectiva, a autora esclarece: “esta Lei propõe a formação de todos os professores para a educação básica em nível superior, à época, fixando prazo de dez anos para realização dessa proposta (GATTI, 2019, p.26). A LDB surge, nesse contexto, como um novo direcionamento para a educação infantil, onde ela passa a ser observada, não apenas como um ambiente alfabetizador, mas de preparação do aluno para o meio social, visto que a formação pedagógica traz consigo novos olhares e, consequentemente, uma

maior exploração do próprio ambiente no qual alunos e professores estejam inseridos.

JOGOS E BRINCADEIRAS AO LONGO DA HISTÓRIA

O processo de ensino e aprendizagem tem buscado, em sua essência, os mais diversos recursos para a efetivação do aprendizado. Tais recursos buscam envolver alunos e professores em suas mais diversas especificidades. Eis a importância da inserção de jogos e brincadeiras no processo educacional, pois segundo Farias (2013, p.11), o lúdico nos processos educativos possibilita a apreensão de atitudes e práticas essenciais na vida das crianças de maneira divertida, brincando. Podemos dizer que brincar é o seu trabalho, sua função: aprende e descobre o mundo e tudo o que nele pode se encontrar.

O apontamento de Farias evidencia a importância da brincadeira dentro do cenário educacional,

Quando a criança brinca está se desenvolvendo e aprendendo novas habilidades que influenciam no seu desenvolvimento psicossocial, nas suas relações interpessoais, culturais, entre família e com sua comunidade. Portanto, brincar é uma atividade essencial para que a criança se desenvolva (FARIAS, 2013, p.11).

Percebe-se, a partir da concepção da autora supracitada, a importância de um novo olhar para os recursos metodológicos exigidos pela arte do ensinar, pois a criança inverteu as questões de valores que a educação sempre impôs, passando de um mero receptor para um agente de transformação do seu próprio aprendizado. A esse respeito, Moreira et. al. (2012, p.2) enfatiza:

é muito importante ressaltar que os pais, educadores e a sociedade em geral sejam conscientizados sobre a

importância da ludicidade, que deve estar sendo vivenciada na infância, ou seja, de que o brincar faz parte de uma aprendizagem prazerosa não sendo somente lazer.

As palavras dos autores supracitados se fundamentam a partir do entendimento de um universo formado pela própria criança, a qual tenta inserir em seu mundo realidades incomuns, proporcionadas pelo seu próprio imaginário. Eles ainda complementam:

é importante recordar que o papel do adulto e do educador é de extrema relevância em todas as fases da infância, pois o mesmo vai estar transmitindo o seu conhecimento e autoconsciência, desta forma estará preparado para intervir no jogo e brincadeira de maneira adequada destacando o progresso e proporcionando mais crescimento (MOREIRA, ET. AL. 2012, p.2).

Percebe-se, nesse contexto, que apesar do frequente uso de jogos e brincadeiras no processo educacional, principalmente na educação infantil, os mesmos nem sempre tiveram essa finalidade. Segundo Miranda, Santos e Rodrigues (2014, p.21),

Ao longo da história, foram surgindo ideias divergentes em relação aos jogos: para uns, representava a possibilidade de fazer a criança gastar mais energia e dar um pouco de tranquilidade; para outros, representava a possibilidade de preparar a criança para a vida, despertando o ponto de equilíbrio.

Essa divisão perdurou por muito tempo, fazendo com que os jogos não conseguissem se difundir dentro de um contexto de aprendizagem. Dessa forma, as autoras supracitadas ainda complementam: “algumas restrições foram impostas aos jogos, como por exemplo, ser dado às crianças de até seis anos. Na Era Cristã, em relação aos jogos, era imposta uma educação

disciplinadora, não havendo condições para a expansão dos jogos" (MIRANDA, SANTOS e RODRIGUES, 2014, p.21),

Percebe-se a resistência enfrentada pela própria sociedade em relação aos jogos como convívio social e, principalmente, educacional. Tal foto se evidencia ao analisar as palavras das autoras supracitadas, as quais ainda deixam claro a preocupação com a inserção de certas atividades lúdicas, não recomendado, nesse contexto, a utilização de qualquer jogo ou brincadeira como atividade pedagógica. Por outro lado, Santos e Pereira (2019) defendem os jogos e brincadeiras como uma essência natural do ser humano. Segundo os autores,

O uso de jogos e da ludicidade são fenômenos que se encontram presentes na vida humana desde os tempos mais primórdios. Desta forma, o lúdico consiste num elemento indissociável ao próprio desenvolvimento humano. Isso faz dele um aspecto extremamente relevante, cuja aplicação pode ser realizada em diversos segmentos da vida, entre eles, na educação e produção de conhecimentos (SANTOS e PEREIRA, 2019, p.481).

Segundo os mesmos autores, "através do brincar a criança torna possível a construção de um universo próprio, passível de sua manipulação e vivenciando em sua realidade as situações existentes em seu imaginário" (SANTOS e PEREIRA, 2019, p.481). Nessa perspectiva, os jogos passam a ser entendidos como instrumentos indispensáveis para o desenvolvimento dos mais diversos aspectos, dentre os quais se destacam a motricidade, e, principalmente, a criatividade, subsidiadores da inteligência, que juntos são considerados indispensáveis para a vida da criança, dentro ou fora do cenário escolar.

Trabalhar o jogo e a brincadeira dentro do cenário educacional é promover, dentro do mesmo, um olhar diferenciado para as condições de aprendizagem. Segundo Fernandes (2010,

p.21), “Jogar faz parte da essência do ser humano, principalmente durante a infância. O jogo para criança é uma experiência necessária e vital, e muitos autores se dedicam ao estudo do jogo e a sua influência sobre o desenvolvimento da criança”. Nessa perspectiva, Lima traz o ato de brincar como fator essencial no processo de aprendizagem, pois, segundo a autora,

o lúdico na educação infantil é considerado como um caminho para a aprendizagem e a construção do conhecimento através de brincadeiras, jogos e brinquedos, mas que precisa ser compreendida como tal, merecendo pleno reconhecimento e atenção às práticas pedagógicas (LIMA, 2019, p.18).

Para a autora supracitada, o lúdico passa a ser entendido como um caminho de facilitação de aprendizado, pois além de fortalecer os vínculos entre os atores envolvidos no processo de aprendizagem, reduz, de forma significativa, as resistências das crianças ao ato de aprender em si, proporcionando um aumento da capacidade de significações, fazendo a junção de conteúdo e habilidades que se perpetuarão na vida dos aprendizes, fortalecendo assim as significações de conteúdos e habilidades.

Não se pode esquecer, no entanto, que não é o simples fato de brincar que significa algo fundamental para a educação. Segundo Lima (2019, 19), “as atividades lúdicas não se limitam apenas à inclusão de jogos e de brincadeiras na infância, mas a toda e qualquer atividade que seja livre e capaz de proporcionar momentos de prazer acompanhado de aprendizagem”.

Dessa forma, faz-se necessário entender que não é o simples fato de promover jogos e brincadeiras que eles serão qualificados como sinônimo de aprendizagem. Para que isso venha a ocorrer, faz-se necessário uma socialização do ambiente no qual o processo esteja inserido, onde o brincar venha acarretado de sentidos que fortaleçam a aprendizagem. Mais do que uma

dinâmica de entretenimento, as brincadeiras são entendidas, atualmente, como importante recurso de aprendizagem, pois, segundo Louredo (2022, p.1),

As atividades lúdicas são extremamente importantes no aprendizado das crianças, pois são atividades que reúnem, interessam e exigem concentração das crianças. A partir de jogos, brinquedos e brincadeiras, a criança consegue criar, imaginar, fazer de conta, experimentar, medir, enfim, aprender.

Eis a importância da brincadeira dentro do cenário educacional, a qual tende a promover, de uma forma lúdica porém sistematizada o aprendizado. Frente ao exposto, a autora ainda complementa: “através de brinquedos, jogos e brincadeiras, a criança tem a oportunidade de se desenvolver, pois além de ter a curiosidade, a autoconfiança e a autonomia estimuladas, ainda desenvolve a linguagem, a concentração e a atenção” (LOUREDO, 2022, p.1).

A autora supracitada ainda defende o brincar como sinônimo de transformação eficiente e equilibrada por parte do ser humano na sua mudança de criança para adulto, pois, segundo ela, o cenário de jogos e brincadeiras apresentam mais conteúdo, proporcionando à criança um maior envolvimento com o cenário de vida e aprendizado a ela proposto. Por outro lado, é importante que se destaque que, não é o simples fato de brincar que traz o direcionamento para a questão educacional. Tal situação se torna perceptível nas palavras de Kishimoto (2010, p.1), quando explica: “a introdução de brinquedos e brincadeiras na educação infantil implica definir o que se pensa da criança”.

A afirmação da autora se faz pertinente a partir do momento em que se observa a criança, não só como um ser receptor, mas como um agente de transformação e construção do próprio aprendizado, fato perceptível pela autora quando explica: “a

criança, mesmo pequena, sabe muitas coisas: tomar decisões, escolhe o que quer fazer, interage com pessoas, expressa o que sabe fazer e mostra, em seus gestos, em um olhar, uma palavra, como é capaz de compreender o mundo" (KISHIMOTO, 2010, p.1,

Assim, as atividades lúdicas passam a ser entendidas como um eixo motivador entre a temática trabalhada e o aprendiz, facilitando, além dessa relação, a questão da afetividade, além da socialização do aluno, que tende a contribuir significativamente na ambientalização da criança com o seu próprio cenário de convivência.

Tais fatores são perceptíveis nas palavras de Bernardo (2018, p. 13-14), a qual elucida:

As brincadeiras na/da escola de educação infantil tem sido alvo de discussões no meio educacional. A partir disso, percebemos que o brincar é a atividade presente na infância, mas ainda existem pessoas que acreditam que estas são incapazes de aprender algo, utilizando esses brinquedos somente como meio de distração. Há quem acredite também que estas são capazes de desenvolver habilidades com a brincadeira mesmo dependendo de um adulto.

Apesar da divisão de percepções, percebe-se, a partir da inserção dos jogos e brincadeiras no cenário educacional, o envolvimento e principalmente o desenvolvimento da criança, sua capacidade de raciocínio e o despertar para a resolução de determinados problemas.

Dessa forma, é seguro afirmar o quanto a inserção das atividades lúdicas no contexto da educação infantil tem influenciado, positivamente, no desenvolvimento da criança nessa vivência mútua, ou seja, além das brincadeiras vivenciadas no contexto social, ela tende a buscar, a partir da construção do seu próprio raciocínio, o melhor desempenho para resolução dos seus desafios.

O despertar para a brincadeira como recurso pedagógico fez do ato de brincar um recurso indispensável para o desenvolvimento da criança. Por outro lado, a brincadeira sempre fez parte do convívio social da criança. Segundo Silva (2022, p.1), o ato de brincar é considerado de extrema importância para a criança, a tal ponto de ser reconhecido como “um direito garantido na Declaração Universal dos Direitos da Criança, onde no quarto requisito deixa claro que criança terá direito a alimentação, recreação e assistência médica adequada”.

Segundo o autor, a brincadeira passa a fazer parte dos itens essenciais para a criança, a tal ponto de ser comparada a sua importância à alimentação e à saúde. Nessa perspectiva, o autor ainda complementa:

No sétimo princípio é estabelecido que a criança deva ter plena oportunidade para brincar e para se dedicar a atividades recreativas, que devem ser orientadas para os mesmos objetivos da educação. Sendo a sociedade e as autoridades públicas responsáveis para promoção destes direitos (SILVA, 2022, p.1).

As palavras de Silva vêm ao encontro das palavras de Sá (2022), que defende a brincadeira como algo natural da infância, onde individual ou coletivamente, ela tende a despertar na criança toda e qualquer forma de aprendizado. Para a autora,

Ao brincar sozinha, a criança aprende a tomar iniciativa de buscar o que quer. Isso vale para o bebê que encontra seu próprio pé em seu campo de visão e o leva à boca repetidas vezes, até a criança maior que monta um cenário em seu quarto para uma brincadeira de princesa ou de viagem espacial (SÁ, 2022, p.1).

Percebe-se, a partir do apontamento de Sá, a importância da brincadeira na formação da criança no próprio cenário social na

qual ela está inserida. Dessa forma, surge a necessidade da convivência, da troca de ideias e experiência, pois a criança,

Ao brincar acompanhada, aprende a compartilhar experiências, negociar vontades, resolver conflitos e entra em contato com o saber do outro, seja adulto ou criança, por meio da fala, do gesto, da própria organização do cenário (SÁ, 2022, p.1).

Dessa forma, a brincadeira passa a ter valores significativos na vida da criança dentro e fora do ambiente escolar, pois segundo Sousa (2022, p.11),

quando se ouve falar em criatividade na infância, o pensamento é dirigido apenas para as atividades que envolvem a expressão plástica ou dramática, mas na verdade a criatividade está presente no dia-a-dia da criança e principalmente quando estas brincam de forma livre, pois nestes momentos as crianças podem imaginar cenários, criar situações e reinventar episódios.

Eis a importância da brincadeira como sinônimo de convivência social, pois a oportunidade de se expressar livremente passa para a criança a sensação de liberdade e domínio de situação, independentemente do cenário na qual a mesma esteja inserida. Porém, para que tudo isso venha a ocorrer, “as crianças devem ter liberdade para escolher as suas brincadeiras e com quem querem brincar, por isso as ditas brincadeiras podem ser feitas em grupo ou individualmente, se for esse o desejo da criança” (SOUZA, 2022, p.13),

Por outro lado, não se pode deixar de citar os desafios de se brincar atualmente, pois a falta de tempo de boa parte dos pais e, principalmente, a insegurança evidenciada na sociedade atual, tem limitado o acesso da criança à convivência social existente,

principalmente no final do século XX, fazendo da educação infantil o espaço mais comum para essa prática recreativa.

Não se pode esquecer, no entanto, que apesar de toda a importância reconhecida dentro do processo educacional, principalmente nos primeiros contatos da criança com o ambiente escolar, as brincadeiras sempre foram entendidas como um fator influenciador das relações pessoais e sociais.

Segundo Lima (2019, p.13), “as brincadeiras fazem parte da cultura lúdica de toda e qualquer criança, uma cultura que está presente de forma significativa no seu cotidiano e contribui de modo relevante para o seu desenvolvimento interpessoal”. Para a autora, mais do que o ato de brincar, a brincadeira é entendida como um fator de desenvolvimento pessoal, pois, segundo ela,

ao possibilitar atividades lúdicas às crianças, seja por meio de jogos, brinquedos ou brincadeiras, é possível observar como ela interage frente ao ato de brincar, como se comporta, como se relaciona com o mundo ao seu redor, ao mesmo tempo, em que é capaz de aflorar a sua criatividade, espontaneidade e imaginação (LIMA, 2019, p.13).

Apesar da sua importância dentro do cenário pedagógico, o jogo e a brincadeira sempre foram vistos como instrumentos de integração social, pois desde os tempos mais remotos, tais itens já fazem parte dos processos de integração e relações sociais, principalmente entre as crianças.

Nos dias atuais, a brincadeira, além de uma conquista da criança na sociedade, é entendida como uma oportunidade para formação de vínculos sociais.

Portanto, o pensamento de que a criança evolui a partir de suas ações e nas representações de sua própria realidade na hora de brincar, e de forma lúdica expressa seus sentimentos, podem ser vantajosos para a sua formação cognitiva, emocional e social (PEREIRA, 2018, p.1).

A brincadeira, nessa perspectiva, passa a ser entendida como o principal caminho para a formação de vínculo social, pois é a partir da interação nessa faixa etária que a criança passa a se envolver com outras crianças formando, consequentemente, vínculos sociais que hão de subsidiar na sua própria formação afetiva, a partir de vínculos construídos a partir da sua convivência com os demais. Tal pensamento se evidencia nas palavras de Silva (2013, p.9), a qual argumenta:

Através do ato de brincar, as crianças ultrapassam a realidade, transformando-a por meio da imaginação, expressando, assim, o que teriam dificuldades em realizar através do uso de palavras. Sendo assim, o brincar não é só uma atividade de lazer, mas uma forma de estabelecer relações, de produzir conhecimentos e construir explicações.

Dessa forma, reconhece-se no ato de brincar, a construção de um vínculo social, pois em determinado momento a brincadeira passa a ser entendida como um jogo, agrega-se as regras, as escolhas dos parceiros por identidade ou facilidade de comunicação, além do respeito mútuo, fatores que hão de subsidiar também o processo de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muitas são as discussões que giram em torno dos jogos, brinquedos e brincadeiras na infância, as quais vão desde o seu contexto histórico à sua importância dentro de um contexto social e educacional. A construção desse trabalho nos permitiu entender a importância do jogo como recurso metodológico para o processo educacional a partir do entendimento de sua importância no próprio ambiente no qual a criança esteja envolvida.

Tal entendimento se dá a partir da contextualização dos principais aspectos inerentes à educação infantil, a qual traz em sua essência, além de outros fatores, a importância do brincar, dentro e fora da escola, fazendo com que a criança se auto promova a partir da sua criatividade num cenário de descobertas.

O trabalho nos permite ainda entender a importância, não só da inserção do ato de brincar no ambiente escolar, mas, sobretudo, a entender que, para efeito de aprendizado, a brincadeira precisa respeitar todo um contexto metodológico, exigindo assim uma melhor preparação docente para que a criança envolvida possa, de fato, usufruir daquilo que vem sendo trabalhado.

Assim, efetiva-se aquilo que de fato se almeja em todo o processo educacional, não só a formação, mas a transformação do ser humano, ou seja, a preparação da criança para a vida, a partir de um olhar mais seguro para o próprio ambiente no qual esteja inserido.

Para o alcance de tal objetivo, no entanto, mais do que a arte do brincar, o trabalho nos proporcionou entender a necessidade do conhecimento da evolução histórica dos jogos e brincadeiras no meio social e educacional, entendendo o fundamento de cada recurso trabalhado, bem como o quanto eles tendem a contribuir no processo educacional.

Dessa forma, faz-se necessário não só o entendimento do cenário atual no qual a educação esteja envolvida, mas também frente a um cenário de constantes mudanças na qual a sociedade se encontra envolvida, um constante acompanhamento desse processo evolutivo, onde a educação sempre encontre recursos necessários para a melhor obtenção de resultados.

Tal preocupação se fundamenta a partir da mudança de cenário na qual a sociedade está envolvida, onde o rústico, de certa forma, tem perdido espaço para o sistematizado, ou seja, as crianças têm perdido, ao longo da história, a liberdade de convivência por elas conquistada, restando apenas o ambiente educacional como recurso de interação às mesmas.

A escola de educação infantil, nesse contexto, passa por um processo de transformação conceitual, passando a ser considerado como o principal, senão o único espaço de convivência que a criança passa a ter nessa acelerada transformação que a sociedade se submeteu, onde o brincar na rua com amigos e, consequentemente, a criação de vínculos de amizade, foi substituído pela insegurança dos pais.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, LBP. *Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais* [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 193 p. Disponível em: <[chrome-extension://efaidnbmnnibpcajpcglclefindmkaj/https://boek.scielo.org/id/h8pyf/pdf/andrade-9788579830853-08.pdf](https://boek.scielo.org/id/h8pyf/pdf/andrade-9788579830853-08.pdf)>. Acesso em: 19 de OUT. 2022.

BARRETO, Luciani Gallo Machado; SILVA, Neide da; MELO, Solange dos Santos. *A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL: Centro de Educação Infantil Eusébio Justino e Camargo Nova Olímpia - MT*. Disponível em: <[chrome-extension://efaidnbmnnibpcajpcglclefindmkaj/http://need.unemat.br/4_forum/artigos/luciani.pdf](http://need.unemat.br/4_forum/artigos/luciani.pdf)>. Acesso em: 19 de OUT. 2022.

BERNARDO, Heloise Corrêa. *A importância da ludicidade na prática pedagógica dos professores da unidade municipal de educação infantil kimie ohaze no município de Santarém novo 2017. 2018*. Disponível em: <[chrome-extension://efaidnbmnnibpcajpcglclefindmkaj/https://bd.m.ufpa.br:8443/jspui/bitstream/prefix/2486/1/TCC_ImportanciaLudicidadePratica.pdf](https://bd.m.ufpa.br:8443/jspui/bitstream/prefix/2486/1/TCC_ImportanciaLudicidadePratica.pdf)>. Acesso em: 20 de OUT. 2022.

BRASIL, Ministério da Educação. *Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior. Maio/2000*. Disponível em: <[chrome-extension://efaidnbmnnibpcajpcglclefindmkaj/http://port.al.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/basica.pdf](http://port.al.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/basica.pdf)>. Acesso em: 18 de OUT. 2022.

CALDEIRA, Laura Bianca. *O conceito de infância no decorrer da história*. Disponível em: <[chrome-extension://efaidnbmnnibpcajpcglclefindmkaj/http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/Pedagogia/o_conceito_de_infancia_no_decorrer_da_historia.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/Pedagogia/o_conceito_de_infancia_no_decorrer_da_historia.pdf)>. Acesso em: 16 de OUT. 2022.

CONCEITO, Editora. *Conceito de jogos*. 2022. Disponível em: <<https://conceitos.com/jogo-2/>>. Acesso em: 05 de OUT. 2022.

CRISTINE, Elen. *A importância dos brinquedos no desenvolvimento da criança*. 2022. Disponível em: <<https://mundoeducacao.uol.com.br/educacao/a-importancia-dos-brinquedos-no-desenvolvimento-crianca.htm>>. Acesso em: 05 de OUT. 2022.

FERNANDES, Naraline Alvarenga. *Uso de jogos educacionais no processo de ensino e de aprendizagem*. 2010. Disponível em: <[chrome-extension://efaidnbmnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/141470/000990988.pdf](https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/141470/000990988.pdf)>. Acesso em: 05 de OUT. 2022.

FERREIRA, Hélio Lourenço Esperidião; JESUS, Wagner Santos C. de. *Introdução aos conceitos de jogos*. 2022. Disponível em: <[chrome-extension://efaidnbmnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www1.univap.br/wagner/DesJogos\(1Bim\).pdf](https://www1.univap.br/wagner/DesJogos(1Bim).pdf)>. Acesso em: 05 de OUT. 2022.

FARIAS, Kelly Gardênia da Costa Silva de. *Concepções Sobre Práticas Lúdicas na Educação Infantil* / Kelly Gardênia da Costa Silva de Farias. – João Pessoa: UFPB, 2013. Disponível em: <[chrome-extension://efaidnbmnnibpcajpcglclefindmkaj/https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/3556/1/KGCSF02032018.pdf](https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/3556/1/KGCSF02032018.pdf)>. Acesso em: 20 de AGO. 2022.

GATTI, Bernardete Angelina. *Professores do Brasil: novos cenários de formação* / Bernardete Angelina Gatti, Elba Siqueira de Sá Barreto, Marli Eliza Dalmazo Afonso de André e Patrícia Cristina Albieri de Almeida. – Brasília: UNESCO, 2019. 351 p. Disponível em: <[chrome-extension://efaidnbmnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2019/05/Livro_ProfessoresDoBrasil.pdf](https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2019/05/Livro_ProfessoresDoBrasil.pdf)>. Acesso em: 18 de OUT. 2022.

HUIZINGA, J. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva, 2000. Disponível em: <[chrome-extension://efaidnbmnnibpcajpcglclefindmkaj/http://jnsilva.ludicum.org/Huizinga_HomoLudens.pdf](http://jnsilva.ludicum.org/Huizinga_HomoLudens.pdf)>. Acesso em: 05 de OUT. 2022.

KISHIMOTO, Tizuko Morschida. *Brinquedos e brincadeiras na educação infantil*. 2010. Disponível em: <[chrome-extension://efaidnbmnnibpcajpcglclefindmkaj/http://portalg.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7155-2-3-brinquedos-brincadeiras-tizuko-morschida/file](http://portalg.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7155-2-3-brinquedos-brincadeiras-tizuko-morschida/file)>. Acesso em: 05 de OUT. 2022.

LIMA, Alidiane Barbosa de. *O lúdico na educação infantil: jogos, brinquedos e brincadeiras no cotidiano escolar* / Alidiane Barbosa de Lima. - João Pessoa, 2019. 40 f. il. Disponível em: <[chrome-extension://efaidnbmnnibpcajpcglclefindmkaj/https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/15147/1/ABL03072019.pdf](https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/15147/1/ABL03072019.pdf)>. Acesso em: 09 de OUT. 2022.

LIMA, Maria da Luz Santos de. *Um recorte sobre a história da educação infantil*. 2011. Disponível em: <[chrome-extension://efaidnbmnnibpcajpcglclefindmkaj/http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/1226/1/PDF%20-%20Ma](http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/1226/1/PDF%20-%20Ma)>

ria%20da%20Luz%20Santos%20de%20Lima.pdf>. Acesso em: 19 de OUT. 2022.

LINHARES, Juliana Magalhães. **História social da infância**. 2016. Disponível em: <<chrome-extension://efaidnbmnnibpcajpcglclefindmkaj/https://md.uninta.edu.br/geral/historia-social-da-infancia/pdf/historia-social-da-infacia.pdf>>. Acesso em: 16 de OUT. 2022.

LOMENSO, Thayse; MORAES, Lucia Vinci de. **A importância do brincar na educação infantil**. 2022. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnibpcajpcglclefindmkaj/http://site.veracruz.edu.br/doc/ise_tcc_thaisy_lomenso.pdf> Acesso em: 18 de OUT. 2022.

LOUREDO, Paula. **Jogos, brinquedos e brincadeiras no aprendizado da criança**. 2022. Disponível em: <<https://educador.brasilescola.uol.com.br/sugestoes-pais-professores/jogos-brinquedos-brincadeiras-no-aprendizado-crianca.htm>>. Acesso em: 05 de OUT. 2022.

MIRANDA, Daiana Barth; SANTOS, Patrícia Gonçalves dos; RODRIGUES, Samira de Souza. **A importância dos jogos e brincadeiras para a educação infantil**. 2014. Disponível em: <<chrome-extension://efaidnbmnnibpcajpcglclefindmkaj/https://multivix.edu.br/wp-content/uploads/2018/06/a-importancia-dos-jogos-e-brincadeiras-para-a-educacao-infantil.pdf>>. Acesso em: 20 de OUT. 2022.

MOREIRA, Antônio Cícero; *Et. Al.* **A Importância dos jogos e brincadeiras no processo ensino aprendizagem na educação infantil**. 2012. Disponível em: <<chrome-extension://efaidnbmnnibpcajpcglclefindmkaj/https://multivix.edu.br/wp-content/uploads/2018/12/a-importancia-dos-jogos-e-brincadeiras-no-processo-ensino-aprendizagem-na-educacao-infantil.pdf>>. Acesso em: 20 de OUT. 2022.

MOURA, Larissa. **Os direitos da criança e sua história**. 24 Ago 2020(atualizado 01 out 2021 às 10h30). Disponível em: <<https://pp.nexojornal.com.br/linha-do-tempo/2020/Os-direitos-da-crianca-e-sua-historia>>. Acesso em: 16 de OUT. 2022.

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente**. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnibpcajpcglclefindmkaj/https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4955743/mod_resource/content/1/Antonio%20Novoa%20-%20Forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20professores%20e%20profiss%C3%A3o%20docente.pdf>. Acesso em: 17 de OUT.2022.

OLIVEIRA, Maria Izete de. **EDUCAÇÃO INFANTIL: legislação e prática pedagógica.** Psic. da Ed., São Paulo, 27, 2º sem. de 2008, pp. 53-70. Disponível em: <<chrome-extension://efaidnbmnnibpcajpcglclefindmkaj/http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n27/v27a04.pdf>>. Acesso em: 19 de OUT. 2022.

ROCHA, Rita de Cássia Luiz da. **HISTÓRIA DA INFÂNCIA: reflexões acerca de algumas concepções correntes.** ANALECTA Guarapuava, Paraná v. 3 no 2 p. 51-63 jul/dez. 2002. Disponível em: <<file:///C:/Users/home/Downloads/historia-da-infancia-reflexoes-acerca-de-algunas-concepcoes-correntes.pdf>>. Acesso em: 16 de OUT. 2022.

PEREIRA, Samara Marcelle Santos. **O FAZ DE CONTA: fortalecendo os vínculos e trilhando o futuro.** 2018. Disponível em: <<chrome-extension://efaidnbmnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.indap.org.br/cidades/iacu/wp-content/uploads/2018/06/PROJETO-SAFAZ-DE-CONTA-SCFV.pdf>>. Acesso em: 21 de OUT. 2022.

SÁ, Vitória Régis Gabay de. **O BRINCAR DA CRIANÇA: dentro e fora da escola.** Disponível em: <<https://lalalingua.com.br/criancas/o-brincar-da-crianca-dentro-e-fora-da-escola/>>. Acesso em: 21 de AGO. 2022.

SANTOS, Hélia, Vannucchi de Almeida. **A importância das regras e do gameplay no envolvimento do jogador de videogame.** São Paulo, 2010. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27159/tde-22062010-102953/publico/tese_helia.pdf>. Acesso em: 05 de OUT. 2022.

SANTOS, Adriano Alves. PEREIRA, Otaviano José. **A importância dos jogos e brincadeiras lúdicas na Educação Infantil.** Rev. Eletrônica Pesquiseduca. Santos, Volume 11, número 25, p. 480-493, set.-dez. 2019. Disponível em: <file:///C:/Users/home/Downloads/unisantos_seer,+Artigo_11.pdf>. Acesso em: 20 de OUT. 2022.

SILVA, Aline Fernandes Felix da; SANTOS, Ellen Costa Machado dos. **A importância do brincar na educação infantil.** 2009. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnibpcajpcglclefindmkaj/http://www.ufrj.br/graduacao/prodocencia/publicacoes/desafios-cotidianos/arquivos/integra/integra_SILVA%20e%20SANTOS.pdf>. Acesso em: 18 de OUT. 2022.

SILVA, Kénnia Jaciene da. **Os benefícios do brincar para o desenvolvimento intelectual e social da criança / Kénnia Jaciene da Silva.** 2013. Disponível em: <<chrome-extension://efaidnbmnnibpcajpcglclefindmkaj/https://rep>>

ositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/4246/1/KJS26032014.pdf>. Acesso em: 21 de OUT. 2022.

SILVA, Lucimário Augusto da. **A importância das brincadeiras no processo de ensino e aprendizagem na educação infantil.** Disponível em: <<https://meuartigo.brasilescola.uol.com.br/pedagogia/a-importancia-das-brincadeiras-no-processo-ensino-aprendizagem-educacao-infantil.htm>>. Acesso em: 21 de OUT. 2022.

SOUSA, Patrícia Alexandra Rebeca. **A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR: brincar e jogar na infância.** Disponível em: <<chrome-extension://efaidnbmnnibpcapcglclefindmkoj/https://com.um.rcaap.pt/bitstream/10400.26/21557/1/Tese%20Patr%C3%ADcia%20Sousa%20-ref..pdf>>. Acesso em: 21 de OUT. 2022.

OS JOGOS E O ENSINO DA MATEMÁTICA PARA CRIANÇAS

Aparecida Dallacqua

José de Ribmar Leonel Dias Neto

Cláudia dos Santos

Alderise Pereira da Silva Quixabeira

Márcia Precila Medeiros Motta

William Araújo Gomes

Caio Vinícius Freitas de Alcântara

Maurício Aires Vieira

Giselle Carmo Maia

Ruhena Kelber Abrão

INTRODUÇÃO

A relevância dessa pesquisa se pauta no interesse pelo aprofundamento da temática, cuja necessidade se faz presente a todo professor que trabalha com o ensino da matemática com crianças. O estudo busca analisar como os jogos podem ser trabalhados com crianças como auxiliar no processo de ensino e aprendizagem da disciplina de matemática. Os jogos são apresentados como recursos didáticos para ajudar as crianças a desenvolverem uma aprendizagem significativa no campo da matemática.

É sabido que a matemática é a disciplina menos desejada pelos estudantes, em decorrência principalmente do seu alto índice de reprovação. Por isso, a ideia de que o professor trabalhe com os jogos em sala de aula no ensino da matemática, busca ainda

contribuir com a aprendizagem futura dos alunos, transformando assim, além da aprendizagem o ensino. Pois a aprendizagem da matemática, através dos jogos, contribuirá também para a aprendizagem de outras disciplinas, melhorando o ensino de modo geral.

Para a realização deste trabalho faz-se uma pesquisa bibliográfica com o objetivo de levantar construções teóricas acerca da temática em questão: os jogos e a Educação Infantil. Este tipo de pesquisa é uma tarefa que impulsiona o aprendizado e o amadurecimento de estudo. O levantamento bibliográfico foi realizado a partir dos objetivos propostos para o trabalho, buscando nomes de referência na área, além do documento básico da Educação Infantil, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, além de outros autores com temas relevantes na temática. Este trabalho será construído a partir de pesquisa bibliográfica e documental. A pesquisa bibliográfica, conforme Gil (2009, p. 36), “é desenvolvida a partir de material já elaborado, baseado principalmente em leitura de livros e artigos científicos”.

Assim, esse trabalho contará com as posições dos teóricos já citados no contexto do trabalho como suporte fundamental para a construção que ora se apresenta. Fazendo assim com que o pesquisador explore o tema, buscando contextualizá-lo com suas práticas acadêmicas e pessoais, dando-lhe um embasamento substancial para a construção consciente de um trabalho, sabendo que este é apenas o início de um estudo que pode ser aprofundado e tende a contribuir com os atuais ou futuros profissionais da educação.

O presente trabalho tem como objetivo discorrer sobre a utilização dos jogos no ensino da matemática com crianças como um facilitador do processo de ensino e aprendizagem. Ela parte da premissa de que sendo os jogos algo tão presente na vida do ser humano, especialmente da criança, eles poderão ser aproveitados

como um recurso pedagógico para a construção de uma aprendizagem lúdica e significativa.

CONCEITUANDO O JOGO

Antes de adentrarmos no tema dos jogos e o ensino da matemática, faz-se necessário primeiramente buscar conceituar o que são os jogos. O jogo fez parte da humanidade em todos os momentos e épocas, ele vai ao longo do tempo se transformando, perdendo ou ganhando novos significados. Por isso ele nem sempre tem uma definição concisa. Dallabona e Mendes (2004) propõem uma definição para o jogo que abrange tanto as manifestações competitivas como as demais. O jogo é uma atividade voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentido de tensão, de alegria e de uma consciência de ser diferente da vida cotidiana.

Kishimoto vai além e coloca que cada povo ou cultura pode definir o jogo a seu modo, de acordo com o significado que lhe é atribuído, por isso, um mesmo jogo pode ter diferentes significados ou mesmo nem ser um jogo, de acordo com o grupo social que o estabelece. Kishimoto diz que uma mesma conduta pode ser jogo ou não jogo em diferentes culturas, dependendo do significado a ela atribuído. Por tais razões fica difícil elaborar uma definição de jogo que engloba a multiplicidade de suas manifestações concretas (2006).

O jogo é uma das primeiras formas que o homem atua sobre sua realidade, ele pode ser usado para um disfarce, criação de uma nova personalidade, resolver problemas do consciente ou inconsciente. É o momento em que a criança faz a integração do real com o imaginário ou vice-versa. Ele serve para transformar as experiências vividas ou preparar a criança para novas situações, sejam conflituosas ou não. Kishimoto (2006) cita as características principais do jogo infantil, a saber:

Os jogos infantis possuem algumas características, Kishimoto (2006) aponta algumas:

- 1 a não-literalidade - as situações de brincadeira caracterizam-se por um quadro no qual a realidade interna predomina sobre a externa. O sentido habitual é substituído por um novo. São exemplos de situações em que o sentido não é literal o ursinho de pelúcia servir como filhinho e a criança imitar o irmão que chora;
- 2 efeito positivo - o jogo infantil é normalmente caracterizado pelos signos do prazer ou da alegria, entre quais o sorriso. Quando brinca livremente e se satisfaz, a criança o demonstra por meio do sorriso. Esse processo traz inúmeros efeitos positivos aos aspectos corporal, moral e social da criança;
- 3 flexibilidade - as crianças estão mais dispostas a ensaiar novas combinações de idéias e de comportamentos em situações de brincadeira que em outras atividades não-recreativas;
- 4 prioridade do processo de brincar - enquanto a criança brinca, sua atenção está concentrada na atividade em si e não em seus resultados ou efeitos. O jogo infantil só pode receber essa designação quando o objetivo da criança é brincar. O jogo educativo, utilizado em sala de aula, muitas vezes desvirtua esse conceito ao dar prioridade ao produto, à aprendizagem de noções e habilidades;
- 5 livre escolha - o jogo infantil só pode ser jogo quando escolhido livre e espontaneamente pela criança. Caso contrário, é trabalho ou ensino;
- 6 controle interno - no jogo infantil, são os próprios jogadores que determinam o desenvolvimento dos acontecimentos. Quando o professor utiliza um jogo educativo em sala de aula, de modo coercitivo, não oportuniza aos alunos liberdade e controle interno. Predomina, nesse caso, o ensino, a direção do professor.

Ainda de acordo com Kishimoto (2006), o jogo pode ter três significados distintos. No primeiro, o jogo expressa valores sociais. No segundo, o jogo é um sistema de regras e o terceiro caso

refere-se ao jogo como um objeto. Ele deixou de ser apenas um momento de recreação para se tornar uma ação permeada de significados e aprendizagens.

A mesma autora enfatiza que o jogo enquanto fator social assume a imagem, o sentido que cada sociedade lhe atribui. É este o aspecto que nos mostra por que o jogo aparece de modos tão diferentes, dependendo do lugar e da época. Em certas culturas indígenas, o "brincar" com arcos e flechas não é uma brincadeira, mas preparo para a arte da caça e da pesca. Se em tempos passados o jogo era visto como inútil, como coisa não séria, depois do romantismo, a partir do século XVII, o jogo aparece como algo sério e destinado a educar a criança. Outros aspectos relacionados ao trabalho, à inutilidade ou à educação da criança emergem nas várias sociedades em diferentes tempos históricos. Enfim, cada contexto social constrói uma imagem de jogo conforme seus valores e modo de vida, que se expressa por meio da linguagem. (KISHIMOTO, 2006).

É consenso que os jogos são utilizados como forma de entretenimento e socialização, ou seja, o jogo será uma atividade de cunho prazeroso e lúdico. Por isso temos a proposta de trazer esses elementos para a educação, especialmente no ensino de crianças pequenas, até a primeira fase do Ensino Fundamental.

OS JOGOS E O ENSINO DA MATEMÁTICA PARA CRIANÇAS

Quando se fala em jogos, muitas pessoas e até mesmo profissionais das escolas num primeiro momento demonstram aversão, isto ocorre em decorrência de se associar os jogos apenas ao divertimento. Numa visão ainda limitada do que seria o jogo, segundo Piaget (1976):

Os jogos não são apenas uma forma de desafogo ou entretenimento para gastar energias das crianças, mas

meios que contribuem e enriquecem o desenvolvimento intelectual. O jogo é, portanto, sob as suas duas formas essenciais de exercício sensório-motor e de simbolismo, uma assimilação do real à atividade própria, fornecendo a esta seu alimento necessário e transformando o real em função das necessidades múltiplas do eu. Por isso, os métodos ativos de educação das crianças exigem a todos que se forneça às crianças um material conveniente, a fim de que, jogando, elas cheguem a assimilar as realidades intelectuais e que, sem isso, permaneçam exteriores à inteligência infantil. (Piaget 1976, p.160).

Destarte, é desta maneira que o jogo e a educação entram em sintonia, pois são estabelecidas relações de aprendizagem e recreação ao mesmo tempo, o que torna a ação educativa prazerosa. Diferente de outros tempos, onde até mesmo os castigos físicos eram admitidos na hora de ensinar. Com o jogo, os mais diversos conteúdos podem ser trabalhados em sala de aula, com o mesmo princípio, basta que os jogos sejam adequados a cada disciplina ou conteúdo e grupo escolar.

Lopes (2005) destaca alguns aspectos que contribuem para o desenvolvimento da criança, tanto nos aspectos educativos quanto clínicos, a saber:

Trabalha a ansiedade; rever os limites; reduz a descrença na autocapacidade de realização; desenvolve a autonomia; aprimora a coordenação motora; desenvolve a organização espacial; melhora o controle segmentar; aumenta a atenção e concentração; desenvolve antecipação e estratégia; trabalha a discriminação auditiva; amplia o raciocínio lógico; desenvolve a criatividade.

Esses e outros objetivos podem ser definidos de acordo com o tipo de jogo que a criança irá realizar, podendo haver objetivos pré-definidos que não serão alcançados, ou o desenvolvimento de outros. Sabendo que o jogo acompanha o ser humano durante

toda a sua vida, e que a criança precisa da brincadeira para alcançar seu desenvolvimento, é que os jogos podem ser grandes auxiliares, especialmente na aprendizagem da matemática.

Não é de hoje que os jogos são utilizados na educação, Abraão e Silva (2011) *apud* Brougère (2000) defendem que o jogo não é um recurso tão recente, suas primeiras aparições estão datadas no Renascimento. Passando por três fases, a de recreação, o artifício pedagógico e por último uma atividade, permitia ao pedagogo observar bem como compreender a personalidade da criança adaptando-a ao ensino. Os autores colocam ainda que o jogo, a partir de seu vínculo com a educação, é justificado no espaço educacional como necessário, como oposição e complementaridade do trabalho intelectual da criança. A recreação passa a ser tratada como um momento escolar não consagrado à educação, mas complementar (ABRÃO; SILVA, 2011).

O jogo faz parte dos processos lúdicos que propiciam o desenvolvimento da criança e a construção de sua aprendizagem por ela. Esse processo acontece em fases, que segundo Piaget, vai do estágio sensório motor ao estágio do desenvolvimento das operações formais. E durante todos os estágios a criança desenvolve habilidades específicas em cada fase. O jogo faz parte da vida da criança desde o seu nascimento, esses jogos têm um objetivo em cada fase, mesmo que implícitos.

A partir do estágio das operações formais, a criança passa a desenvolver as capacidades lógicas. E a criança vai estar na escola bem antes dessa capacidade de abstração, ela já estará em contato com a matemática, e na maioria das vezes, essa disciplina já será vista como a vilã da aprendizagem.

É buscando sair desse ensino tradicional, muitas vezes temido pelas crianças, que se propõe o uso dos jogos no ensino da matemática, já que, segundo Miorim e Fiorentini (1990, p.7), os jogos “[...] podem vir no início de um novo conteúdo com a finalidade de despertar o interesse da criança ou no final com o intuito de fixar a

aprendizagem e reforçar o desenvolvimento de atitudes e habilidades".

A Base Curricular Nacional Comum (BNCC) traz como uma das competências no ensino da matemática a capacidade do aluno resolver problemas. Dessa forma, espera-se que o ensino não seja centrado na repetição, mas na criação de conceitos pelos próprios alunos de maneira ativa e dinâmica, o professor atuará como mediador desse processo. Percebemos que há uma ruptura com o chamado ensino tradicional da matemática, fazendo com que a aprendizagem dos conteúdos seja significativa.

O ensino da matemática no Brasil está sendo repensado, pois há muito tempo é visto como reprovador, ineficiente, já que seus conteúdos não são tidos como úteis, onde o aluno não é o protagonista da aprendizagem, e por isso ele é temido. Grando (2000, p.15) diz que:

A busca por um ensino que considere o aluno como sujeito do processo, que seja significativo para o aluno, que lhe proporcione um ambiente favorável à imaginação, à criação, à reflexão, enfim, à construção e que lhe possibilite um prazer em aprender, não pelo utilitarismo, mas pela investigação, ação e participação coletiva de um "todo" que constitui uma sociedade crítica e atuante, leva-nos a propor a inserção do jogo no ambiente educacional, de forma a conferir a esse ensino espaços lúdicos de aprendizagem.

A proposta de se trabalhar com os jogos como forma de ajudar a criança a resolver problemas já estava presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998):

Os jogos constituem uma forma interessante de propor problemas, pois permitem que estes sejam apresentados de modo atrativo e favorecem a criatividade na elaboração de estratégias de resolução e busca de soluções. Propiciam a simulação de situações-problema que exigem soluções

vivas e imediatas, o que estimula o planejamento das ações. (BRASIL, 1998, p.46)

Baumgartel (2016) diz que no jogo a resolução de problemas é envolvida pela própria necessidade de sua execução, onde é necessário elaborar e testar estratégias, levantar hipóteses e refletir sobre as ações do jogador e do seu oponente e, como processo de aprendizagem, que pode ocorrer com a mediação do professor, há também o registro e análise das etapas do jogo. Durante todo o jogo estarão presentes situações de problemas, situações presentes em momentos de prazer e alegria, que os alunos terão que ir ministrando para chegar ao seu final. Vemos com isto que a ludicidade faz com que os problemas sejam aspectos da aprendizagem, o que não ocasionará angústia ou medo no aluno quando bem planejado pelo professor. Santana (2014, p.24) enfatiza que:

O jogo pode desempenhar uma grande função no processo de ensino e aprendizagem. Através dele o educador, na posição de mediador, pode conseguir muitos resultados na formação integral de seus estudantes. Ao brincar/jogar o estudante supera limites de sua capacidade física, mental e intelectual. Incentivamos neste momento a utilização do jogo como uma possibilidade metodológica na sala de aula, defendendo a ideia que o jogo é uma ferramenta metodológica do educador em sala de aula, pondo a parte também a ideia do jogo ser tratado como um apêndice didático. Portanto, apreciamos o jogo como uma ajuda na prática pedagógica do educador no processo de construção dos conhecimentos matemáticos.

No entanto, os jogos devem ser bem trabalhados e com objetivos claros de aprendizagem pelos alunos, se não correrá o risco de o jogo ser apenas para o lazer, ao se tratar do jogo enquanto recurso lúdico de aprendizagem. Kishimoto (2006) enfatiza que o professor deve perceber o jogo como parte

harmônica da totalidade do projeto educacional a ser realizado, no qual a criança seja o centro desse processo.

Especialmente porque nesse momento os jogos lidarão com os sentimentos de cada aluno, será através dessa interação entre o grupo e as individualidades que se desenvolverá as habilidades e competências em cada criança. Grando (2000, p.15) comenta a esse respeito e diz que:

A busca por um ensino que considere o aluno como sujeito do processo, que seja significativo para o aluno, que lhe proporcione um ambiente favorável à imaginação, à criação, à reflexão, enfim, à construção e que lhe possibilite um prazer em aprender, não pelo utilitarismo, mas pela investigação, ação e participação coletiva de um "todo" que constitui uma sociedade crítica e atuante, leva-nos a propor a inserção do jogo no ambiente educacional, de forma a conferir a esse ensino espaços lúdicos de aprendizagem.

Para trabalhar com jogos, o professor tem que considerar alguns pontos e características importantes: objetivo, público, material, tempo, espaço, dinâmica, papel do adulto, proximidade de conteúdo, avaliação e continuidade (MACEDO, 2000). Segundo Vygotsky (1989, p. 45):

Os jogos proporcionam o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da concentração. O lúdico influencia no desenvolvimento do aluno, ensinando-o a agir corretamente em uma determinada situação e estimulando sua capacidade de discernimento.

O jogo deve ser levado a sério quando se trata de influenciar um indivíduo consciente e inteligente, que é o aluno. Não obstante, é importante fazer o estudante conhecer e reconhecer que o jogo não se reduz apenas a jogadas e regras, mas sobretudo, é feito de etapas que podem aprimorar seu desenvolvimento intelectual e cognitivo. (SANTANA, 2014).

Baumgartel (2016) fala sobre as vantagens e desvantagens de se trabalhar com jogos no ensino de matemática para crianças. As vantagens principais são a aprendizagem mais significativa, a socialização e a criatividade. As desvantagens são em decorrência da utilização dessa metodologia de forma inadequada, o que pode levar a apenas uma atividade recreativa, aleatória, falta de recursos e objetivos. A autora aponta ainda que os jogos requerem um bom planejamento, como qualquer atividade pedagógica. Por isso, o professor que deseja utilizar os jogos em sala de aula deve primeiramente pesquisar e se planejar eficientemente, tendo em vista que o jogo será um suporte transformador na construção e reconstrução do conhecimento, pois nenhum aluno é uma tábua rasa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao centrarmos nossos estudos nos jogos, percebemos que este é um tema bastante relevante no campo educacional. No entanto, muitos educadores podem ainda não ter consciência da sua importância no processo educativo. Isto porque a visão do que é o jogo ainda está muito limitada ao campo do lazer.

Contudo, os jogos são excelentes recursos educativos, que propiciam o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos abstratos no campo da matemática. Os jogos contribuem ainda para a transformação do atual cenário em que se encontra o ensino da matemática, que coloca esta disciplina como a mais indesejada por parte dos estudantes.

Os jogos não são apresentados para fazer um milagre no ensino da matemática, pelo contrário, o professor que busca essa metodologia tem a clareza de que a criança desenvolve melhor

algumas habilidades pela ludicidade, e que essas habilidades contribuíram com o seu desenvolvimento integral.

No caso da matemática, os jogos, quando bem trabalhados em sala de aula, desenvolvem o senso crítico, a criatividade, interação, a criança aprende a analisar seus erros, a resolver problemas, ser mais autônomo, seguir regras, aprende a ganhar e perder, a se perceber como parte de um grupo, a trabalhar em equipe, aumenta sua autoestima, dentre outros. Todos esses fatores são importantes para a aprendizagem da matemática e de outras disciplinas.

REFERÊNCIAS

- ABRÃO, Ruhena Kelber; SILVA, João Alberto da. A análise do uso dos jogos para o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático nos anos iniciais do ensino fundamental. *REVEMAT*, eISSN 1981-1322, Florianópolis (SC), v. 6, n. 2, p. 67-80, 2011.
- BAUMGARTEL, Priscila. *O uso de jogos como metodologia de ensino da Matemática*. XX EBRAPEM, Curitiba, 2016.
- BRASIL. *Base Nacional Curricular Comum*. Brasília: MEC, 2016º.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática*: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998. BROUGERE, G. Jogo e educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- DALLABONA, Sandra Regina. MENDES, Sueli Maria Schimitt. *O lúdico na Educação Infantil: jogar, brincar, uma forma de educador*. In: Revista de divulgação técnico-científica. Vol. 1 n.4 – jan-mar./2004.
- GIL, A.C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 1999.
- GRANDO, Regina Célia. *O Conhecimento matemático e o uso de jogos na sala de aula*. Tese de doutorado da Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2000.
- KISHIMOTO, T. M.(org.). *Jogo, Brinquedo, Brincadeira e Educação*. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- LOPES, Maria da Glória. *O jogo na educação: criar, fazer, jogar*. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- MACEDO, Lino; PETTY, Ana Lucia Sicoli; PASSOS, Norimar Christe. *Aprendendo com jogos e situações-problemas*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- MIORIM, M. A., FIORENTINI, D. Uma reflexão sobre o uso de materiais concretos e jogos no Ensino da Matemática. *Boletim da SBEM-SP*, São Paulo, v. 4, n. 7, p. 5-10, 1990.
- PIAGET, Jean. *Psicologia e Pedagogia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1976
- SANTANA, Washington José de. *O jogo no processo de ensino-aprendizagem da matemática: Um estudo das estratégias metodológicas em ludicidade do Projeto Travessia*. Dissertação de Mestrado em Educação no curso de Mestrado em Ciência da Educação pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Instituto de Educação. 2014.

BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS COMO MECANISMO DE DESENVOLVIMENTO DO ENSINO E APRENDIZADO

Alderise Pereira Quixabeira

Aldeniza Pereira da Silva

Victor Martins Eleres

Sergivan Cardoso Coimbra

William Araújo Gomes

Maicon Lopes Gonzalez

Cláudia dos Santos

Caio Vinícius Freitas de Alcântara

Giselle Carmo Maia

Ruhena Kelber Abrão

INTRODUÇÃO

O artigo apresenta o resultado parcial da análise realizada junto a estudos bibliográficos e documentos que propõem e orientam acerca da Educação infantil e a atividade física, buscando entender as contribuições dos brinquedos e brincadeiras como mecanismo de desenvolvimento do ensino e aprendizado.

O presente estudo tem como objetivo geral: Entender a educação infantil e as contribuições da atividade física, dos brinquedos e brincadeiras como mecanismo de desenvolvimento do ensino e aprendizado. Objetivando especificamente: 1) Conhecer educação infantil e o brincar como mecanismo do aprendizado; 2)

identificar as contribuições da atividade física como brincadeira no desenvolvimento de ensino e aprendizado infantil e 3) analisar acerca do sedentarismo infantil e fatores associados à obesidade.

Para nos auxiliar no cumprimento dos objetivos propostos temos como questão que norteia esta investigação: Quais as contribuições da atividade física, dos brinquedos e brincadeiras como mecanismo na redução do sedentarismo e do desenvolvimento do ensino e aprendizado na educação infantil?

Para tanto, adota-se a abordagem qualitativa, em que para realização da pesquisa se utiliza a análise bibliográfica e documental. A escolha do tema da pesquisa foi impulsionada a partir de estudos pautados na disciplina de Jogos e Brincadeiras ministrada no curso de Educação Física, da Universidade Federal do Tocantins-UFT, no decorrer da graduação.

O brincar está presente em diferentes tempos e lugares e de acordo com o contexto histórico e social que a criança está inserida. Assim, a brincadeira é recriada com seu poder de imaginação e criação. O brincar é uma importante ferramenta para o desenvolvimento da criança, fazendo-se necessários espaços adequados para que utilizem todo seu vocabulário motor. Por meio da atividade física a criança se torna mais saudável, evitando surgimentos de algumas patologias.

A brincadeira, desde a antiguidade, era utilizada como um instrumento para o ensino. Contudo, somente depois que se rompeu o pensamento romântico passou-se a valorizar a importância do brincar, pois antes, a sociedade via a brincadeira como uma negação ao trabalho e como sinônimo de irreverência e até desinteresse pelo que é sério. Mas mesmo com o passar do tempo, o termo brincar ainda não está tão definido, pois ele varia de acordo com cada contexto. Os termos brincar, jogar e atividade lúdica são usados como sinônimos.

Contudo, as brincadeiras de outros tempos estão presentes nas vidas das crianças, com diferentes formas de brincar, porque

hoje nós temos diferentes espaços geográficos e culturais. Assim, o brincar é natural na vida das crianças. É algo que faz parte do seu cotidiano e se define como espontâneo, prazeroso e sem comprometimento. As brincadeiras são universais, estão na história ao longo dos tempos, fazem parte da cultura de um país, de um povo. E é nessa perspectiva que a educação física contribui no desenvolvimento do ensino e aprendizado das crianças, é justamente alinhando as brincadeiras nas aulas, e assim contribuindo com a redução do sedentarismo e evitando uma obesidade na vida futura dessas crianças.

Segundo estudos pautados em Piaget (1997), a fase em que se encontra uma criança da Educação Infantil é o estágio pré-operatório de (2 a 7 anos). Nesse período, os estímulos de movimentos são fundamentais para que a criança adquira capacidade de realizar movimentos específicos, pois se estes não forem estimulados a atividades ativas, elas se tornarão sedentárias, acarretando problemas motores e cognitivos.

EDUCAÇÃO INFANTIL NOS MOLDES DA LEI E O BRINCAR COMO MECANISMO DO APRENDIZADO

Iniciamos por discorrer acerca da Educação Infantil. Para tal, na conjuntura das regulamentações e leis voltadas às crianças no Brasil, a Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 introduziram e consolidaram a concepção de infância e criança e do adolescente de modo que esses fossem considerados sujeitos de direitos na sociedade brasileira. Já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº 9.394, de 1996, foi responsável por definir e amparar essas crianças no que se refere ao processo de formação do sujeito por meio da educação.

As políticas de atendimento às crianças pequenas na rede pública, e os mecanismos de garantia dos direitos das crianças à educação infantil, é amparado pelo Artigo 205 da Constituição Federal que versa:

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 1988).

O Plano Nacional da Educação – PNE Lei nº 13.005/2014- Brasil (2014), teve como uma das Metas universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de quatro a cinco anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, cinquenta por cento das crianças de até três anos até o final da sua vigência que é 2024.

Podemos refletir que a educação infantil vem ganhando espaço visando o melhoramento e a compreensão da necessidade de cuidar e educar das crianças pequenas, em um espaço no qual o brincar possa favorecer o desenvolvimento de suas habilidades. O melhoramento do processo de ensino e aprendizado da criança acontece por meio do brincar. Nessa perspectiva, Oliver (2012) destaca que o brincar é considerado uma atividade social e cultural, este espaço deve ser construído para e pela criança. É importante que o brincar esteja inserido em um projeto pedagógico mais amplo da escola. Que a instituição valorize o brincar como uma maneira de ensinar e não como um “passatempo”.

O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI) especifica os vários conceitos a serem contemplados, dentre eles o brincar. De acordo com o documento, a qualidade das experiências oferecidas que podem contribuir para o exercício

da cidadania, respeitando-se as especificidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas das crianças de zero a seis anos, devem estar embasadas nos seguintes princípios:

O respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas, etc.; O direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil; O acesso das crianças aos bens sócio culturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação, ao pensamento, à ética e à ciência. A socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma; O atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade (BRASIL, 1998, p.13).

Para Oliver (2012), a fase da educação infantil é o início da vida escolar de uma criança, é um mundo desconhecido em que ela irá desenvolver a parte cognitiva, motora, psicológica, social e cultural. Mas para que aconteça o processo de desenvolvimento do ensino e aprendizagem, o indivíduo tem que explorar este ambiente, por isso é importante que seja um espaço limpo, com cores vivas, e com brinquedos atrativos.

Além disso, a legislação mais recente, tal como as DCNEIs (BRASIL, 2009) e o PNE (BRASIL, 2014) demonstram que o foco de atenção agora não é mais a garantia de atendimento, entendendo isso como responsabilização das esferas públicas pela oferta, e sim a universalização do alcance dessa educação e a construção de propostas educacionais de qualidade.

As normativas estabelecem o que deve ser contemplado pelas propostas pedagógicas, que nada mais são do que a definição do

currículo a ser desenvolvido nos espaços educacionais. Mas, se por um lado as normativas explicitam o que deve ser contemplado e como deve ser conduzido o trabalho pedagógico em creches e pré-escolas, a materialização dessas propostas esbarra em alguns entraves, como:

- ❖ o desconhecimento, por parte dos profissionais da educação, da legislação, da necessidade e importância da elaboração das propostas pedagógicas e, principalmente, da necessidade de seguir essa proposta para o planejamento de aulas e rotinas de atividades na educação infantil;
- ❖ a herança assistencialista que ainda se mantém no imaginário dos profissionais docentes e dita as regras no momento da construção de atividades e rotinas;
- ❖ práticas alicerçadas no cuidado e na maternagem, que desprofissionalizam o campo e o trabalho do pedagogo na educação infantil;
- ❖ o baixo investimento nas instituições por parte do poder público.

Vygotsky (1998) fez um estudo sobre a importância do brincar para o desenvolvimento infantil, destacando o lúdico como o elemento principal da infância, e acrescenta que

O brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança. No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento (1998, p.134-135).

Silva e Santos (2009) corroboram com o pensamento de Vygotsky (1998), quando afirma que a brincadeira é uma rica fonte

de comunicação, pois até mesmo na brincadeira solitária a criança, pelo faz de conta, imagina que está conversando com alguém ou com os seus próprios brinquedos. Com isso, a linguagem é desenvolvida com a ampliação do vocabulário e o exercício da pronúncia das palavras e frases.

Perceber o brincar como uma das principais linguagens da infância nos faz perceber que tal atividade é indispensável para o desenvolvimento humano, tendo em vista que para a criança que brinca, o brincar é carregado de significados que superam, muitas vezes, a nossa compreensão de adulto de tentar querer explicar, ou seja, as situações e acontecimentos do cotidiano do nosso jeito. Na brincadeira, a criança se sente livre para demonstrar seus sentimentos e explorar os fatos do cotidiano sob o olhar infantil, fato este que permite afirmar que o brincar transforma a infância. (SILVA E SANTOS 2009).

A ATIVIDADE FÍSICA COMO BRINCADEIRA NO DESENVOLVIMENTO DE ENSINO E APRENDIZADO INFANTIL

Iniciamos por conceituarmos atividade física, para tanto nos apoiamos nos conceitos de Valle (2017), que a conceitua como qualquer movimento corporal produzido em consequência da contração muscular que resulte em gasto calórico.

Em continuidade e não menos importante destacamos sobre brincadeira, onde para Bueno (2014) *apud* Velasco (1996), as brincadeiras abordam o desenvolvimento, bem como a socialização e a aprendizagem. É nesse momento que a criança tem prazer em realizá-las, pois permite a ela todo o desenvolvimento sem esforço. Independente da época e da cultura, as crianças sempre brincaram e brincam, ou seja, elas vão brincar e aprender da forma que mais gostam.

Desse modo, Cordazzo e Vieira (2007) ressaltam que algumas vezes as crianças não alcançam um determinado rendimento escolar esperado, ou apresentam algumas dificuldades de aprendizagem porque determinados aspectos do seu desenvolvimento estão em déficit quando comparados com sua idade cronológica. Nestes casos, a brincadeira é uma ferramenta que pode ser utilizada como estímulo dos processos de desenvolvimento e de aprendizagem.

Cordazzo e Vieira (2007) *apud* Vygotsky (1991), afirmam que o aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida. Assim, é fácil concluir que o aprendizado da criança começa muito antes de ela frequentar a escola. Isso ocorre em função das modalidades de brincadeiras estarem inseridas de regras e de faz-de-conta que terminam levando a criança desenvolver o aprendizado. Para o autor, não importa a idade da

criança e o tipo de brincadeira, estes dois aspectos sempre estarão presentes.

Assim sendo, os autores listam algumas brincadeiras que estimulam o desenvolvimento da criança em diversas áreas, sendo:

Físico e motor: jogos de perseguir; procurar e pegar.

Linguagem: pode ser estimulada pelas brincadeiras de roda e de adivinhar.

Aspecto social pode ser estimulado pelas brincadeiras de faz de conta; jogos em grupos; jogos de mesa e as modalidades esportivas.

Desenvolvimento cognitivo pode ser estimulado com a construção de brinquedos; com os jogos de mesa; de raciocínio e de estratégia.

Nesse sentido, Cordazzo e Vieira (2007) acrescentam que a criança desenvolve seus primeiros avanços, tanto motores quanto cognitivos, por meio do movimento. O desenvolvimento motor é considerado como um processo sequencial, contínuo e relacionado à idade cronológica, pelo qual o ser humano adquire uma enorme quantidade de habilidades motoras, as quais progridem de movimentos simples e desorganizados para a execução de habilidades motoras altamente organizadas e complexas.

A prática de atividades físicas na fase infantil irá fazer com que a criança se torne no futuro um adulto ativo e diminuirá no decorrer da vida as chances do surgimento de algumas patologias.

De acordo com Piaget (1997), a criança passa por quatro estágios de desenvolvimento. O primeiro estágio é o sensório-motor (0 a 2 anos), ele se caracteriza pela forma com que a criança entende o mundo por meio das sensações e ações, é o período em que as crianças melhoram seus reflexos inatos.

O segundo estágio é o pré-operatório (2 a 7 anos), nesta fase os objetos possuem ânimo e intenção para a criança, e esta lógica se configura de acordo com a utilidade do objeto ou ser: “a lâmpada que acende, o forno que esquenta, a lua que dá

claridade". A criança começa a desenvolver habilidade verbal, muda o comportamento, é egocêntrica e questionadora.

O terceiro estágio operatório concreto (7 aos 12 anos), é quando a criança começa a ter e usar o pensamento lógico para solucionar problemas, ter autonomia e pensamento moral e noção de tempo e espaço.

O quarto e último estágio é o operatório formal (12 anos em diante), o adolescente começa a raciocinar lógica e sistematicamente. Esse estágio é definido pela habilidade de engajar-se no raciocínio proposicional. As deduções lógicas podem ser feitas sem o apoio de objetos concretos. Aprende a criar conceitos e ideias.

Em todas essas fases citadas por Piaget (1997), a atividade física é relevante no processo de desenvolvimento do ensino e aprendizado, pois esta auxilia no desenvolvimento da autonomia, na autoconfiança, na formação do caráter e na autoestima; traz melhoria na qualidade de vida e no bem-estar da criança, o que possibilita melhor integração na vida em sociedade, pois o corpo é o principal instrumento de comunicação com o mundo, a capacidade expressiva da criança na vida.

Nos últimos anos, de acordo com Coelho (2017), tem se observado um aumento no número de crianças sedentárias e os fatores associados são os mais diversos. Em estudos realizados por Barros; Lopes; e Barros (2014), apontam quatro fatores relacionados ao sedentarismo infantil, sendo: a) escolaridade paterna; b) o número de filhos por pais, c) a disponibilidade de espaços físicos para participação em jogos e brincadeiras no local em que reside e d) o turno em que a criança frequenta a escola. Pais que participam de atividade física como corrida, musculação, pedalada etc., tem maiores chances de estimular seus filhos a praticarem atividade física também (COELHO, 2017).

Para Rech, et.al., (2007), a obesidade infantil que é ocasionada em decorrência do sedentarismo, vem crescendo nas últimas

décadas e já se transformou em um problema de saúde pública. Esta situação vem gerando preocupações das autoridades, pois a associação da obesidade com as alterações metabólicas, como dislipidemia, hipertensão arterial e intolerância à glicose são considerados fatores de risco para o diabetes mellitus tipo 2 e as doenças cardiovasculares.

Obesidade aqui definida por Rech, et.al., (2007) como um distúrbio nutricional e metabólico caracterizado pelo aumento da massa gordurosa no organismo ou situação orgânica de excesso de tecido adiposo. Os autores acrescentam que estudos recentes têm mostrado que a prevalência de sobrepeso e obesidade compromete a saúde desde a infância, estendendo-se pela adolescência e idade adulta.

De acordo com Barbosa et. al., (2016, p. 306), pré-escolares que frequentam escolas que têm sala de recreação interna e recreio apresentam maior chance de ser ativos do que os escolares que frequentam escolas que não têm essas características. Dessa forma, observa-se a importância de espaços adequados, que estimulam o desenvolvimento do ensino e aprendizado das crianças por meio de diversas brincadeiras, tais como: correr, pular, jogar, criar e interagir, devendo assim, ser levado em consideração que esse espaço além de ser grande o suficiente para as crianças brincarem tem que ser seguro.

Com base em Barros; Lopes e Barros (2014), a prevalência de crianças pré-escolares expostas a baixo nível de atividade física é alta, afetando, aproximadamente, duas a cada três crianças.

A falta de espaço físico para participação em brincadeiras e jogos ao ar livre no local em que a criança mora constitui fator de risco para baixo nível de atividade física; e as crianças que estudam no período da tarde e em período integral estão expostas a maior risco em comparação às que estudam no horário da manhã. (BARROS;LOPES E BARROS, 2014)

Como afirma Barros; Lopes; e Barros (2014, p. 390), “a prática de atividades físicas (AF) na infância tem papel decisivo no desenvolvimento motor e prevenção da obesidade infantil”. Como citado, percebemos que a atividade física é uma aliada importante contra a obesidade e o sedentarismo infantil, o professor seja ele de educação física ou o pedagogo responsável pelas crianças na educação infantil, tem a obrigação de oferecer atividades lúdicas às crianças, para que as mesmas sintam prazer ao executá-la. Não se devem propor exercícios mecanizados às crianças pequenas, evitar deixá-las esperando em filas ou paradas por muito tempo, são necessárias atividades em que todas as crianças estejam em constante movimento.

Embora muitos professores sejam entendedores da relevância da atividade física na prevenção da obesidade e do sedentarismo infantil, pouco se faz na pré-escola para evitar que isso aconteça. Barbosa et al (2016, p. 306) diz que a pré-escola tem contribuído pouco para promoção da atividade física e para a diminuição do comportamento sedentário.

Coelho (2017) descreve que os professores e os pais reconhecem a importância da atividade física na vida das crianças pequenas, mas mesmo assim, se observa que as atividades propostas pelos professores em sua grande maioria são atividades sedentárias. Tendo como base o estudo pautado na teoria de Coelho (2017), fica evidenciado que, apesar de muitos professores e pais apontarem as atividades ativas como importantes, eles não propiciam tais atividades para as crianças, contribuindo assim com o sedentarismo dessas crianças.

Por outro lado, Darido et al (2001) destaca que a educação física escolar deve orientar o aluno tanto ao fazer, como para compreender o porquê se está fazendo. É uma área do conhecimento que abrange tanto os saberes humanos como os

saberes sociais, sendo esta uma disciplina onde há liberdade de movimento, de expressão corporal, de realizações sociais e de socialização, tudo isso a torna tão completa e tão rica. Sendo a escola um local privilegiado de intervenção, onde pequenas mudanças, como o nível da alimentação e atividade física, podem contribuir para travar a escalada do sedentarismo e de uma possível obesidade, e assim conduzir as crianças a estilos de vida mais saudáveis.

Coelho (2017) adiciona que as crianças brasileiras não estão atingindo o mínimo de 60 minutos diários de atividade física, apesar de no Brasil não existir parâmetros quanto à quantidade de minutos que as crianças devam se exercitar, acaba-se adotando parâmetros internacionais que nesse caso é de 60 minutos diários para a criança ser considerada ativa.

Para diminuir esse índice de crianças sedentárias, é preciso fomentar a discussão acerca das atividades propostas a ela, oferecer espaços adequados para seu amplo desenvolvimento, possibilitar que a criança explore seus movimentos e descubra formas cada vez mais complexas de se movimentar. (COELHO, 2017).

Nesse sentido, Oliveira (2004) corrobora que a característica essencial da educação física é o movimento, reafirmando que não existe educação física sem movimento, e é isso que a diferencia das demais disciplinas, pois ela desenvolve potencialidades humanas, e enquanto fenômeno social, ajuda a criança a estabelecer relações com o grupo a que pertence.

Mello, et al (2012) aborda que a Educação Física na educação infantil rompe com lógica escolarizante, que prioriza a alfabetização, como afirma:

Contudo, no início do processo de desenvolvimento infantil, essa leitura de mundo é mediada, fundamentalmente pela ação motora da criança em seu contexto cultural, pois o movimento é a principal linguagem de que a criança pequena dispõe nos anos iniciais de sua vida, e a

Educação Física, como área do conhecimento que trata das manifestações da cultura de movimento, pode contribuir significativamente para o desenvolvimento infantil (MELLO, et al. 2012, p. 443).

As atividades de educação física das escolas e fora delas também podem não produzir os efeitos desejados, uma vez que o tempo a elas destinado é, muitas vezes, insuficiente. Em harmonia com essa questão tem-se o fato dos tempos livres, que são passados desta forma, as brincadeiras e convívios de rua espontâneos, com os vizinhos, deixaram de existir, principalmente nos meios urbanos, por razões de segurança, mas também pela tranquilidade de ter a criança sentada na sala, sob controle. Os aparelhos tecnológicos substituíram as brincadeiras no meio familiar, o que a criança leva para seu cotidiano escolar. (PEREIRA, ALMEIDA E CORREIA, 2012).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho surgiu do questionamento acerca da educação infantil e a atividade física. Ele teve como objetivo: Entender a educação infantil e as contribuições da atividade física, dos brinquedos e brincadeiras como mecanismo de desenvolvimento do ensino e aprendizado, com o intuito de conhecer educação infantil e o brincar como mecanismo do aprendizado; identificando as contribuições da atividade física como brincadeira no desenvolvimento de ensino e aprendizado infantil e analisando acerca do sedentarismo infantil e fatores associados à obesidade.

Ao que se refere à educação infantil nos moldes da lei e o brincar como mecanismo do aprendizado, verificamos que a educação infantil vem ganhando espaço visando o melhoramento e a compreensão da necessidade de cuidar e educar das crianças pequenas, em um espaço no qual o brincar possa favorecer o desenvolvimento de suas habilidades.

Quanto à atividade física como brincadeira no desenvolvimento de ensino e aprendizado infantil, ficou evidenciado que qualquer movimento corporal produzido em consequência da contração muscular que resulte em gasto calórico é considerado atividade física. Ficou evidenciado ainda que o aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida. Assim, é fácil concluir que o aprendizado da criança começa muito antes de ela frequentar a escola, isso ocorre em função das modalidades de brincadeiras estarem inseridas de regras e de faz-de-conta que terminam levando a criança desenvolver o aprendizado.

Ao que se refere ao sedentarismo infantil e fatores associados à obesidade, ficou claro que a obesidade infantil que é ocasionada em decorrência do sedentarismo, vem crescendo nas últimas décadas e já se transformou em um problema de saúde pública, e para diminuir esse índice de crianças sedentárias é preciso fomentar a discussão acerca das atividades propostas a ela, oferecer espaços adequados para seu amplo desenvolvimento, possibilitar que a criança explore seus movimentos e descubra formas cada vez mais complexas de se movimentar.

Contudo, ratificamos que são diversas as contribuições da atividade física, dos brinquedos e brincadeiras como mecanismo na redução do sedentarismo e do desenvolvimento do ensino e aprendizado na educação infantil. Pois a atividade física desenvolvida por meio educação física escolar pode ser reorientada, por meio de brincadeiras, de modo a proporcionar as crianças meios de poderem tornar-se autônomos na prática de atividade física, e que a falta de espaço físico para participação em brincadeiras e jogos ao ar livre no local em que a criança mora ou estuda constitui fator de risco para baixo nível de atividade física, o que causa o sedentarismo nas crianças levando as mesmas se tornarem adolescente e adultos obesos.

REFERÊNCIAS

- PEREIRA, P. A. LOPES, L C. **Obesidade Infantil: Estudo em Crianças, num ATL.** Millenium, 42 (janeiro/junho). Pp. 105-125. Universidade Católica Portuguesa – Pólo de Viseu – Portugal (2012).
- BARBOSA, S. C. et al. Ambiente escolar, comportamento sedentário e atividade física em pré-escolares. *Revista Paulista de Pediatria*. v.34, n.3, p. 301-308, 2016.
- BARROS, S. S. H. et al. Prevalência de baixo nível de atividade física em Pré-escolares. *Revista Brasileira de Cineantropometria e desempenho humano*. v.14, n.4, p. 390, 2014.
- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente:** Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9.394/96, publicada no DOU de 23/12/1996, Seção I, p. 27839. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998. v. I
- BRASIL, **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Resolução CNE/CEB Número 5, de 17 de dezembro de 2009.
- BRASIL, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o **Plano Nacional de Educação (PNE)** e dá outras providências. Diário Oficial da União da República Federativa do Brasil. Brasília, DF. 2014. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 12 nov. 2018.
- BUENO, E. **Jogos e brincadeiras na educação infantil: ensinando de forma lúdica.** Londrina 2010. Disponível em: <<http://www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/arquivos/ELIZANGELA%20BUENO.pdf>> Acesso em 20/04/2020.
- CORDAZZO, S. T. D. VIEIRA M. L. **A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento.** Estud. pesqui. psicol. v.7 n.1 Rio de Janeiro jun. 2007. Disponível em:

<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1808-2812007000100009&script=sci_arttext>. Acesso em 20/04/2020 .

COELHO, V. A. C. *Entre a casa e a escola: prática de atividades físicas e desenvolvimento infantil.* 150 f. 2017. Tese (Doutorado em Educação Física)- Faculdade de Educação Física da Universidade Metodista de Piracicaba, São Paulo, 2017. Haywood KM, Getchell N. Desenvolvimento motor ao longo da vida. 3^a ed. Porto Alegre: Artmed, 2004, 344p.

DARIDO, S., C. et al. A educação física, a formação do cidadão e os parâmetros curriculares nacionais. *Rev. Paulista de Ed. Física*, São Paulo, V. 15, n. 1, p. 17-32, 2001.

LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. *Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica.* Rev. Katól., Florianópolis, v. 10 n. esp., p. 37-45, 2007.

MELLO, A. S. [et al]. *Representações sociais sobre a educação física na educação infantil.* Revista Educação Física. /UEM, v.23, n. 3, p. 443-455, trim. 2012.

OLIVEIRA, V. M. *O que é Educação Física.* São Paulo: Brasiliense, 2004 (Coleção Primeiros passos).

OLIVER, G. C. *A importância do brincar na Educação Infantil.* Rio de Janeiro – 2012. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/edinf04.pdf>>. Acesso em: 11/04/2020.

PIAGET, J. *O desenvolvimento do pensamento: equilibração das estruturas cognitivas.* Lisboa: Dom Quixote, 1977.

PIAGET, J. *Seis estudos de psicologia.* Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012. 156p.

PIAGET, J. *A epistemologia genética.* Petrópolis: Vozes, 1971.

SILVA, Aline Fernandes Felix da. SANTOS, Ellen Costa Machado dos. *A importância do brincar na educação infantil.* Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ. Decanato de pesquisa e pós-graduação - DPPG curso de especialização desafios do trabalho cotidiano: a educação das crianças de 0 a 10 anos. Mesquita, 2009. Disponível em: <http://www.ufrrj.br/graduacao/prodocencia/publicacoes/desafios-cotidianos/arquivos/integra/integra_SILVA%20e%20SANTOS.pdf>. Acesso em: 20/04/2020.

VALLE, P. H. C. do. *Atividade física, lazer e saúde.* Londrina: Ed. Distribuidora Educacional S.A. 2017.

- VYGOTSKY, L. S. *A Formação Social da Mente*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- RECH, R. R. ALPERN, R. MATTOS, A. P. de. BERGMANN, M. L. de A. COSTANZI, C B. ALL, L R. Obesidade Infantil: complicações e fatores associados. *R. bras. Ci. e Mov.* 2007; 15(4): 111-120. 2007. Disponível em: <<https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RBCM/article/viewFile/782/784>>. Acesso em: 10/04/2020.

CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA

Gersimara do Carmo Almeida Fernandes

Katyucia Pereira da Silva

Lyvia Pinheiro de Freitas Sousa

Maria Divina da Silva Cerqueira

Marinalva Pereira Calixto

Paula dos Santos Silva

Isabela Evangelista Madureira

Giselle Carmo Maia

Maurício Aires Vieira

Ruhena Kelber Abrão

INTRODUÇÃO

Quando pensamos na educação infantil brasileira, que é a primeira etapa da educação básica, temos que lembrar que no Brasil ela surgiu como preocupação política e social e sistema educacional há pouco mais de um século. Neste sentido, possui a finalidade de alcançar o desenvolvimento das crianças que incluem os aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais, tendo em vista que este processo não acontece separadamente e, por isso, se torna necessário ações que envolvem o contexto familiar e social das crianças objetivando sua autonomia, autocontrole e confiança para se expressar e se comunicar.

Educação infantil é também denominada de educação para a primeira infância, jardim da infância e educação pré-escolar, sendo necessários critérios que vão validar e estabelecer limites de idades que perpassam o atendimento infantil e a educação primária. Em especial, a educação infantil deve se tornar receptiva,

pois é o primeiro contato social que muitas crianças vão receber, sendo o primeiro contato da criança com outras crianças fora do seu contexto familiar. Isso pode se tornar difícil para todos os envolvidos e não deve se tornar traumatizante, e por isso os recursos pedagógicos se tornam necessários, evidenciando uma situação de prazer, satisfação e estruturação de uma nova identidade.

Quando trazemos a construção da educação infantil, devemos lembrar que todo processo de educação pública é também política e inúmeras são as dificuldades apresentadas e vivenciadas no cotidiano das escolas.

Nessas dificuldades encontramos os Projetos Político Pedagógicas (PPPs) das escolas, os recursos financeiros provenientes para a manutenção das escolas, os recursos didáticos, os recursos humanos e, ainda, as normativas e as políticas pedagógicas que muitas vezes não são satisfatórias para a manutenção da educação infantil, remontando a uma educação assistencialista vivenciada por muitos anos no contexto brasileiro.

Vale relembrar que toda criança é um universo único e em constante construção, sendo necessário observar e vivenciar as especificidades apresentadas por cada criança, além de proporcionar práticas que utilizem uma pedagogia libertadora e sem rótulos, mas que tenha como resultados o vivenciar e o aprender dentro dos limites apresentados por cada um.

Quando trazemos os documentos oficiais da educação Brasileira, se torna relevante lembrarmos a Constituição Federal de 1988, que traz pela primeira vez, no capítulo que se refere à educação - artigo 208, inciso IV -, as creches e pré-escolas como um tema a ser contemplado, e a educação de crianças e adolescentes do zero aos cinco anos de idade passa a ser de dever do Estado e direito das crianças. Em 1990, o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) veio reforçar esse direito, tornando as instituições mais preparadas para atender as crianças.

Em termos de legislação voltada para a educação, temos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN, 2002) e a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996), que em sua seção II, descreve na primeira etapa da educação básica que os aspectos cognitivo, afetivo, psicomotor e social das crianças devem ser trabalhados por todos os educadores, confirmada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017).

Essa pesquisa contará com três capítulos que serão dispostos da seguinte forma: no primeiro capítulo destacaremos a história da educação infantil no Brasil, evidenciando o seu surgimento, seguidos pelas Leis da educação Brasileira, evidenciando o desenvolvimento e as mudanças apresentadas em cada documento, tendo em vista o avanço das práticas pedagógicas para a educação infantil.

No segundo capítulo, abordaremos as fases do desenvolvimento humano, tendo em vista a importância das fases para o processo de ensino e aprendizagem, assim como fatores que podem desencadear alterações no processo cognitivo e comportamental das crianças, evidenciando a patologização que acontece no contexto escolar e educacional.

E, no terceiro capítulo, evidenciaremos os processos de ensino utilizados na educação infantil, seguindo as construções pedagógicas em diferentes teorias utilizadas, iniciando na teoria do construtivismo, passando por socioconstrutivismo ou sociointeracionismo, chegando à teoria do aprendizado social. Por fim, as nossas considerações finais e o referencial teórico utilizado nesta pesquisa.

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

A história da Educação Infantil Brasileira (EIB) emerge a partir do período da chegada dos portugueses no Brasil. A educação se tornou uma ferramenta imprescindível para a formação de um tipo de sociedade “branca e rica”, porém, a educação oferecida na época do Brasil colônia tinha como finalidade educar os escravos e adequá-los aos modos europeus ou ainda, para a manutenção e conservação dos valores morais e religiosos.

Já entre os anos de 1860 e 1876, a educação era branca e de classe rica, conforme aponta Alcígledes de Jesus e José Jovino Reis (2018), relatando que, no Brasil Império, quando as escolas se propagam, ainda assim não existiam escolas formais para negros/as e/ou apoio governamental que permitisse seu ingresso, diferentemente de outros países como os EUA. País esse que o racismo era explícito na separação de escolas para negros e escolas para brancos, e mesmo assim, com toda essa segregação e resistência dos negros para que adentrassem as escolas eram muitas, e ainda que as escolas informais para negros já se faziam presentes.

Conforme aponta Santos Irene Maria Ferreira Barbosa (2013), evidenciando que um dos mais antigos registros da escolarização dos povos negros foi através da escola do Professor Antônio Cesarino, situada em Campinas no interior de São Paulo, que funcionou de 1860 a 1876. Um breve histórico da educação brasileira evidencia que nem todas as crianças possuíam o mesmo direito, tendo em vista que a condição social e a cor da pele, por exemplo, eram fatores de exclusão educacional, fato que proporcionou, ao longo dos tempos, milhares de adultos analfabetos.

Conforme apontam Maria Lívia Fraga, (1988), Kuhlmann Jr. (1998) e Maria Cecília Braz (2007), a escola infantil de elite já existia:

O setor privado da educação pré-escolar, voltado para as elites - os jardins-de-infância de orientação fröbeliana -, já tinha seus principais expoentes no Colégio Menezes Vieira no Rio de Janeiro, desde 1875, e na Escola Americana em São Paulo, desde 1877. No setor público, o jardim-de-infância da Escola Normal Caetano de Campos, que atendia à elite paulistana, foi inaugurado apenas em 1896. [...] O jardim-de-infância da Escola Caetano de Campos, cujo trabalho pedagógico se baseava em Fröbel, tinha como princípios educativos os conteúdos cognitivo e moral. O destaque das rotinas diárias e dos rituais eram a organização, preparação e mudança das atividades diárias dirigidas pela educadora. A ritualização era levada a sério, dirigida pelo controle do adulto, a mulher educadora era encarregada de educar para a obediência.

Nesse processo histórico é importante lembrarmos que movimentos sociais ao longo dos tempos foram adquirindo sentido onde todas as crianças, independentes da faixa etária, condição social, raça, credo e etc., possuem direitos iguais no contexto educacional.

E corroborando com a construção histórica, Maria Cecília Souza (2007, p. 15-16) descreve que:

No setor público, o jardim-de-infância da Escola Normal Caetano de Campos, que atendia à elite paulistana, foi inaugurado apenas em 1896, mais de vinte anos depois das fundações da iniciativa privada. Nas duas primeiras décadas do século XX, foram implantadas em várias regiões do Brasil, as primeiras instituições pré-escolares assistencialistas.

Isso se deve ao processo histórico ao qual a educação institucionalizada se fazia presente em meados do século XIX. E conforme aponta Kuhlmann Jr. (1998), apud Maria Cecília Braz (2007 p. 15):

As primeiras propostas de instituições pré-escolares para as crianças de menor poder aquisitivo no Brasil aparecem em 1892, com a inauguração da creche da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado, no Rio de Janeiro. Esta foi a primeira creche brasileira para filhos de operários de que se tem registro. Neste ano, também ocorreu a fundação do Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro.

A EIB está inteiramente ligada ao conceito de infância, porém, o conceito de infância passou, ao longo dos tempos, por muitas transformações etimológicas, sendo uma dessas definições, de acordo com Walter Kohan (2008), definido por aquele “que não fala” ou “incapaz de falar”, evidenciando alguém incapaz e que ainda não verbaliza, quando em uma ação jurídica. Ainda de acordo com Walter Kohan (2008 p. 41), o termo infância pode ser definido como:

Em geral, *infans* podia designar criança em idade muito mais avançada que aquela em que “não falam”, de modo que essa denominação é usual para as crianças até os sete anos (...). Na verdade, são encontrados usualmente usos de *infans* referindo-se a pessoas que se aproximam inclusive dos treze ou quinze anos. Então, podemos entender que *infans* não remete especificamente à criança pequena que não adquiriu ainda a capacidade de falar, mas se refere ao que, por sua minoridade, não estão ainda habilitados para testemunhar nos tribunais: *infans* é assim “o que não se pode valer de sua palavra para dar testemunho”.

Quando tratamos de EIB tratamos de crianças com faixa etária de 0 até 6 anos, em estado de escolarização. Lembrando que crianças não são adultos em miniatura, e por esse motivo precisam construir a sua individualidade e seu conhecimento e, para que isso aconteça, atividades como brincar, interagir, relacionar situações, formas e figuras se tornam necessárias. Aponta Sonia Kramer (1984 p. 19):

A ideia de infância, como se pode concluir, não existiu sempre, e da mesma maneira. Ao contrário, ela aparece com a sociedade capitalista, urbano industrial, na medida

em que muda a inserção e o papel social desempenhado pela criança na comunidade.

Miguel Zabalza (1998, p. 19) contribui evidenciando que:

Em geral, a história da infância tem sido sempre a história da marginalização (social, cultural, econômica, inclusive educativa) as crianças precisavam viver em um mundo que não era o seu, que não estava feito na sua medida. 'Integrar-se no mundo' era algo somente alcançado na pós-infância e sempre que fossem cumpridas certas condições.

Em 1930, com o Governo de Getúlio Vargas, aconteceram importantes consequências para a educação brasileira, advindas do movimento revolucionário de 1930 que pôs fim à República Velha, ou como ainda era conhecida. Conforme aponta João Cardoso Palma Filho (2005 p.2), a era Getúlio Vargas foi marcada por inúmeros acontecimentos para a Educação Brasileira descritas em:

No primeiro período da denominada “Era Vargas”, que vai de 1930 a 1937: Criação do Ministério da Educação e Saúde Pública; Reforma do Ensino Secundário e do Ensino Superior (1931), também conhecida como Reforma Francisco Campos, então Ministro de Estado da Educação e da Saúde Pública; Manifesto dos Pioneiros pela Educação Nova (1932); Constituição Federal de 1934 e Projetos de reforma educacional oriundos da sociedade civil. No segundo período, que inicia em 1937 e termina em 1945, o texto discute os seguintes temas: Constituição Federal de 1937; Leis Orgânicas do Ensino; Organização do Ensino Técnico; O ensino primário e o Curso Normal.

É necessário entender que os surgimentos das instituições de ensino infantil evidenciam a inserção da mulher pobre, negra de classe pobre/média no mercado de trabalho, conforme já descritos desde o período do Brasil Império (1860- 1876), perpassando pela formação das escolas brancas e higienistas (1892), em 1930 com a Implantação do Ministério da Educação e Saúde Pública, em 1970 pelo movimento de luta por creches, chegando até o século XIX

com a implantação da Constituição Federal de 1988, que define: “Todos têm direitos à saúde e educação”.

As políticas públicas que permeavam as concepções de “pré-escolas”, “berçários” e/ou “jardins de infância” e as discussões sobre a necessidade de a criança iniciar seu processo educativo distante do núcleo familiar tomaram peso e adquiriram consistência pedagógica, tendo em vista fatores que visavam o combate à fome, à pobreza e ao abandono. Danielle Marafon (s/d. p. 4-5) registra que:

O atendimento às crianças de 0 a 6 anos apareceu no Brasil no final do século XIX, pois antes deste período, os atendimentos de crianças pequenas longe da mãe em instituições como creches praticamente não existiam. Na zona rural, onde vivia a maior parte da população, as famílias de fazendeiros assumiam o cuidado das crianças abandonadas, geralmente fruto da exploração sexual da mulher negra e índia, pelo senhor branco. Na área urbana, bebês abandonados, por vezes filhos de moças pertencentes a famílias de prestígio social, eram recolhidos na roda dos expostos.

. O capitalismo emergente e as transformações de ordem social e econômica foram responsáveis pelo aumento da demanda por instituições especializadas que servissem ao atendimento de crianças de 0 a 6 anos, considerando também as alterações no mercado de trabalho, que fizeram com que o papel da mulher como mãe e educadora seguissem novos rumos. Kuhlmann Junior (1998 p. 77) evidencia que:

Um conjunto de medidas que conformam uma nova concepção assistencial, a assistência científica, abarcando aspectos como a alimentação e habitação dos trabalhadores e dos pobres. A creche, para as crianças de zero a três anos, foi vista como muito mais do que um aperfeiçoamento das Casas de Exposto, que recebiam as crianças abandonadas; pelo contrário, foi apresentada em substituição ou oposição a estas, para que as mães não abandonassem as suas crianças.

Ainda, Sebastião Gonçalves (2008. p. 65) descreve:

A educação passa a ser entendida como fator primordial para ingresso do ser humano na sociedade, a sociedade está padronizada, seletiva e preconceituosa. [...] a educação pode ser uma atividade que reproduz a ideologia da democracia-liberal-burguesa, reforçando as desigualdades sociais, ou pode contribuir para desvelar as contradições das estruturas sociais, política e econômica na perspectiva classista de luta para emancipação humana diante da lógica da contradição.

A mulher começou a abandonar o trabalho doméstico, o cuidado integral dos filhos, inclusive educação deficiente que existia em seu contexto familiar, partindo para o trabalho extradomiciliar na tentativa de manter e/ou auxiliar nas necessidades e sobrevivências dos filhos. O aumento gradativo da inserção de crianças em creches e a viabilidade para melhores condições de vida destas crianças começaram a ser pensadas.

Já no final dos anos 1970 e início da década de 1980 emerge, em São Paulo, o Movimento de Luta por Creches que, segundo Antônio Merisse (1997, p. 49):

Sob influência do feminismo, apresentava suas reivindicações aos poderes públicos no contexto por direitos sociais e da cidadania, modificando e acrescendo significados à creche enquanto instituição. Esta começa a aparecer como um equipamento especializado para atender e educar a criança pequena, que deveria ser compreendido não mais como um mal necessário, mas como alternativa que poderia ser organizada de forma a ser apropriada e saudável para a criança, desejável à mulher e à família. A creche irá, então, aparecer como um serviço que é um direito da criança e da mulher, que oferece a possibilidade de opção por um atendimento complementar ao oferecido pela família, necessário e também desejável.

Ainda, Fúlia Rosemberg (2010, p. 171 - 172) acrescenta que:

Até os anos de 1970, o consensual na sociedade brasileira era que a educação e o cuidado da criança pequena constituam preocupações da vida privada das famílias, especialmente das mães. Poucos e esparsos eram os sinais de que educar e cuidar de crianças pequenas era uma tarefa de toda a sociedade.

Movimentos como esse proporcionam uma Lei de Acesso e Garantia para a Educação Pública, possibilitando uma interpretação de que a educação infantil tinha uma conexão com a prestação de assistência da saúde e preservação da vida, mas em nada estava vinculada ao contexto educacional. Em termos mais atuais, alguns documentos foram organizados e publicados na forma de Lei ou Normas que organizaram ou reestruturaram a educação brasileira, em especial a EIB, e que serão apresentados a seguir.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)

Em seu artigo 29, a EIB tem por objetivo o pleno desenvolvimento das crianças, sendo oferecida como complementação às famílias:

Art. 29 – A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 1996).

Ainda em seu Artigo 10º, Inciso (IV), afirma a gratuidade em creches e pré-escolas sendo dever do Estado, incluindo a o atendimento a essa faixa como sendo incumbência dos municípios conforme descrito no artigo 11º (inciso V), no qual descreve que:

Oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino. Brasil (1996 p.20).

E ainda, em Parágrafo único.

Os Municípios poderão optar, ainda, por se integrar ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de educação básica. Brasil. (1996 p.21).

Entendemos que a educação infantil não é de uma única responsabilidade, ficando claro que toda criança requer cuidados que envolvam os pais e/ou responsáveis, os coordenadores pedagógicos e professores, por se tratar de uma fase única e muito importante para os desenvolvimentos das crianças. Complementando estas afirmativas, Danielle Marafon (s/d. p. 20) esclarece que:

As ações devem ser implantadas principalmente pelos municípios, cabendo aos Estados executá-las de forma suplementar. Após a Constituição surgiram leis no âmbito da Saúde e da Assistência Social, compreendendo a prioridade do atendimento à criança de 0 a 6 anos por estas áreas. Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 a Educação Infantil passou a ser a primeira etapa da Educação Básica. A educação infantil através da nova LDB passou a ser oferecida em espaços educacionais com propostas de caráter pedagógico, cabendo à União a coordenação da Política Nacional de Educação e ao município o oferecimento da educação infantil em creches e pré-escolas, mas ambas as instâncias mantêm como prioridade o ensino fundamental. Ao Município compete também baixar normas complementares às leis maiores, bem como autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos de seus sistemas de ensino, e aqueles mantidos por particulares.

A LDBEN está em sintonia com as reformas neoliberais implantadas pelo governo brasileiro nos anos 1990, sendo construída com base na Constituição Federal de 1988, que reconheceu como direito da criança o acesso à educação infantil em creches e pré-escolas, e ainda definida como primeira etapa da Educação Básica. Assim, pela primeira vez na história do Brasil, uma Lei federal deu direito de acesso às crianças de zero a seis anos à educação infantil, passando a ser dever do Estado a manutenção das instituições educativas que atendam sua faixa etária.

Em relação aos poderes públicos, que envolvem a União e os Municípios, fica evidente que a educação infantil deve ser oferecida em espaço com caráter pedagógico, cabendo à União a coordenação da Política Nacional de Educação e ao município o oferecimento da educação infantil em creches e pré-escolas, mas ambas as instâncias mantêm como prioridade o ensino fundamental, supervisionando as escolas privadas, assim como a qualidade do atendimento.

Apesar destas garantias que a lei apresenta, parece haver uma dissonância entre as Legislações e seus referenciais e o que julgamos dever e responsabilidade de cada instância. Tirar todas essas resoluções do papel e torná-las reais, levando em consideração que muitas escolas no território brasileiro ainda apresentam defasagem de profissionais, infraestrutura precária, ambientes insalubres para a educação infantil, ausência de formação continuada para os profissionais entre outros problemas, são alguns dos desafios na atualidade.

Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's)

Esse documento oficial é uma referência de qualidade para os ensinos fundamental e médio. Nos PCN's para a educação infantil são apresentadas ideias sobre "o que se quer ensinar", "como se quer ensinar" e "para que se quer ensinar", propondo a transformação de objetivos, conteúdo e didática do ensino (BRASIL, 2001).

Este documento surgiu para atender às determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), que estabeleceu, pela primeira vez na história da educação no Brasil, que a educação infantil é a primeira etapa da educação básica. O Ministério da Educação se propunha, como documento, auxiliar os professores na realização do seu trabalho educativo cotidiano junto às crianças pequenas (BRASIL/PCN, 1998). Considerando que

naquele momento as creches e pré-escolas passavam por uma transição, buscando por ações que incorporassem às atividades educativas os cuidados essenciais das crianças e suas brincadeiras, o documento pretendia apontar metas de qualidade que contribuissem para que as crianças tivessem um desenvolvimento integral de suas identidades, capazes de crescerem como cidadãos cujos direitos à infância eram reconhecidos (BRASIL/PCN, 1998).

Este documento resultou de um amplo debate nacional, representando um avanço na educação infantil ao buscar soluções educativas para a superação, de um lado, da tradição assistencialista das creches e, de outro, da marca da antecipação da escolaridade das pré-escolas.

O Referencial foi concebido de maneira a servir como um guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira (BRASIL/PCN, 1998).

Os PCN's apontam uma situação importante quando relaciona a importância da concepção de criança e da pedagogia da Educação Infantil.

A criança é um sujeito social e histórico que está inserido em uma sociedade na qual partilha de uma determinada cultura. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também contribui com ele (BRASIL, 1994a).

Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's)

As DCN's se constituem numa doutrina sobre os princípios éticos, políticos, estéticos e pedagógicos para a EIB, onde também conceitos específicos sobre parâmetros de qualidade e indicadores de qualidade são evidenciados, emergindo em 2009 no cenário da Educação Brasileira. Nesse sentido, o currículo exposto por esse documento enfatiza a faixa etária de 0 aos 5 anos de idade, tendo

em vista as brincadeiras como um conhecimento ambiental, científico e cultural com a finalidade de desenvolvimento físico, cognitivo e comportamental e o seu desenvolvimento integral.

Ainda, conforme apontam as DCN's (2009 p. 12):

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção. (BRASIL, 2009 P12).

O mesmo documento define como criança:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivência, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009 p.12).

E ainda, tem como princípios e propostas pedagógicas:

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

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

Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais. (BRASIL, 2009 p. 09).

Esse Projeto Político Pedagógico na EI, desde 2009, com a Resolução 5/2009, define como eixos norteadores a interação e a Brincadeira, porém esse eixo norteador continuará a fazer parte dos documentos conforme aponta Brasil (2017, p. 35):

Essa orientação é confirmada na BNCC, pois são “experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que

possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização". (BRASIL, 2017, p. 35).

Nesse contexto, a brincadeira e as interações devem acontecer diariamente, tendo em vista que o brincar é também uma forma de expressão e aprendizado social. Para que a brincadeira aconteça no ambiente escolar, deve proporcionar interações lúdicas, e ainda representa uma forma de linguagem universal. Segundo Rodrigo Carvalho (2007, p.3):

As culturas infantis são constituídas por um conjunto de formas, significados, objetos, artefatos que conferem modos de compreensão simbólica sobre o mundo. Ou seja, brinquedos, brincadeiras, músicas e histórias que expressam o olhar infantil, olhar construído no processo histórico de diferenciação do adulto. Os brinquedos e brincadeiras elaborados e vivenciados pelas crianças ao longo da história da humanidade são, portanto, objeto de estudo que surgem à medida que entendemos a infância como categoria geracional sociologicamente instituída e produtora de uma cultura própria.

A criança aprende de diversas formas tendo em vista as fases de seu desenvolvimento humano. Já no âmbito pedagógico, todo planejamento para a brincadeira deve seguir uma intencionalidade e planejamento pedagógico, onde o brincar deve ser tendo em vista o prazer que vem repleto de segurança e confiança.

Finalizando esses documentos é necessário compreender que as crianças não nascem prontas, mas são produtos do meio onde estão inseridas. E a pedagogia vem nos mostrar que essa ciência é complexa e completa quando bem olhada e trabalhada para a formação do aprendizado e construção do indivíduo.

Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

Após três diferentes versões, foi aprovada em 2017, tendo em vista que muitas alterações, atualizações e modificações foram realizadas, chegando à consolidação das 10 competências da BNCC.

As Competências Gerais integram o capítulo introdutório da Base Nacional Comum Curricular e foram definidas a partir dos direitos éticos, estéticos e políticos assegurados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e dos conhecimentos, habilidades, atitudes e valores essenciais para a vida no século 21. (BRASIL, 2017 p.01)

Desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, já existia um movimento ao qual se pensava na elaboração de uma base comum somente para o ensino fundamental e médio. Porém, a Emenda Constitucional nº 59, de 2009, e, posteriormente, a LDBEN (1996), alterada pela Lei 12.796 (2013), incorporaram a educação infantil como uma das etapas educacionais obrigatórias.

Quando analisamos detalhadamente a BNCC, observamos que existem mudanças de caráter estrutural e de conteúdo programático, o que afeta diretamente nos conteúdos abordados para as crianças e adolescentes. E isso é observado no agrupamento de conteúdo, que dificulta por vez situações que envolvem o processo de ensino e aprendizado.

São princípios que se complementam e expressam uma formação fundamentada na integralidade do ser humano, que precisa apropriar-se dos sentidos éticos, políticos e estéticos na construção da sua identidade pessoal e social. Esses princípios estão vinculados à Base Nacional Comum Curricular por meio da definição de seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, os quais pretendem assegurar. Ainda, Brasil (2017p.35) descreve:

As condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural (BRASIL, 2017, p. 35).

No contexto das políticas públicas, acrescentamos a necessidade de ações que garantam a formação inicial e

continuada de professores, incluindo debates e discussões sobre o alinhamento das práticas que permeiam a construção dos saberes apresentados nos documentos.

Nesse mesmo sentido, entendemos a importância das 10 competências constituídas na BNCC e que estão apresentadas na Figura 1 em ANEXOS, e ressaltamos que as escolas e os professores precisam se adequar às novas especificidades.

É importante reconhecer que todas as preocupações com o processo de ensino e aprendizagem constantes nos documentos que abordam a EIB precisam estar adequadas a uma das diferentes fases do desenvolvimento humano na infância, que abordaremos no capítulo seguinte.

FASES DO DESENVOLVIMENTO HUMANO NA INFÂNCIA

Quando abordamos as fases do desenvolvimento na infância, é preciso compreender que cada uma destas fases é múltipla, plural, e por isso precisam ser consideradas no processo de ensino e aprendizagem. Um exemplo dessa situação é que não existe apenas um órgão responsável pelo desenvolvimento humano, mas sim um conjunto de órgãos e sistemas, além do meio onde a criança está inserida. Warren R. Betzen, (2012. p. 24) define desenvolvimento como “mudança ao longo do tempo – na estrutura, no pensamento ou no comportamento de um indivíduo que se instalam a partir de influências biológicas e ambientais”.

É preciso acrescentar e considerar, também como afirmado anteriormente, o contexto social, nutricional, psicológico, familiar, educacional, além é claro, do estímulo que cada criança recebe para que seus pensamentos e ações sejam ampliados ou modificados.

Ainda, para a Organização Pan-Americana de Saúde (2005. p. 11), o desenvolvimento infantil pode ser caracterizado como “um processo que vai desde a concepção, envolvendo vários aspectos, indo desde o crescimento físico, passando pela maturação neurológica, comportamental, cognitiva, social e afetiva da criança”. Acrescentamos ainda que cada desenvolvimento acontece na proporção anatômica céfálio-podal, ou seja, da cabeça aos pés, e que cada estágio é sequencial. Portanto, passar antecipadamente por cada fase é criar nos futuros adultos determinadas alterações comportamentais e cognitivas. Contribuindo, Izabel Galvão (2003, p.85) acrescenta que:

O conhecimento das funções, das características e da dinâmica das emoções pode ser muito útil para que o educador entenda melhores situações comuns ao cotidiano escolar, tanto no sentido de conseguir um melhor envolvimento dos alunos e com eles, como no de evitar cair em circuitos perversos em que pode perder o controle da dinâmica do grupo e da sua própria ação.

O desenvolvimento infantil envolve o cotidiano do aluno na escola, e dessas fases de desenvolvimento, de 0 a 6 anos de idade, podemos citar alguns tipos de desenvolvimento.

O desenvolvimento motor que envolve os movimentos corporais voluntários e involuntários, o desenvolvimento adaptativo onde a sensação, a percepção, o planejamento e a ação se fazem presentes, incluindo o desenvolvimento das atividades com maior complexidade e o desenvolvimento da linguagem tendo como sentido não apenas a verbalização ou o balbuciar de palavras e letras, mas incluindo os gestos e a comunicação não-verbal.

Seguindo uma ordem cronológica, a primeira infância é também conhecida como fase da neuroplasticidade cerebral, pois é nesse momento que o cérebro cresce e se desenvolve a partir da reunião de milhões de células neuronais e hormônios e constituem, gradativamente, o que denominamos de estrutura corporal, moldando, assim, sua estrutura e funcionamento. O Sistema Nervoso Central (SNC) é o responsável por manter os impulsos elétricos e auxiliar em relação às alterações do ambiente.

Para Diane Papaglia (2013, p. 40), o desenvolvimento na primeira e segunda infância inclui: “desenvolvimento físico, desenvolvimento cognitivo, desenvolvimento psicossocial, onde a faixa etária irá ser responsável para que o desenvolvimento de suas ações e comportamentos sejam alterados”. Ainda, de acordo com Jéssica dos Santos Ribeiro (2016, p. 23):

A aprendizagem faz-se sobretudo através dos sentidos, Vocaliza espontaneamente, sobretudo quando está em relação; a partir dos 4 meses, começa a imitar alguns sons que ouve à sua volta, por volta do 6º mês, comprehende algumas palavras familiares (o nome dele, "mamã", "papá"...), virando a cabeça quando o chamam.

Na primeira infância, de acordo com Diane Papaglia (2013, p.40):

A primeira infância que vai do zero até os 3 anos, o **desenvolvimento físico**: todos os sentidos corporais funcionam em graus variados, o cérebro aumenta o crescimento físico e o desenvolvimento das habilidades motoras são rápidas, o **desenvolvimento cognitivo** interage com as capacidades de aprender e lembrar estão presentes, o uso dos símbolos e capacidades para resolver problemas se desenvolvem, e ainda no **desenvolvimento psicossocial**, formam-se os vínculos afetivos com os pais e outras pessoas, a autoconsciência se desenvolve, ocorre a passagem da dependência para a autonomia, aumentando o interesse por outras crianças.

Já na segunda infância, a mesma autora corrobora descrevendo

Na segunda infância que vai dos 3 aos 6 anos de idade, o **desenvolvimento físico**, é constante, o apetite diminui e são comuns os distúrbios do sono, aprimoram-se as habilidades motoras finas e gerais, aumenta a força física. No **desenvolvimento cognitivo**, o pensamento é um tanto egocêntrico, a imaturidade cognitiva resulta de algumas ideias ilógicas sobre o mundo, aprimoram-se as memória e a linguagem, é mais comum a experiência da pré-escola, mais ainda a do jardim de infância. O **desenvolvimento psicossocial**, o autoconceito e a compreensão das emoções tornam-se mais complexos, a autoestima é global, aumentam a independência, o autocontrole e a iniciativa, desenvolve-se a identidade de gênero, o brincar se torna mais, imaginativo, mais elaborado e, geralmente, mais social, altruísmo, agressão e temor são comuns.

De acordo com Jéssica dos Santos Ribeiro (2016, p. 25): o desenvolvimento social das crianças de 2 a 3 anos são repletos de modificações, sendo elas:

A mãe é ainda uma figura muito importante para a segurança da criança, não gostando de estranhos, a partir dos 32 meses, a criança já deve reagir melhor quando é separada da mãe, para ficar à guarda de outra pessoa, embora algumas crianças consigam este progresso com menos ansiedade do que outras, Imita e tenta participar nos comportamentos dos adultos: por ex., lavar a louça, maquiar-se, etc. É capaz de participar em atividades com outras crianças, como por exemplo, ouvir histórias.

A preocupação com a criança na educação infantil e sua permanência é um assunto ainda muito controverso. Se analisarmos pelo viés já apresentado anteriormente nesse trabalho, dado a construção social da infância, o conjunto de leis e

diretrizes da educação e o desenvolvimento infantil, veremos o quão plural e interdisciplinar é a aprendizagem e o quanto a sociedade moderna e as novas estruturas familiares e sociais têm discutido sobre os conceitos aprendizagem e infância na sua totalidade.

Do ponto de vista da pedagogia, observamos que muitas são as funções e responsabilidades do profissional professor em sala de aula e, dentre elas, a principal talvez seja: “conseguir entender cada aluno”.

Já do ponto de vista da aprendizagem, toda criança apreende e comprehende o mundo de uma forma diferente e, nesse sentido, igualar as crianças por faixa etária e níveis de escolaridade é algo que deve ser repensado, pois inúmeros contextos permeiam aquelas crianças.

No processo de ensino e aprendizagem, todos os envolvidos devem compreender o quão complexo e completo é o nosso sistema biológico, psicológico, neurológico e o cognitivo e comportamental, afinal, somos uma junção de múltiplos sistemas.

Ulisses Araújo (2003, p. 159) aponta que:

Se a criança gosta daquele ambiente, se é bem tratada, respeitada, se ela vê sentido no que aprende ali, a instituição escolar pode tornar-se alvo de projeções afetivas positivas e tornar-se um valor para ela. Caso contrário, se ela é constantemente humilhada, desrespeitada questionada em suas capacidades e competências intelectuais e sociais, é bem provável que esse espaço seja alvo de projeções afetivas negativas, que não seja valorizado.

Nesse sentido, as fases do desenvolvimento infantil devem ser repletas de anamneses, observações diretas, técnicas e formas pedagógicas para que o aluno consiga relacionar que ele é individual, porém, faz parte de um contexto social, onde a sala de aula e o professor devem ser os atores principais.

Mas, quando analisamos por um viés diferente, onde as crianças passam fome, vivem à mercê da pobreza, na ausência de

higiene básica, com desnutrição, seguido de fatores onde a gestação materna também passou por inúmeras deficiências calórico-proteicas, violências verbais, sexuais, entre outras, essas crianças, ao chegarem ao espaço escolar ‘podem não seguir os padrões impostos’.

Sabemos que o fator alimentação, violência e condição social precária têm forte indicativo para duas situações: a primeira, o retorno ao modelo assistencialista da educação e, a segunda, o déficit no processo de ensino e aprendizagem, tendo em vista que deficiências calórico-proteicas influenciam no sistema corporal e sistema nervoso.

E, enquanto acadêmicas do curso de pedagogia, nos perguntamos, diante de situações como esta: como agir mediante tais situações? A resposta mais plausível que encontramos é que, ao entendermos que cada criança é um indivíduo, nossa função como educadoras e formadoras é usar das observações verificadas em cada uma e, a partir disso, promover um aprendizado possível naquele momento, afinal, somos uma junção de múltiplos sistemas.

MÉTODOS E MODELOS PEDAGÓGICOS UTILIZADOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.

Ao iniciarmos este capítulo, temos a consciência de que muitos métodos, técnicas e teorias pedagógicas foram e são utilizados na construção do processo de aprendizagem, incluindo a didática. E para a construção deste capítulo abordaremos apenas três métodos pedagógicos, sendo o primeiro o método tradicional de ensino (ainda muito utilizado nas escolas e também na educação infantil); o segundo é o método construtivista, tendo

em vista as fases de desenvolvimento das crianças, e o terceiro conhecido como pedagogia Waldorf, (muito pensada, estudada e utilizada em determinados estados do Brasil) que tem o aprendizado baseado na arte do fazer, não excluindo os demais métodos existentes.

Para cada fase do desenvolvimento a escola pode incluir muito elementos transformados em prática pedagógica, que vai, por exemplo, desde o uso de lousas digitais e tabletas até a preparação de alimentos, sendo cada etapa do seu uso considerado como aprendizado. Neste sentido, quando pensamos em um conjunto de métodos, precisamos lembrar-nos do Projeto Político-Pedagógico de cada escola, a faixa etária ou a fase do desenvolvimento das crianças, os recursos disponíveis e, principalmente, a formação dos professores. Valeria Arantes (2000 p. 126) descreve que:

Uma educação desenvolvida para formação de sujeitos na sua completude deve interligar e trabalhar com o desenvolvimento racional e sentimental a todo o tempo já que: (...) Um planejamento didático e pedagógico elaborado segundo tal concepção de educação, e sua consequente realização no cotidiano das salas de aula, poderá levar alunos e alunas a construírem personalidades mais autônomas, justas e solidárias, a serem mais conscientes de si e se seus próprios sentimentos, e a construírem uma vida pessoal e coletiva mais feliz.

E ainda, de acordo com Marynelma Garanhani (2010, p.195), a docência na Educação Infantil tem um caráter singular e isso se deve ao fato de algumas especificidades, como:

Das características da criança pequena: globalidade, vulnerabilidade e dependência da família; das características das tarefas: a abrangência do papel de educadora da infância; da integração e interação entre o conhecimento e a experiência, as interações profissionais e a integração dos serviços entre os saberes e os afetos.

Métodos, metodologias, procedimentos ou modelos pedagógicos vão servir de base para que as aulas e as atividades

educacionais estejam alicerçadas sempre com o objetivo de proporcionar experiências e interações dadas as várias situações do cotidiano.

Pedagogia Tradicional

No método tradicional de aprendizagem, em um ambiente educacional, o professor tem um papel central, pois se entende que ele é responsável por transmitir os conhecimentos. Para Pedro Anísio (1955), apud José Carlos Libâneo (1994, p. 18):

Não é exagero afirmar que na maior parte das escolas brasileiras, em quase todos os níveis e modalidades de ensino, predomina a pedagogia tradicional. Talvez não se possa afirmar que as práticas pedagógicas tradicionais conservam os mesmos fundamentos lançados pela pedagogia católica e pedagogia herbartiana. Diferentemente disso, a observação e a análise dessas práticas permitem concluir que se trata, antes, de uma pedagogia tradicional deteriorada.

Na parte pedagógica, as disciplinas são divididas em grade horária e cada professor ministra de acordo com a sua formação ou não. Esse sistema ainda é usado em muitas escolas, tendo em vista que os alunos que não respeitam as regras são punidos. Esse modelo surgiu no século XVIII e tem como função a capacidade adaptativa dos alunos quando esses mudam de escola. Conforme José Carlos Libâneo (1994, p.19):

Os tradicionais, em que o objeto de conhecimento é transmitido, seja com base na tradição (pedagogia católica e pedagogia herbartiana, por exemplo), seja pela ação modeladora dos conteúdos da tradição constituída (por exemplo, Durkheim). Os coativos, em que o objeto de conhecimento é construído fora do aluno, guiado do exterior por dispositivos como livros textos, instrução programada (por exemplo, o tecnicismo educacional).

Sabemos que a didática permeia toda construção pedagógica e os conteúdos disciplinares em sala de aula, tendo como resultado a arte de ensinar e influência diretamente no

processo de ensino e aprendizagem. A didática não está especificamente ligada ao método tradicional, mas sim a todos os métodos e técnicas que envolvam o ensino. Nesse sentido, a didática é responsável por conduzir os alunos para que possam aprender os conteúdos que lhe são ensinados, independentemente do método utilizado, da faixa etária ou da fase de desenvolvimento. Pedro Anísio (1955, p. 513-515) descreve que:

A didática é uma parte especial da Pedagogia; é uma ciência prática ou normativa definida como "(...) um complexo de normas ou regras, subordinadas entre si e estabelecidas pelo estudo científico do ensino, por meio das quais o mestre consegue que o aluno aprenda com maior facilidade, clareza e convicção possível". O ensino consiste na educação de todas as faculdades do aluno usando meios intrínsecos (despertar o interesse) e extrínsecos (mover a vontade). Se a didática é ciência normativa, seu núcleo é o método. O método didático, como a própria didática, corresponde na educação à esfera da formação intelectual; sua função é estabelecer o caminho correto para comunicar e ensinar a verdade a outrem, considerando-se as disposições psíquicas do aluno. O método didático é a ordem que estabelece o mestre em seus pensamentos e raciocínios para comunicar a verdade a seus discípulos ou ainda: A arte de conduzir o aluno a aprender as verdades que lhe são ensinadas.

O ensino tradicional tem a função de universalizar o conhecimento, tendo em vista que o professor é o detentor do saber e o aluno é considerado como uma tábua rasa. Esse contexto metodológico se torna maçante para as crianças por possuir uma estrutura mais rígida e, muitas vezes, não acompanha a evolução das teorias pedagógicas. Dentro de uma estrutura rígida, encontramos no meio digital, o site <https://www.melhorescola.com.br/> que apresenta uma contribuição significativa sobre o método tradicional:

A pedagogia tradicional possui alguns conceitos sobre a escola, os conteúdos ensinados, a metodologia utilizada, a relação entre o professor e o aluno, entre outros. **Função da escola:** fornece uma formação tanto moral como intelectual, preparando o aluno para o convívio em sociedade. Nesse caso, o interesse é a manutenção da sociedade como ela é. Além disso, o colégio enfoca a cultura, já os problemas sociais ficam a cargo da sociedade, em geral. **Conteúdos**

ensinados: são os conteúdos já consolidados no meio científico, sem que haja espaço para contestações por parte do aluno. Isso porque a pedagogia tradicional não leva em consideração o conhecimento prévio do estudante, não havendo, então, possibilidade de que ele conteste o conteúdo ensinado, pois eles deve ir para escola para aprender. **Metodologia de ensino:** as aulas são expositivas, isto é, o professor faz uma exposição verbal do conteúdo, além de passar exercícios para auxiliar o aluno na memorização do que está sendo ensinado. Assim, há uma dinâmica em que o professor explica o conteúdo, passa exercícios e, ao final, relaciona o tema com outros assuntos. **Relação entre o professor e os alunos:** há uma hierarquia bem definida nessa relação, sendo o professor a autoridade que deve ensinar. Além disso, o silêncio, imposto pelo docente, deve ser constante na sala de aula. Os alunos devem obediência ao docente e às regras da escola, sendo punidos caso desobedeçam.

Nos documentos oficiais que tratam da educação infantil, como os apresentados no Capítulo I, percebemos um viés tradicional tanto na organização dos conteúdos, das áreas e disciplinas quanto no protagonismo dos professores. Mas, se estamos buscando uma pedagogia onde as crianças demonstrem e evidenciem suas essências e potencialidades, este método tradicional não nos parece ser o mais adequado.

Pedagogia Construtivista

O método construtivista surgiu como teoria a partir de uma concepção filosófico-psicológica, onde o desenvolvimento mental do ser humano, incluindo as crianças, se constitui no fundamento dessa teoria: o construtivismo concebe a aprendizagem como um processo de construção dos conhecimentos, incentiva o diálogo com os outros e a criança é o centro da própria aprendizagem.

Nesse sentido, o professor não é o responsável pelo processo de ensino e aprendizagem, uma vez que cada criança constrói e reconstrói seus conhecimentos a partir de vivências com o meio que as cercam. Afirma Vygotsky (1989 p.132):

As potencialidades do indivíduo devem ser levadas em conta durante o processo de ensino-aprendizagem. Isto porque, a

partir do contato com uma pessoa mais experiente, as potencialidades do aprendiz são transformadas em situações que ativam nele esquemas processuais cognitivos ou comportamentais, ou de que este convívio produza no indivíduo novas potencialidades, num processo dialético contínuo.

Jean Piaget e Lev Vygotsky afirmam que o aprendizado não é transmitido pelo professor, mas construído pelo aluno. Esse modelo acredita que cada aluno possui sua autonomia e tempo para aprender e isso não acontecerá na mesma velocidade e forma, sendo necessário que cada aluno desenvolva seu senso crítico e entenda a importância do assunto para sua vida. José Arias e Armando Yera (1996 p. 20) afirmam que:

Consequentemente com suas posições, Vygotsky claramente coloca a tese de que a educação precede ao desenvolvimento, é seu motor impulsor. Na relação que o adulto-educador estabelece com a criança-educando se encontram as fontes do desenvolvimento da esfera intelectual, emocional-afetiva e volitiva da criança. A escola é uma situação social de desenvolvimento típica e o educador, a diferença dos outros enfoques psicopedagógicos, deve trabalhar sobre o que pode ser construído na criança.

Quando abordamos o conteúdo e as suas formas de ensino, ambos se tornam guias para a construção do conhecimento visando a resolução de problemas e formulações de hipóteses. Neste contexto, não existem respostas, fazendo com que o aluno aprenda a aprender e, por esse motivo, avaliações e provas não são utilizadas como métodos avaliativos.

Entendemos que, por mais complexa que seja essa teoria, ela nos apresenta um ponto importante para sua consolidação e manutenção: o professor. É no professor que se encontra inicialmente o nível intelectual, o profissionalismo pedagógico e, principalmente, a criatividade de fazer com as crianças, em seu estado de construção e desenvolvimento, não se percam em futilidades pedagógicas e, por isso, a experiência e a formação

profissional do professor precisam ser valorizadas na prática do fazer-educar.

Pedagogia Waldorf

A Teoria ou Pedagogia Waldorf foi criada pelo filósofo austríaco Rudolf Steiner e possui um modelo pedagógico focado na criança, valorizando a imaginação. Essa imaginação precisa ser estimulada com a participação de outras crianças, de professores e de pais, onde materiais simples são utilizados na construção de brinquedos. Por esse motivo, o ato de brincar é levado muito a sério, pois proporciona a imaginação, aumenta a destreza manual, incentiva o processo cognitivo, promovendo o desenvolvimento integral das crianças.

Dentro dessa metodologia, as fases de desenvolvimento humano são estudadas, tendo em vista três aspectos importantes: o desenvolvimento corporal, anímico e espiritual, objetivando uma educação para a liberdade, considerando que somos seres integrais. Em relação aos conteúdos programáticos dentro dessa proposta curricular, os trabalhos manuais, a culinária, as artes e outros saberes são muito fortes. A Federação das Escolas Waldorf no Brasil (2016) descreve que:

Essa Pedagogia acredita que a tarefa das escolas deve ser a de formar seres humanos livres, mas que sejam capazes de, por si mesmos, encontrarem seu caminho. Então para encaminhar o processo de ensino aprendizagem seguem alguns princípios básicos, inspirados na Antroposofia: liberdade individual é a maior riqueza do homem; ensino só pode ser vivo e luminoso se for livre e o ser humano atual é fruto de acontecimentos que remontam aos primórdios da humanidade. (FEWB, 2016).

Ainda, Manoela Soares Cichocki (2019 p. 15387) acrescenta que:

A Pedagogia Waldorf surgiu de um impulso social. Numa época em que nada estava bom na Alemanha, pois o país

passava por um momento muito difícil, pós guerra. Então um homem chamado Rudolf Steiner, criador da Antroposofia foi convidado para fazer uma palestra em uma fábrica de cigarros chamada Waldorf. Durante a sua fala os operários ficaram atentos a tudo que ele falava. No entanto, ao encerrar, esses profissionais comentaram que concordavam com tudo que havia falado. Mas, também argumentaram que não tinham a capacidade de educar seus filhos daquela forma, pois tinham sido educados de outra forma. Então fizeram um pedido para Rudolf Steiner, que organizasse e montasse uma escola que fosse capaz de desenvolver seres humanos melhores para a sociedade. Assim, surgiu a primeira escola Waldorf, que tem esse nome em virtude do local que surgiu a proposta, na Alemanha em 1919.

Já no século XXI, vivenciamos um momento em que a aprendizagem está cada vez mais focada nas tecnologias digitais e as novas escolas estão aparelhadas com brinquedos eletrônicos, celulares e tablets como forma pedagógica e educacional. Porém, o uso indiscriminado das tecnologias não está limitado somente ao universo escolar das crianças, perpassando pelo ambiente domiciliar e limitando, assim, a interação social e o desenvolvimento psicológico e comportamental das crianças. As Escolas Waldorf encaminha o processo de ensino-aprendizagem seguindo alguns princípios básicos de inspiração Antroposófica: A liberdade individual é a maior riqueza do homem; o ensino só pode ser vivo e luminoso se for livre; o ser humano atual é fruto de acontecimentos que remontam aos primórdios da humanidade. (FEWB, 2016).

Explicando os princípios, quando pensado na formação das crianças, inclui que a aprendizagem não é unilateral, tendo em vista que o ser humano é uma junção de inúmeros fatores. A aprendizagem é vista e pensada dentro de um fator relacionado às emoções. Portanto, um ensino apenas cognitivo ou tradicional, para essa teoria, não levaria a criança a desenvolver suas potencialidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não existe uma resposta para qual método ou teoria pedagógica seja a melhor ou mais correta. É preciso considerar o modelo de escola cujo viés ainda se mantém de forma assistencialista, presente na maior parte dos municípios brasileiros, dadas as situações de fome, de miséria, de exclusão *versus* o dever do estado, entre outros aspectos.

É importante que todo professor acompanhe o desenvolvimento de cada criança, independente da teoria ou método pedagógico utilizado, tendo em vista que uma criança é um indivíduo em construção e, portanto, sua primeira construção se iniciará na escola.

Dada a situação de que toda a aprendizagem depende de múltiplos fatores, entre eles: a alimentação, o meio social, o grupo familiar, condições ambientais e moradia, ela só ocorrerá se todos os envolvidos no processo, cada um no seu papel, estiverem com o mesmo desejo de ensinar e aprender.

Independente das legislações de cada época e dos métodos, abordagens, procedimentos, metodologias ou teorias, a ciência pedagogia nos mostra que, se aprendemos a ler e a escrever e desenvolvemos nossa capacidade cognitiva e comportamental, é porque um Profissional Pedagogo se fez presente nessa caminhada de construção.

REFERÊNCIAS

ARANTES, Valéria Amorin (org.). *Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 2003, 237 p.

Araújo, Ulisses. A construção social e psicológica dos valores. www.revistadesarrollohumano.org - Boletín N° 71- Marzo 2011. Disponível em:
[https://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con3_uibd.nsf/3099BF8BE0D14320525788B0065A4F6/\\$FILE/n73.pdf](https://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con3_uibd.nsf/3099BF8BE0D14320525788B0065A4F6/$FILE/n73.pdf). Acesso em: 27/09/2021.

ANISIO, Pedro. Tratado de Pedagogia. Rio de Janeiro: Organização Simões, 1955.

ARIAS, José O. Cardentey, YERA, Armando Pérez. O que é a Pedagogia Construtivista? v. 5 n. 8 (1996): Revista de Educação Pública, jul./dez. 1996. Disponível em:
<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/issue/view/50>. Acesso em: 27/09/2021

BENTZEN, Warren R. Guia para observação e registro do comportamento infantil. 6º ED. 2012.

BRASIL – Lei nº.9394, de 20 de dezembro de 1996: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 29/09/2021

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. PARECER CNE/CEB Nº: 20/2009. Brasília. DF. 2009. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf. Acesso em: 29/09/2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Ministério da Educação Secretaria de Educação Básica. Política Nacional de Educação Infantil: Pelo direito à educação de crianças de zero a seis anos à educação. Brasília: MEC, SEB, 2005.

Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. REFERENCIAL CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL. v. 1, Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 29/09/2021.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 29/09/2021.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1988. Disponível em:
https://www.imprensaoficial.com.br/downloads/pdf/Constituicoes_declaracao.pdf. Acesso em: 29/09/2021.

BRASIL. Consolidação das Leis do Trabalho. Decreto-Lei nº 5.442, de 01.mai.1943. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decretolei/del5452.htm. Acesso em: 27/09/2021.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8.069/90, de 13 de julho de 1990. São Paulo: CBIA-SP, 1991. Disponível em:
https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/camara/estatuto_crianca_adolescente_9ed.pdf. Acesso em: 26/09/2021.

BRSIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998. 77

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Parecer 02/98 e Resolução 01/99, Brasília, MEC/CNE/CÉB, 1999.

BRSIL. O referencial curricular nacional para a educação infantil no contexto das reformas. In: Educação & Sociedade, São Paulo, n. 80, vol. 23, 2002, p. 326-345.

FRAGA, Lívia Maria Vieira. *Mal necessário: creches no departamento nacional da criança (1940-1970)*. Cadernos de pesquisa. São Paulo (67): 3-16, nov. 1988.

FEWB - FEDERAÇÃO DAS ESCOLAS WALDORF NO BRASIL. Disponível em: <http://www.fewb.org.br/Pedagogia.php> Acesso em: 26/09/2021.

CARVALHO, Rodrigo Saballa. Educação infantil: práticas escolares e o disciplinamento dos corpos. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29, 2007, Caxambu. Anais...Caxambu: Anped, 2006. p. 2-16. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt07-1946.pdf>. Acesso em: 22/09/2021.

FILHO, João Cardoso Palma. (organizador). Pedagogia Cidadã. Cadernos de Formação. História da Educação. 3. ed. São Paulo: PROGRAD/UNESP- Santa Clara Editora, 2005 – p.61-74 Maria (org). *Educação e Luta de Classes*. Expressão popular 1ºed. São Paulo:2008. Disponível em:
<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/107/3/01d06t05.pdf>. Acesso em: 27/09/2020.

GARANHANI, Marynelma Camargo. A Docência da Educação Infantil. IN: SOUZA, G. de. (org.) *Educar na Infância: perspectivas histórico-sociais*. São Paulo: Contexto, 2010. P. 187 – 200.

GALVÃO, Izabel. Henri Wallon. *Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. 21. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

KRAMER, Sônia. *A Política do Pré-Escolar no Brasil: a arte do disfarce*. 2º ed.. Rio de Janeiro: Achiamé, 1984.

KUHLMANN JR., Moisés. *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KUHLMANN Jr., Moysés Educação Infantil e Currículo. IN: FARIA, Ana Lúcia e PALHARES, Marina (orgs). *Educação Infantil pós-LDB*. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2003. p. 99-112.

KOHAN, Walter Omar. *Infância e filosofia*. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de (Org.). *Estudos da Infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis: Vozes, 2008. P. 40-61.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. Editora: CORTEZ, 1994

MARAFON, Danielle. *Educação Infantil no Brasil: um percurso histórico entre as idéias e as políticas públicas para a infância*. s/d. Disponível em:
www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/.../ZjxYEbbk.doc. Acesso em: 25/09/2021.

MERISSE, Antonio. *Origens das instituições de atendimento à criança: o caso das creches*. In MERISSE, A et al. *Lugares da Infância: reflexões sobre a história da criança na fábrica, creche e orfanato*. São Paulo. Arte e Ciência, 1997.

MOYLES, Janet (org). *Fundamentos da Educação Infantil: enfrentando o desafio*. Tradução de Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2010. 320 p.

PAPALIA, Diane E.; FELDMAN, Ruth Duskin (Colab.). *Desenvolvimento Humano*. 12º ed. Porto Alegre: AMGH Editora, 2013.

PASSO, José Jovino Reis - Graduando em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Faculdade Dom Luiz de Orleans e Bragança, Ribeira do Pombal-BA, 2018

RIBEIRO, Jéssica dos Santos. *Os benefícios da psicomotricidade na natação para pessoas com transtornos do espectro autismo*. Universidade Candido Mendes (AVM). Faculdade Integrada. Pós-graduação Lato Sensu em Psicomotricidade. Rio de Janeiro, 2016.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação infantil, classe, raça e gênero. Cadernos de Pesquisa, v. 9, p. 31-86, 1996

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação infantil pós-Fundeb: avanços e tensões. /N SOUSA. Gisele (org). *Educar na Infância. Perspectivas histórico sociais*. São Paulo: Contexto, 2010.

SALES, Alcígledes de Jesus. - Graduanda em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Faculdade Dom Luiz de Orleans e Bragança, Ribeira do Pombal-BA, 2018.

SOUZA, Maria Cecilia Braz Ribeiro .**A concepção de criança para o Enfoque Histórico-Cultural.** 154 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista. Marília, 2007. Disponível em:

https://www.marilia.unesp.br/Home/PosGraduacao/Educacao/Disse rtacoes/souza_mcbr_dr_mar.pdf. Acesso em: 25/09/2021.

VYGOTSKY, L. S. Pensamento e Linguagem. 2ª. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

ZABALZA, Miguel A. Qualidade em educação infantil. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 19

SITE: <https://cops-psicopedagogia.webnode.pt/informativo/>
Acesso em: 27/09/2021

Site:
<https://meuartigo.brasilescola.uol.com.br/pedagogia/desenvolvimento-infantil-de-zero-tres-anos.htm>. Acesso em: 27/09/2021

SITE: <https://meuartigo.brasilescola.uol.com.br/direito/o-surgimento-dos-direitos-humanos-na-universidade-de-salamanca.htm>. Acesso em: 27/09/2021.

SITE:<https://www.melhorescola.com.br/artigos/pedagogia-tradicional-confira-como-e-o-metodo-de-ensino-mais-comum-do-brasil>
Acesso em: 28/09/2021

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: BREVES DEBATES

Aldeni Pinto da Silva

Geane Cavalcante Cirqueira dos Santos

Marcilene Pereira de Oliveira

Sandra Beatriz Martins da Silva

Cláudia dos Santos

Camila da Costa Lacerda Tolio Richardt

Nathália Pinheiro Martins

Maurício Aires Vieira

Giselle Carmo Maia

Ruhena Kelber Abrão

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como finalidade abordar o processo de alfabetização e letramento, tendo em vista as mudanças ocorridas nos padrões da escola no século XXI, as tecnologias educacionais utilizadas para o aprendizado infantil e a forma como o núcleo familiar, junto ao professor e à escola, contribuem para um ensino de qualidade.

Se analisarmos cultural e socialmente, a leitura e a escrita fazem parte da formação cultural e individual das pessoas, visto que a forma como o processo de ensino e aprendizagem acontece

é individual e, portanto, não acontece de forma geral para todas as crianças.

No tocante à alfabetização e letramento, tais situações são também responsáveis por estimular o sistema cognitivo e comportamental, além de contribuir diretamente para os aspectos físicos, psicológicos e emocionais, quando pensados na forma de imaginação, fantasia, alegria, tristeza e/ou reconhecimento do meio onde a criança está inserida.

Nesse trabalho apresentaremos os processos de alfabetização e letramento, refletindo seus conceitos, para que possamos entender com clareza cada um, pois quando pensamos em “letramento”, é importante ressaltarmos que tal conceito mudou o sentido e a importância da alfabetização na escola, tendo em vista as demandas sociais existentes. Além disso, o letramento está diretamente ligado ao processo de ensinar a fazer uso competente da leitura e da escrita em situações sociais e, portanto, a alfabetização possui um significado que inclui ensinar as habilidades necessárias para ler e escrever.

Nesse sentido, ambos os conceitos são diferentes em suas concepções, porém, precisam ser trabalhados juntos para que o processo de ensino e aprendizagem obtenham sucesso durante a formação dos alunos.

Já pensando em uma metodologia para a educação infantil, acreditamos que é possível alfabetizar as crianças na Educação Infantil quando utilizamos os métodos de brincar que contribuem para o desenvolvimento físico, cognitivo e psicológico e, também, proporcionam a interação social que será necessária para o viver em sociedade, uma vez que brincar possui a função de unir o sujeito alfabetizado e letrado, transformando quem está ao seu redor.

Com esse trabalho esperamos que os professores se tornem conscientes sobre a importância de alfabetizar letrando e que as práticas, as metodologias e as didáticas sejam trabalhadas de

forma lúdica, proporcionando o desenvolvimento mental e intelectual das crianças.

Mas, de que forma devemos avaliar as práticas de alfabetização e letramento para crianças dos 3 aos 5 anos de idade, já que todas as crianças aprendem de forma individual? Nesse sentido, a resposta é breve, tendo em vista a diversidade de crianças que se encontram nas escolas, seguido por fatores genéticos, biológicos, endócrino, nutricional e, principalmente, gestacional.

Se analisarmos por uma característica social uma criança que, durante o seu período gestacional, a mãe passou por patologias (específicas da gestação ou não), como desnutrição, violência, etilismo, uso de drogas ilícitas etc., é muito provável que essa criança possa ter o processo de alfabetização e letramento diferente de outras crianças e, por esse motivo, a necessidade do brincar como forma de análise para os professores.

Para que um aprendizado seja considerado satisfatório, é importante que a criança esteja interessada e esse interesse deve ser permeado por descobertas e curiosidades, tanto quanto os propostos no século XXI dentro das escolas, onde as letras cantam e dançam e que os sons e cores surgem como explosões de descobertas quando utilizado o toque digital. Ou seja, a alfabetização e letramento devem ser apresentados de uma forma divertida e atraente, como os celulares, tablets, videogames e muitos outros aparelhos eletrônicos.

Porém, a imaginação e o aprendizado dispostos acima não são únicos e nem obrigatórios para a educação infantil, pois quando trazemos a realidade de outras teorias pedagógicas, onde a construção do saber acontece fazendo uso de “massas de modelar, terra, cola, pintura e sujeira”, esse processo também se consolida para o ensino e aprendizagem.

Para este trabalho de conclusão de curso, estruturamos três capítulos: o **primeiro** descreve o contexto histórico e social que

consolidaram as práticas de ensino infantil, incluindo as leis e diretrizes da educação brasileira, assim como a diferença entre os conceitos alfabetização e letramento. O segundo evidencia que muitas pessoas não sabem ler e nem escrever, outras que sabem ler e sabem escrever, porém não compreendem o que leem e para tanto, necessitam da presença do professor. Já o terceiro, evidencia a função da observação direta dos professores para situações que envolvem os diferentes tempos de aprendizado.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO BRASIL: HISTÓRIA E DOCUMENTOS

Para que possamos compreender a alfabetização e o letramento no Brasil, seguiremos alguns documentos históricos e suas contribuições para a educação brasileira. Nesse processo, tornou-se necessário estabelecer que, além do contexto histórico, a legislação sobre a educação brasileira ainda é a que mais apresenta normas jurídicas e isso inviabiliza, em muitas situações, a sua aplicabilidade, pois a instituição escola sempre se mantém distante das discussões. Porém, é importante ressaltarmos que, em pleno século XXI e com tantas evoluções, algumas propostas apresentadas nesses documentos se mantêm arcaicas e marcam um discurso antes do século XIX. Ieda Pertuzatti e Ivo Dickmann (2019 p. 782) afirmam que:

Já em 1930 com muitos revolucionários e otimistas pela Educação, quando nos referimos ao Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e seus filiados com o pensamento escolanovista, que se opunha ao modelo pedagógico tradicional existente. Esse período marcado por nomes que foram importantes para educação brasileira, como é o caso de Anísio Teixeira (1900-1981), que também teve sua participação na Política educacional, Alceu Amoroso Lima (1893-1983), Florestan Fernandes (1920-1995), defensor da escola pública. Em meados de 1980, percebeu-se uma transformação de ideias, consciências e utopias. Razão pela

qual decidimos por trazer alguns desses autores que se dedicaram e se mantiveram atentos à educação desse período. Esse movimento, intensamente ligado aos movimentos sociais que aconteceram na época contra a ditadura militar, também foi antecessor da educação atual, bem como reflexo da educação pensada em meados de 1930, que também deixa características e ideologias marcantes.

Já nessa apropriação de muitos ideais e construções sociais, a educação sofreu alterações na época da ditadura militar, tornando esse período castrador para as práticas educativas, pois a construção da subjetividade infantil não era considerada como algo pedagógico e o discurso da educação era muito forte. A educação a partir da década de 1980 do século XX corroborou para a transformação da legislação atual e dos projetos e programas na educação brasileira. Mas, já em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova já mencionava a transformação, conforme aponta Fernando Azevedo et al, (2010, p. 44, 47).

Escola única se entenderá, entre nós, não como uma ‘conscrição precoce’, arrolando, da escola infantil à universidade, todos os brasileiros, e submetendo-os durante o maior tempo possível a uma formação idêntica, para ramificações posteriores em vistas de destinos diversos, mas antes como a escola oficial, única, em que todas as crianças, de 7 a 15, todas ao menos que nessa idade, sejam confiadas pelos pais à escola pública, tenham uma educação comum, igual para todos. [...] a unidade não significa uniformidade. A unidade pressupõe multiplicidade.

Dentro dessa perspectiva, onde a educação ainda se mantém como elo que une todos, indiferentemente de onde ou como, é difícil encontrar uma única teoria, forma ou modelo para a educação e, nesse sentido, a educação é a mola propulsora que possui a capacidade de moldar a sociedade e de ser moldada por ela. Neste sentido, Demerval Saviani (2011, p. 407) afirma que:

Se trata de tentativas que, em seus resultados positivos, ajudam os educadores a encaminhar formas de política educacional superadoras das desigualdades; e, em seus efeitos negativos, acutela quanto às estratégias e táticas que devem ser acionadas para superar os obstáculos aos avanços preconizados

Nesse contexto histórico da alfabetização infantil, Ieda Pertuzatti e Ivo Dickmann (2019 p. 784) apontam que:

Com o processo de alfabetização, a partir dos seis anos de idade, definido pela Resolução CNE/CEB nº 7/2010 (BRASIL, 2010)³ vieram também as diferenças de informações nesse período, “tem que ensinar a ler no primeiro ano”, “o primeiro ano é a sequência da educação infantil, não se pode alfabetizar ainda”; esse processo, que apesar de ter-se iniciado ainda em 2004, concretizou-se em 2010, com a definição do Ensino Fundamental de nove anos, demorou para ficar claro entre os professores. Embora ainda não se tenha uma perspectiva coerente entre todo o território nacional, apesar de ser um processo que já estava previsto na Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (LDB)⁴ e, sendo uma das metas do PNE (2001-2011), que objetiva que todas as crianças de seis anos, sem distinção de classe, fossem matriculadas na escola no Ensino Fundamental.

Dessa forma, não podemos esquecer que ela participa na construção dos seres humanos e, portanto, não se pode mais falar em qualidade da educação sem pensar em qualidade no processo de alfabetização e letramento, pois é através da leitura do mundo e suas subjetividades que o sujeito aprende a leitura da palavra. Palavra essa também expressa na Constituição de 1988, quando referida que “todos têm direito à saúde e educação”.

Porém, conforme aponta Demerval Saviani (1987, p. 3), quando aborda as questões relacionadas à educação infantil e descreve que “por pressões da sociedade civil, se possa chegar à aprovação de leis de interesse da população sem que [...], tais leis ganhem plena vigência”.

Acrescentamos, a partir da citação anterior, que tanto a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) quanto a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), foram pensados e escritos não para atender as necessidades de um processo educativo e, sim, para atender o mercado crescente denominada escola particular.

Continuando com a evolução da educação infantil, em 2013 emerge o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) pelos municípios e foi, a partir desse momento, que muitos

professores começaram a compreender o processo de Alfabetização e Letramento nos três primeiros anos do Ensino Fundamental. E não somente isso, muitas mudanças já estavam acontecendo quanto ao cenário das políticas educacionais e seus programas, onde a escola começou a se tornar ausente frente a participação e consolidação de suas reais necessidades, inviabilizando muitos desses documentos e programas. Nesse cenário, Ieda Pertuzatti e Ivo Dickmann (2019 p. 784) afirmam que:

As mudanças já mencionadas no Ensino Fundamental deram uma nova visão para a fase de alfabetização das crianças, que passou a ser defendida em um ciclo dos três primeiros anos do Ensino Fundamental. Para aproximar os professores alfabetizadores dessa nova normativa, o Ministério da Educação (MEC) criou um programa de alfabetização na Idade Certa, o PNAIC, ou Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, acordado entre Estado, estados e municípios.

Falar sobre os documentos da educação brasileira sem contextualizar seu período histórico, além de ocultar suas verdades, ainda se torna cerceante, quanto ao surgimento das creches. E de acordo com o texto, Moysés Kuhlmann (1998 p. 198) descreve que “a entrada representativa das mulheres para o mercado de trabalho, a partir dos anos 60, legitimou as instituições de educação infantil como lugares próprios para a educação das crianças pequenas de todas as classes sociais no Brasil”.

Porém, não podemos esquecer que todo o processo educativo está assegurado pela Constituição Brasileira, outorgada em 1988, onde o artigo 208 preconiza como dever do Estado o “atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade” assegurando, dessa maneira, o seu direito à educação (Brasil, 1998a, p.154). Mas, como nem tudo são flores, seis anos após a aprovação da Constituição Federal, emergiu a discussão para a implantação da Política Nacional de Educação em 1994. De acordo com Marilena Bittar et al (2003, p.39), o objetivo era “1 - expandir a oferta de vagas para as crianças de zero a seis anos; 2 -fortalecer,

nas instâncias competentes, a concepção de educação infantil; 3 - promover a melhoria da qualidade do atendimento em creches e pré-escola".

Já em 1996, a LDBEN, em consonância com a Constituição Federal, reconheceu, em seus artigos 29 e 30, a educação infantil. E nesse reconhecimento, a considera como a primeira etapa da educação básica, devendo ser oferecida em creches para atender a criança de até três anos de idade e em pré-escolas para crianças de quatro a seis anos. Porém, o documento considera que não é obrigatória a presença e continuidade da criança, tornando-se, assim, optativo o seu ingresso na educação infantil. Contribuindo com o texto, Maria Izete de Oliveira (2008 p. 53) acrescenta que:

Ainda segundo a LDB, artigo 29, a educação infantil tem como finalidade "o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade". Em 2005, o MEC define a nova Política Nacional de Educação Infantil, que indica diretrizes, objetivos metas e estratégias para esse nível da educação básica. Dentre suas diretrizes destacamos: "A Educação Infantil deve pautar-se pela indissociabilidade entre o cuidado e a educação" e dentre seus objetivos está o de "Assegurar a qualidade de atendimento em instituições de Educação Infantil (creches, entidades equivalentes e pré-escolas)" (Brasil, 2005, pp.17, 19).

Apesar destas garantias que a lei apresenta e suas indissociabilidades, parece haver uma dissonância entre as Legislações e seus referenciais, pois entendemos que tirar todas essas resoluções do papel e torná-las reais é um tanto utópico, tendo em vista que, no vasto território brasileiro, ainda encontramos municípios e escolas onde a ausência é a palavra que permeia a educação. Ausências essas descritas em: ausência de profissionais qualificados, infraestrutura precária, ambientes insalubres para a educação infantil, ausência de formação continuada para os profissionais, entre outros problemas, são alguns dos desafios na atualidade.

Em 2009, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) se constituíram numa doutrina sobre os princípios éticos, políticos,

estéticos e pedagógicos para a EIB, onde o currículo proposto por esse documento enfatizava a faixa etária de 0 aos 5 anos de idade e, para tanto, as brincadeiras exerciam a função de aprendizagem, por incluir fatores ligados ao movimento físico que, concomitantemente, se torna responsável por auxiliar no desenvolvimento cognitivo e comportamental tornando-se integral.

O próprio documento aponta para duas situações importantes, a primeira como definição de criança e educação básica, e a segunda descrevendo os princípios e propostas pedagógicas conforme apontam as DCN's (2009 p. 09-112):

Criança como sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção. Para os **princípios** são estabelecidas tais situações: Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais. (BRASIL, 2009 p. 09).

Finalizando esses documentos, é importante relatarmos a definição de criança que aparece como sujeito e, portanto, se faz necessário compreender que as crianças não nascem prontas, mas são produtos do meio onde estão inseridas. A pedagogia, neste sentido, vem nos mostrar que essa ciência é complexa e completa quando bem olhada e trabalhada para a formação do aprendizado e construção do indivíduo.

No ano de 2017 foi aprovada a Base Nacional Comum Curricular, tendo em vista alterações, atualizações e modificações, chegando à consolidação das 10 competências da BNCC. Conforme aponta Brasil (2017 p.01), são “as Competências Gerais integram o capítulo introdutório da Base Nacional Comum Curricular e foram definidas a partir dos direitos éticos, estéticos e políticos assegurados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e dos conhecimentos, habilidades, atitudes e valores essenciais para a vida no século 21”.

Porém, quando analisamos detalhadamente a BNCC, observamos uma total mudança em seu caráter estrutural e de conteúdo e isso afetou/a diretamente o processo de ensino e aprendizagem para as crianças e adolescentes, pois tal documento, além de agrupar conteúdos, não explica detalhadamente o como e quando tais situações devem se fazer presente, dificultando o aprendizado.

Seguindo essa análise, conforme apontam *Eliane de Fátima Triches, Maria Alice de Miranda Aranda* (2017), a BNCC, como documento mais recente sendo apresentada para nortear o currículo educacional nacional, encontrava-se em processo de elaboração e aprovação durante a pesquisa, com poucas produções acadêmicas sobre ela, conforme evidenciam Ieda Pertuzatti a Ivo Dickmann (2019 p. 786),

A primeira proposta da BNCC, no início da pesquisa, encontrava-se disponível para consulta, análise, contribuição e participação pública. O movimento foi até o dia 15 de março de 2016 e tinha previsão de ser aprovada em junho de 2016, o que não ocorreu até o momento da conclusão da pesquisa. A necessidade de se formular uma BNCC com a participação social está sinalizada no PNE (Lei n. 13.005/2014 [BRASIL, 2014]), em sua meta nº 7.1, e também no art. 26 da LDB (Lei n. 9.394 de 1996 [BRASIL, 1996]), além de sua presença na Constituição Federal de 1988 (SENADO FEDERAL, 1988), em seu Artigo 210: “[...] serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, maneira a assegurar a formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

No contexto das políticas públicas para a educação infantil brasileira, acrescentamos a necessidade de ações que garantam a formação inicial e continuada de professores, para que possam compreender a importância desses documentos e saber utilizá-los. Até o presente momento, dentre os documentos avaliados, essa necessidade ainda se torna oculta e ausente, principalmente quando incluímos os debates e discussões sobre o alinhamento das práticas que permeiam a construção dos saberes apresentados nos documentos.

Apresentando uma leitura mais detalhada sobre a BNCC e os documentos para a educação infantil referenciadas na alfabetização e letramento, é interessante evidenciar que o cenário político evidenciou fortemente para a implantação, discussão e construção desses documentos, proporcionando pontos positivos (convergentes) e negativos (divergentes). Nessa análise, Ieda Pertuzatti e Ivo Dickmann (2019 p. 789) corroboram, descrevendo que:

Convergências: • BNCC (versão final) e Diretrizes Nacionais percebem a leitura e a escrita como elementos técnicos que auxiliam a descoberta do mundo através dos conteúdos, focados, portanto, no aprendizado da leitura e escrita da palavra como elemento constitutivo da escolarização, independentemente de sua conexão com o contexto, muito menos com a intencionalidade de transformar o mundo de vivência dos alfabetizandos;

- O tempo necessário para a alfabetização nas Diretrizes Nacionais, no PNE e na BNCC (segunda versão) é de três anos (três primeiros anos do Ensino Fundamental);
- BNCC segunda versão e BNCC versão final concordam com o processo de interdisciplinaridade para a alfabetização e enfatizam a aprendizagem das normas ortográficas.

Divergências: Não encontramos consenso entre os documentos sobre o conceito de alfabetização, cada um deles parece estar embasado em teorias pedagógicas distintas;

- A intencionalidade, a finalidade, e a importância do termo alfabetização não estão dialogando entre os documentos, falam de coisas distintas, a partir do mesmo termo, às vezes com proximidade e outras se distanciando;
- O termo letramento, além de não aparecer em todos os documentos, os que o citam não acordam entre si sobre o conceito e a sua intencionalidade;
- Conceito de leitura e escrita aparecem com diferentes expectativas e entendimento, muito aquém do que se espera

para uma leitura do mundo, além da palavra, da escrita da própria história;

- BNCC (versão final) considera até o segundo ano do Ensino Fundamental como tempo suficiente para o processo de alfabetização, enquanto os outros documentos sinalizam até o terceiro ano do Ensino Fundamental, sinalização que apareceu inclusive, até a segunda versão da BNCC.

É importante reconhecer que todas as preocupações com o processo de ensino e aprendizagem constantes nos documentos que abordam a EIB precisam estar adequadas a uma das diferentes fases do desenvolvimento humano na infância. Nesse sentido, a questão de alfabetizar nos três primeiros anos do Ensino Fundamental não evidencia a necessidade para se problematizar a diversidade e a percepção que o aprendizado infantil acontece de forma individual e, portanto, parece existir uma massificação de que todas as crianças aprendem ao mesmo tempo e espaço, conforme já discutido anteriormente nesse capítulo.

CONCEPÇÕES TEÓRICAS ACERCA DA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Estes temas ainda são muito recentes no contexto da educação brasileira e, por esse motivo, ainda proporciona muita discussão. Sabemos, porém, que para que se possa pensar em propostas as quais envolvem alfabetização e letramento, é necessário primeiramente que a escola e seus professores tenham uma formação profissional e/ou continuada sobre as temáticas. Contribuindo com nosso pensamento, Magda Soares (2011) descreve que o processo de alfabetização e letramento não é linear e, portanto, envolve um processo complexo por possuir inúmeras variações.

Primeiramente, é necessário entendermos que a linguagem é uma das principais formas de inserção social e, para tanto, se faz

necessário uma compreensão do processo sócio-histórico, tendo em vista que todo sujeito possui um tipo de linguagem e interage com o ambiente onde se encontra.

As variações apresentadas como parte de um sistema complexo de alfabetização e letramento incluem as fases de desenvolvimento humano e, também, estruturas que se sustentam nas concepções biológicas, fisiológicas, sociais e psicológicas. Neste caso, todo ser humano é uma junção de múltiplos sistemas e é capaz, por si só, de produzir habilidades para a aprendizagem e letramento.

Se olharmos pelo viés biológico e fisiológico meramente como forma de justificar tal citação acima, fica evidente que nosso sistema de aprendizagem é composto por milhões de células neuronais e uma estrutura genética, como a constituição do cromossomo 7, que se localizam em uma região anatômica do corpo humano denominado córtex pré-frontal e isso exemplifica como a aprendizagem acontece. Porém, a ausência de nutrientes que alimentam as células ou a deformidade de/em qualquer parte ou localidade do sistema de aprendizado são responsáveis por ausências de aprendizado, letramento ou linguagem.

Quando desenvolvemos habilidades para o sistema de leitura e linguagem escrita, estamos falando em letramento, ou ainda, quando desenvolvemos um sistema complexo de escrita, estamos falando em alfabetização. Alfabetizar é mais do que aprender a grafar sons, ou até mesmo simbolizar graficamente um universo sonoro por si mesmo simbólico, como descreve Emília Ferreiro (2001 p. 24):

O desenvolvimento da alfabetização ocorre, sem dúvida, em um ambiente social. Mas as práticas sociais, assim como as informações sociais, não são recebidas passivamente pelas crianças. Quando tentam compreender, elas necessariamente transformam o conteúdo recebido.

Contribuindo, Magda Soares (2011, p. 16) esclarece que:

A alfabetização, além de representar fonemas (sons) e grafemas (letras), no caso da escrita e representar os grafemas (letras) em fonemas (sons), no caso da leitura, os

aprendizes, sejam eles crianças ou adultos, precisam, para além da simples codificação/decodificação de símbolos e caracteres, passar por um processo de “compreensão/expressão de significados do código escrito.

As autoras Emília Ferreiro (2001) e Magda Soares (2011) apud Déssica Rocha Da Silva e et al. (2013. P.2) esclarecem que:

Trazem suas concepções que permitem entender as razões que levam as crianças a representação da linguagem como código de transcrição gráfica das unidades sonoras. Ser alfabetizado, isto é, aprender, a saber, ler e escrever, tem se revelado condição insuficiente para responder adequadamente às demandas atuais. Há pouco tempo bastava que a pessoa soubesse assinar o nome, hoje, saber ler e escrever de forma mecânica não garante a uma pessoa interação plena com os diferentes tipos de textos que circulam na sociedade.

Nesse sentido, todo processo de alfabetização e letramento é, também, uma representação de como o professor na escola infantil está trabalhando o lúdico e a ludicidade dessas crianças, pois é sabido que as crianças nas escolas infantis desenvolvem atividades como jogar, brincar e desenhar e tais atividades proporcionam situações que instigam para o desenvolvimento e a curiosidade.

Acreditamos que é nessa faixa etária que as crianças apresentam curiosidade em aprender, sendo importante que o professor saiba aproveitar tal facilidade, pois o brincar é fundamental para o crescimento e desenvolvimento das crianças. Emília Ferreiro (2011 p. 17) acrescenta, descrevendo que de todos os grupos populacionais, “as crianças são as mais facilmente alfabetizáveis. Elas têm mais tempo disponível para dedicar à alfabetização do que qualquer outro grupo de idade e estão em processo contínuo de aprendizagem”.

Dentro do curso de pedagogia, onde estamos inseridas, muitas de nós temos receios e resistências em iniciar a alfabetização na Educação Infantil, pois uma situação que nos incomoda durante as atividades com as crianças, é que se perca o lúdico, o processo do brincar e, assim, prejudique o

desenvolvimento da criança. Porém, acreditamos que ambas acontecem concomitantemente, mesmo sabendo que possuem definições distintas. Contribuindo com nossos pensamentos, Regina Scarpa (2006, p. 1) acrescenta que:

Como se a escrita entrasse por uma porta e as atividades com outras linguagens (música, brincadeira, desenho etc.) saíssem por outra. Por outro lado, há quem valorize a presença da cultura escrita na Educação Infantil por entender que para o processo de alfabetização é importante a criança ter familiaridade com o mundo dos textos.

Desse modo, acrescentamos que o processo de alfabetização e de letramento é contínuo e, portanto, existe a necessidade de que se estabeleça uma relação indissociável entre a expressão, a leitura escrita, o lúdico, a vivência social e familiar, pois todas apresentam formas de aprendizagem e, consequentemente, de alfabetização.

Em relação à alfabetização, acrescentamos que ela possui seu próprio sentido e duplo significado quando associada ao processo de aquisição de código escrito e nas habilidades de leitura e escrita, e ainda, constituindo o duplo sentido do verbo ler e escrever, ampliando seu significado, conforme aponta Magda Soares (2011, p.15) sobre a alfabetização:

Esta é considerada um processo permanente que se estenderia por toda vida e que não se esgotaria na aprendizagem da leitura e da escrita, pois atribui um significado muito amplo ao processo de alfabetização seria negar-lhe a especificidade, com reflexos indesejáveis na caracterização de sua natureza, na configuração das habilidades básicas de leitura e escrita, na definição das competências de alfabetizar.

Sobre a concepção da alfabetização, Ana Lagoa (1990) apud Lourdes Aparecida de Oliveira (2014 p.13) apresenta que:

O alfabetizado é uma pessoa capaz de ler e escrever, com uma compreensão, uma breve e simples exposição de fatos relativos à vida cotidiana." A presente concepção nos faz perceber que para alguém ser considerado alfabetizado bastava saber codificar e decodificar sinais gráficos, com

compreensão de pequenos textos como um bilhete, uma lista de compras, receita culinária e saber anotar um recado, preencher um cheque, concretizar pequenas tarefas que abrangessem a leitura e a escrita.

Continuando com o mesmo pensamento, Ana Lagoa (1990 p.34) afirma que,

Houve um tempo que era apenas passar os rudimentos da língua para outra pessoa. Aquele que conhecia esses códigos era considerado alfabetizado. Hoje podemos dizer que o indivíduo que possui o domínio do código e realiza a tarefa de codificar/decodificar é considerado como alfabetizado.

Diante do surgimento de novas situações e exigências para validar o conceito de alfabetização, observamos que não se faz mais necessário que o aluno tenha apenas o domínio do código, sendo necessário que possua habilidade para escrever e compreender os textos e o significado das palavras e, principalmente, que esses textos tenham um significado tanto social quanto pessoal.

Já o letramento passou então a ser compreendido como a prática da escrita, ou ainda, quando o aluno além de dominar o código oral e escrito, também possui habilidades de dominar os diferentes tipos de textos, suas formas e características. Definindo o conceito, Ângela Kleiman (2001, p.17) esclarece que “a palavra letramento não é encontrada atualmente nos dicionários, provavelmente em função da complexidade e variação dos tipos de estudos se enquadram nesse domínio”.

Magda Soara (2002 p.46) esclarece que o termo letramento emerge no cenário da educação quando:

Ganha visibilidade depois que é minimamente pensando e resolvendo o problema do analfabetismo e que o desenvolvimento social, cultural, econômico e político traz novas, intensas e variadas práticas de leitura e escrita, fazendo emergirem novas necessidades, além de novas alternativas de lazer. Aflorando o novo fenômeno, foi preciso dar um nome a ele: quando uma nova palavra surge na língua, é que um novo fenômeno surgiu e tem de ser

nomeado. Por isso, e para nomear esse novo fenômeno, surgiu a palavra letramento.

Para a aquisição do letramento, é necessário que a criança desenvolva as práticas da leitura e da escrita e, para isso, é necessário que as escolas infantis promovam essas atividades utilizando os mais variados recursos existentes e atividades em que possam verbalizar o que aprenderam.

A fundamentação do letramento, de acordo com o site: <https://sae.digital/o-que-e-letramento> são:

- a) Dominar a linguagem em todos os contextos;
- b) Apropriar-se das práticas sociais de leitura e escrita;
- c) Empregar adequadamente a leitura e a escrita nas práticas sociais;
- d) Assumir a linguagem como ferramenta de interação com o meio;
- e) Perceber a realidade por meio da leitura do mundo;
- f) Produzir significados e sentidos por meio da leitura;
- g) Elaborar discursos;
- h) Interpretar e compreender de textos;
- i) Proporcionar reflexões. (2015 P. 03).

Contribuindo com o conceito de letramento, Marlene Carvalho (2005, p. 6) afirma que “letrado, no sentido em que estamos usando esse termo, é alguém que se apropriou suficientemente da escrita e da leitura a ponto de usá-las com desenvoltura, com propriedade, para dar conta de suas atribuições sociais e profissionais”.

Finalizando esse capítulo, entendemos que letramento é uma habilidade adquirida e, portanto, está associada a um conjunto de capacidades físicas, intelectuais e emocionais que atuam nas habilidades de leitura e escrita, e se constituem nos princípios básicos da educação infantil brasileira.

O LÚDICO COMO MÉTODO DE ENSINO

Quando trazemos essa temática para a prática de alfabetização e letramento das crianças, reforçamos sua importância na educação infantil, tendo em vista a positividade

que o método de ensino proporciona para o desenvolvimento das habilidades. Para esse capítulo abordaremos as concepções metodológicas e de desenvolvimento do lúdico, seguido pelo ato de brincar como atividade lúdica, os jogos e sua importância para o desenvolvimento intelectual e cognitivo, o desenhar e pintar e suas contribuições para o desenvolvimento cognitivo e interação com mundo.

É a partir da construção do lúdico que as crianças desenvolvem a coordenação motora, “aprendendo a movimentar-se, manusear brinquedos e pinturas; a atenção “quando solicitado cores, desenhos e formas”; a memorização “para letras, números, cores”; a imaginação “para criar ambientes e situações de aprendizado”; o movimento ritmado “nas danças, exercícios e interações sociais”, além de proporcionar o conhecimento quanto à posição do corpo, direção e outros. Todas essas atividades contribuem significativamente para o processo de aprendizagem da criança.

Se a escola é a primeira interação social que as crianças possuem, é a partir dessa interação que elas criam e recriam sua concepção de ser e estar no mundo e, para isso, o brincar exerce, além de funções cognitivas e comportamentais, o ato de experimentar sensações corporais, contribuindo para o aprimoramento de habilidades.

Tais habilidades evidenciadas no ato de brincar, jogar e desenhar são responsáveis para que a criança desenvolva, em um primeiro momento, interação social com as demais crianças e professores e, ainda, comece a estabelecer e entender as regras e os papéis sociais que as brincadeiras proporcionam, pois o brincar faz parte do processo educativo.

Contribuindo com o texto, Jéssica Miranda Oliveira (2017 p. 6) descreve que

No RCNEI (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil) existe um documento preliminar, intitulado “O

Brincar na educação infantil: um olhar sobre os (as) professores (as) e sua prática pedagógica", trouxe esta atividade como fundamental para a criança neste documento o brincar é entendido como uma linguagem, uma vez que permite a expressão e comunicação, contribui para o desenvolvimento da atenção, a imaginação, a memória, a imaginação e colabora, ainda, para a socialização, por meio da interação e da utilização e experiências de regras e papéis sociais durante as brincadeiras.

Nosso interesse por esse tema surgiu durante as aulas presenciais no curso de pedagogia da UNIP-PALMAS, quando a alfabetização e o letramento para crianças foram apresentados como um processo e observamos que a recreação, o brincar, o desenhar e o jogar, seguido pela utilização dos brinquedos, proporcionam um melhor aprendizado na educação infantil, tendo em vista a multiplicidade de corpos e fases de desenvolvimento individual, apresentado por cada criança. Philippe Áries (1981 p. 156-193) ressalta que:

Na sociedade medieval a criança a partir do momento em que passava a agir sem solicitude de sua mãe, ingressa na sociedade dos adultos e não se distingua mais destes. A particularidade da infância e a importância tanto moral como social e metódica das crianças em instituições especiais, adaptadas a essas finalidades.

Observamos também, durante nossa pesquisa para a construção dessa pesquisa, que a temática abordada neste capítulo vem sendo investigada e se tornando interesse de muitas áreas educacionais, e isso se fundamenta como parte integrante da pedagógica por proporcionar desenvolvimento que perpassa o campo físico. Tornando-se, assim, um campo multidisciplinar de pesquisa, pois envolve aspectos ligados ao desenvolvimento físico, psíquico, motor e emocional das crianças.

A partir desse cenário, emergem questionamentos quando relacionamos a importância dos documentos da educação infantil brasileira, seguido pela definição de alfabetização e letramento

para a educação infantil e o quanto o lúdico exerce uma influência para a socialização das crianças. E nessa perspectiva, observamos que a escola é um marco importante para a infância, pois é ali que se inicia a construção dos indivíduos e, por isso, precisa ser cuidada.

Ainda, Jean Piaget (1978) apud Jessica Miranda Oliveira (2017 p. 14) descrevem que:

A lúdica é onde a criança descobre o prazer no jogo, e a educativa, é onde a criança é ensinada a conviver socialmente. Visto que o mundo onde ele é inserido possui regras e leis, ao qual tem de conhecer e respeitá-las. Piaget (1978), diz que “a atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades intelectuais da criança, sendo, por isso, indispensável à prática educativa”. A educação através das atividades lúdicas proporciona um crescimento positivo na criança, causando uma preparação correta no conhecimento infantil, pois durante o jogo ou a brincadeira a criança podem recriar conceitos cotidianos, compreendendo, encenando, reelaborando a realidade, colaborando deste modo para um melhor modo de se relacionar com o outro e de desenvolver sua identidade e autonomia. É por meio do lúdico que ela vai incorporando certos valores à sua personalidade e ampliando o seu conhecimento de mundo.

Trazendo a importância do lúdico como método de ensino, acrescentamos a importante contribuição de Jean Piaget (1986), quando relata que o desenvolvimento da criança acontece através do lúdico.

O brincar como atividade lúdica

Para aqueles que desconhecem o interior das escolas infantis e criticam que nas escolas infantis as crianças apenas brincam e se divertem e nada aprendem, acrescentamos que o simples ato de brincar apresenta uma amplidão de conhecimentos para a criança, ou seja, brincar representa uma construção do seu lado objetivo, cognitivo e real e ainda, possibilita uma possibilidade de idealizações e subjetividades que lhes permitem trocar conhecimentos e os construir.

Contribuindo, Mariana Navarro (2012, p.17) explica que a brincadeira “é uma atividade lúdica, que se entra em uma situação imaginária, como atividade que possui regras e ao mesmo tempo é livre e social, em que a criança, através da sua emoção e imaginação se desenvolve e se apropria do mundo ao seu redor”. Ainda, segundo estudos de Vygotski (1988), Kishimoto (1994), Almeida, (1987), *apud* Jessica Miranda Oliveira (2017 p. 13),

A brincadeira é uma atividade social, que constitui fonte de desenvolvimento por meio de imaginação, interação e comunicação, então, a criança soluciona problemas e supera dificuldades a partir do processo de interiorização. O brinquedo é parte principal da vivência da criança. Ele representa a relação pensamento-ação e sob esse ponto, constitui provavelmente a matriz de toda a atividade linguística, ao tornar possível o uso da fala, do pensamento e da imaginação.

Ainda, conforme aponta Fabiane Fantacholi ([s/d], p.3), “na educação de modo geral e, principalmente, na Educação Infantil, os jogos e brincadeiras são um potente veículo de aprendizagem experiencial, visto que permite, através do lúdico, vivenciar a aprendizagem como processo social”. Sobre o processo de aprendizagem utilizando a brincadeira, Nylce Cunha (2001, p. 13) descreve que:

Brincando, a criança aprende com toda riqueza do aprender fazendo, espontaneamente, sem estresse ou medo de errar, mas com prazer pela aquisição do conhecimento – porque brincando a criança desenvolve a sociabilidade, faz amigos e aprende a conviver respeitando os direitos dos outros e as normas estabelecidas pelo grupo e, também porque brincando, prepara-se para o futuro, experimentando o mundo ao seu redor dentro dos limites que a sua condição atual permite.

Entretanto, o brincar é uma necessidade básica da criança, pois permite o desenvolvimento pleno além de proporcionar a aquisição de novos conhecimentos e habilidades, considerando que existem várias atividades lúdicas. Dentro dessa perspectiva, Vera Oliveira (2000, p. 19) afirma que:

O brincar, por ser uma atividade livre que não inibe a fantasia, favorece o fortalecimento da autonomia da criança e contribui para a não formação e até quebra de estruturas defensivas. Ao brincar de que é a mãe da boneca, por exemplo, a menina não apenas imita e se identifica com a figura materna, mas realmente vive intensamente a situação de poder gerar filhos, e de ser uma mãe boa, forte e confiável.

Observamos a necessidade de introduzir cada vez mais brincadeiras na escola, como forma de ensino e aprendizagem, pois o brincar é a principal atividade que as crianças realizam no seu dia. E não somente isso, quando evidenciamos que a criança aprende brincando, e isso para ela se torna prazeroso, resulta numa maior facilidade de assimilação. Segundo Marilia Carvalho (1989 p. 28), o desenvolvimento da criança se dá principalmente através do ato de brincar em diferentes situações. Por isso, o simples ato de brincar pode evidenciar situações problemáticas que são vivenciadas pelos alunos e, por isso, a necessidade constante de atualização dos professores.

No contexto desse processo lúdico, Barry Wadsworth (1977 p. 13-41) acrescenta, descrevendo que o jogo é um campo importante para a aprendizagem “pelo fato de o jogo ser um meio tão poderoso para a aprendizagem das crianças, em todo o lugar onde se consegue transformá-lo em iniciativa de leitura ou ortografia, observa-se que as crianças se apaixonam por essas ocupações antes tidas como maçantes”.

O jogo, como forma de brincadeira lúdica, desperta na criança o interesse ocasionado pela situação de troca e competição saudável. Assim como se torna responsável por despertar o interesse, o jogo é permeado por regras e, portanto, corrobora com o desenvolvimento intelectual. Para Elvira Lima (1984, p.24):

Utilizando-se do jogo como estratégia importante e freqüente, o brincar torna-se uma atividade séria para a criança, na medida em que se mobiliza possibilidades intelectuais e afetivas para a sua realização na construção do saber devendo-se incentivar as interações criança/criança como fonte de desenvolvimento, visto que o

que leva a criança se interessar é a atividade em si e não o processo.

Entendemos que quando se utiliza do jogo, esse processo ocorre simultaneamente, desenvolvendo a imaginação das crianças, conforme apontam Daniele Marafon e Ana Claudia Elias (2013 p.16-17):

A prática do jogo favorece a intencionalidade do trabalho pedagógico e o enriquecimento dos conteúdos a serem desenvolvidos, nessa situação é importante que o adulto esteja sempre incentivando as atitudes das crianças à medida que lhe é solicitado. Deve-se trabalhar com a criança os elementos do seu contexto social, para oportunizar-lhe conhecimentos que existem, do que foi transformado, e que por meio desta ação/reflexão ela possa dar-se conta de estar num determinado tempo e espaço, tomando consciência de si própria e das outras pessoas. O jogo, neste contexto, assume significado especial para elas. A participação do adulto no jogo deve ocorrer quando a criança solicitar, devendo acontecer de maneira cuidadosa. Cabe ao adulto compreender e respeitar cada criança propiciando situações de desafio, criando dificuldades e problemas que permitam o desenvolvimento pela diversificação e ampliação de experiências, aprimorando novas formas de relação.

Entendemos que todo jogo se destaca principalmente pela estratégia utilizada e pensada para sua consolidação, pois tais estratégias, além de liberar milhões de neurotransmissores responsáveis pelo desenvolvimento cognitivo e psíquico, ainda facilitam para que as crianças sejam capazes de desenvolver habilidades na fala e na interação social.

O jogo, dentro desse contexto de aprendizado lúdico, desenvolve nas crianças habilidades e capacidades para pensar e agir de forma mais elaborada, pois é a partir dessa situação que ela vive uma nova realidade social, ou ainda, se vê sujeita as regras.

As regras dos jogos, em longo prazo, serão necessárias para que as crianças possam agir e pensar enquanto sujeitos que estão inseridos em uma sociedade, tendo em vista a sua capacidade de representação e superação de limites. Conforme aponta Daniele Marafon e Ana Claudia Elias (2013 p. 17), “nem todo jogo tem função pedagógica, o que separa um pedagógico de outro de caráter

apenas lúdico é o de provocar aprendizagem significativa e estimular a construção do conhecimento". Maria Fernanda Borges e Juliana Rubio (2013, p. 2-3) descrevem que, "ao considerarmos a escola como um espaço de aprendizagem, entendemos que o jogo utilizado como metodologia no ambiente escolar poderá contribuir consideravelmente no processo de aprendizagem da leitura e escrita, além de influenciar nas relações sociais".

O jogo, assim como as outras atividades lúdicas, possui a função de desenvolvimento intelectual, cognitivo e comportamental, tendo em vista sua função no processo de aprendizagem.

3.3 Pintar e desenhar: contribuições para o desenvolvimento cognitivo das crianças.

Quando adentramos no universo do desenho realizado pelas crianças, é inconcebível que esse seja rejeitado como forma pedagógica e avaliativa, pois o simples ato de desenhar requer habilidades e competências que perpassam o simples ato de escolher as cores e preencher os desenhos pré-existentes.

Nesse sentido, quando a criança desenha, ela estabelece ali um elo de representações que, para muitos autores, significam a essência de suas vidas e suas representações sociais e familiares. O simples ato de desenhar nos muros, nos papéis e nas paredes é uma representação inconsciente que mais tarde pode ser a realidade vivenciada. Segundo Maria Helena Frantz: (2011, p. 42-43)

Considerando que é por meio da fantasia, da imaginação, da emoção e do ludismo que a criança aprende a sua realidade, atribuindo-lhe um significado, veremos que o mundo da arte é o que mais se aproxima do universo infantil, à medida que ambos falam a mesma linguagem simbólica e criativa.

Ainda, Daniele Marafon e Ana Claudia Elias (2013 p. 26) esclarecem que:

O desenho é uma forma de ela escrever as suas ideias. À medida que vai escrevendo, a criança traz para suas

brincadeiras o que vê, escuta, observa e experimenta. O brincar não é apenas uma atividade natural. É, sobretudo, uma atividade social e cultural. A brincadeira para a criança é um espaço de investigação e construção de conhecimentos sobre si mesma e sobre o mundo. A brincadeira expressa a forma como uma criança reflete, organiza, desorganiza, destrói e reconstrói o mundo do seu jeito. O desenho é outra forma de expressão da criança, sendo uma linguagem gráfica que surge tendo por base a linguagem verbal. O desenho é uma necessidade humana e nasce com o desejo de criar, representar e simbolizar uma visão de mundo.

As crianças são parte integrante de uma sociedade que sofre transformações constantes em todos os sentidos, principalmente quando essas transformações alteram a forma de construção do mundo em que vivem e expressam e representam este mundo em desenhos e cores.

O ato de desenhar em papel foi transportado para os aparelhos eletrônicos e esses são capazes de produzir sons e movimento, além de promoverem grande apelo visual, sendo necessária, por parte dos professores e familiares, uma nova releitura do momento educacional. Dentro dessa construção, Goulart (2006) e Barbosa (2000) apud Alnimark Aparecida Rodrigues (2015 p12 -15) acrescentam que:

A leitura e interpretação destas imagens não excluem a participação das crianças, que são frutos desta geração onde as imagens têm espaço privilegiado, e a utilização de obras plásticas nestas atividades pode orientar as crianças a apreenderem os códigos da gramática visual, da imagem fixa. Ao pintar a criança brinca, experimenta, imagina e se diverte. O ensino da arte não deve se ater somente ao seu aspecto lúdico e divertido. É claro que para a infância, a presença destes aspectos é de grande importância no processo de aprendizagem. O ensino da arte na Educação Infantil deve ir além. Por meio do ensino da arte a criança tem ampliadas as possibilidades de desenvolvimento de habilidades para criar, criticar e sentir. Ainda que pequenas as crianças devam ser orientadas a valorizar e apreciar suas produções e as produções alheias, bem como produzir

obras de arte de acordo com sua capacidade. Estes são os fundamentos da abordagem triangular para o ensino da arte apreciar, apreciar e contextualizar. A escolha da pintura como objeto de estudo se deu pelo seu caráter lúdico, pela possibilidade da manipulação de diversos suportes para produção, uma variedade enorme de cores, a possibilidade de produção de outras tantas, e ainda porque neste universo de descobertas a pintura permite uma interação muito prazerosa entre crianças, professores e a cultura.

Por fim, para compreendermos melhor o significado do que é lúdico, Marli Santos (2007) afirma que “a ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão”. Em suma, sua função é, principalmente, pedagógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando trouxemos esse tema para nosso trabalho de conclusão de curso, tínhamos em mente o quanto significativo seria para nós, futuras pedagogas, compreender o universo da alfabetização e letramento, assim como todo o processo envolvido.

Porém, quando analisamos o cenário da educação no Brasil, tendo em vista os documentos e diretrizes para a educação infantil, observamos o quanto ainda temos que melhorar para que esse processo não esteja permeado por políticas partidárias e religiosas, as quais cerceiam e limitam a construção dos saberes. E, ainda, observamos que os documentos e diretrizes da educação infantil não evidenciam como e quando temáticas emergentes devem ser trabalhadas para a construção de um saber que envolve o raciocínio crítico, ficando assim uma lacuna que para muitos se torna efetivo apenas usando as brincadeiras.

Por esses e muitos outros motivos, ainda encontramos pessoas que nunca adentraram no interior das escolas, mas que se dispõem a criticar veementemente a educação infantil sem compreender a complexidade que envolve o processo de alfabetização e letramento.

Associar alfabetização e letramento dentro do universo escolar infantil é trazer as responsabilidades para os professores, familiares e gestores escolares quanto a formar cidadãos que consigam compreender e realizar a leitura do mundo que o envolvem e, para tanto, não basta apenas ler e escrever, sendo necessário compreender.

Dentro desse processo de compreensão do mundo, construção de saberes, criação e estruturação de processo cognitivo e desenvolvimento humano na infância, a primeira prática educativa para a alfabetização é a ludicidade e a utilização de métodos lúdicos.

Os métodos que envolvem o lúdico são inúmeros, pois instiga a imaginação, a fantasia, a alegria, a criatividade e, também, para o início de compreensão das regras. A escola infantil e a sala de aula devem ser espaços que motivem e incentivem a criança a descobrir o novo.

Finalizando, cada criança é um universo em construção e, portanto, cada uma vai aprender em seu tempo e de uma maneira diferente, por isso, não devemos conceber que todos devem aprender ao mesmo tempo, usando o método. Daí a importância do olhar do pedagogo, pois é nessa fase do brincar, cantar, dançar e desenhar que muitos transtornos e déficit de aprendizagem podem ser diagnosticados e trabalhados de forma respeitosa e pedagógica. Educar é para a vida toda.

REFERÊNCIAS

ALFERES, Marcia A.; MAINARDES, Jefferson. Um currículo nacional para os anos iniciais? Análise preliminar do documento “Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental”. Currículo Sem Fronteiras, v. 14, n. 1, p. 243-59, jan./abr. 2014.

ARIÈS, Philippe. História social da criança e da família. 2ed. Tradução: Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Afiliada, 1981.

AZEVEDO, Fernando et al. Manifesto dos pioneiros da educação nova (1932) e dos educadores (1959). Recife, PE: Fundação Joaquim Nabuco, 2010. (Coleção Educadores MEC).

Bittar, Marilena; et al, (orgs.). Educação Infantil: política, formação e prática docente. Campo Grande, Plano (2003).

BORGES, Maria Fernanda; RUBIO, Juliana de Alcântara Silveira. A Educação Psicomotora como Instrumento no Processo de Aprendizagem. Revista Eletrônica Saberes da Educação, v. 4, n. 1, p. 1-12. 2013. Disponível em:

http://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes/pdf/v4-n1-2013/M_Fernanda.pdf. Acesso em:11/10/2021.

BRASIL. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Infantil e Fundamental. Política Nacional de Educação Infantil: pelos direitos das crianças de 0 a 6 anos à educação. Brasília, DF, 2004. BRASIL.

BRASIL. Estatuto da criança e do adolescente: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, 23 dez. 1996.

_____. Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o plano nacional de educação, anexo metas e estratégias. Diário Oficial da União, 26 jun. 2014.

_____. Ministério da Educação – MEC. Parecer CNE/CEB Nº 7/2010, de 7 de abril de 2010. Diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica. Diário Oficial da União, 9 jul. 2010.

CARVALHO, Marilia Pinto. et all. Creche, organização e movimento. Nobel: São Paulo, 1989.

CUNHA, Nylce Helena Silva. Brinquedoteca: um mergulho no brincar. São Paulo: Votor, 2001.

FANTACHOLI, Fabiane Das Neves. O Brincar na Educação Infantil: Jogos, Brinquedos e Brincadeiras – Um Olhar Psicopedagógico. Disponível em: <http://revista.fundacaoaprender.org.br/?p=78>. Acesso em: 10/11/2021.

FERREIRO, Emilia. Alfabetização e cultura escrita. Revista do Professor. Nova Escola. São Paulo: maio de 2003.

FERREIRO, Emilia. Reflexões sobre a alfabetização. 24 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FRANTZ, Maria Helena Zancan. A literatura nas séries iniciais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

LAGOA, Ana. Afinal, o que é alfabetizar? Nova Escola, Agosto, 1990.

LIVEIRA, Maria Izete de. Educação infantil: legislação e prática pedagógica. Psicol. educ., São Paulo , n. 27, p. 53-70, dez. 2008 . Disponível em:
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752008000200004&lng=pt&nrm=iso Acesso em: 10/11/ 2021.

LIMA, Elvira. et all.. Trabalhando com pajens. Cadernos de pesquisa. São Paulo, 1984.

MARAFON, Danielle ; ELIAS, Ana Claudia Menezes. ALFABETIZAR COM O LÚDICO: brincadeira ou aprendizado? A experiência do PIBID de Pedagogia da UNESPAR- Campus Paranaguá. Paranaguá / PR Gráfica e Editora Kaygangue Ltda 2013. Disponível em: <https://pibid.unespar.edu.br/sobre/livros-pibid/alfabetizar-com-o-ludico-fafipar.pdf>. Acesso em 10/11/2021.

NAVARRO, Mariana Stoeterau. Brincar e mediação na escola. Rev. Bras. Ciênc. Esporte vol.34 no.3 Porto Alegre July/Sept. 2012. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rbce/a/sgWpzDM6pfhnFzhRDqjQvgJ/abstract/?lang=pt>. Acesso em:10/11/2021.

OLIVEIRA, Jessica Miranda. LUDICIDADE COMO MÉTODO DE ENSINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL (EM UMA ESCOLA DE CARAÚBAS/RN). Disponível em:
https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/42079/2/Ludicidade%20como%20m%C3%A9todo%20de%20ensino_Artigo_2017.pdf. Acesso em: 10/11/2021.

OLIVEIRA, Lourdes Aparecida. O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: LEITURA E ESCRITA NOS ANOS INICIAIS. Itapeva – São Paulo – Brasil 2014. Disponível em:
http://fait.revista.inf.br/images_arquivos/arquivos_destaque/gWtUFL3HGGfiUKX_2015-2-5-16-21-7.pdf. Acesso:11/11/2021.

OLIVEIRA, Vera Barros de (org). O brincar e a criança do nascimento aos seis anos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

PERTUZATTI, Ieda; DICKMANN, Ivo. Alfabetização e letramento nas políticas públicas: convergências e divergências com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.27, n.105, p. 777-795, out./dez. 2019. Disponível em:
<file:///C:/Users/Sony/Documents/alfabetizaçãode%20e%20letramento/letramento%20nas%20políticas%20públicas.pdf>. Acesso em: 10/11/2021.

Rodrigues, Alinimark Aparecida. PINTANDO O SETE: Práticas de Pintura na Educação Infantil. Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Múltiplas Linguagens em Educação Infantil. Belo Horizonte 2015. Disponível em:
https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUBDAEGNQE/1/alinimark_aparecida_rodrigues.pdf. Acesso em: 11/10/2021.

SAVIANI, Demerval. Desafios da construção de um sistema nacional articulado de educação. In: Conferência Nacional de Educação Básica, 1, 2008, Rio de Janeiro. Documento Final... Brasília, DF: MEC, 2008.

SAVIANI, Demerval . História das ideias pedagógicas do Brasil. 3. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SANTOS, Marli Pires dos Santos (org.). *O Lúdico na Formação do Educador*. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007

SILVA, Déssica Rocha Da et al.. *Alfabetização e letramento: concepções e práticas de professoras alfabetizadoras da rede municipal de ensino de pau dos ferros/rn*. Anais V FIPED... Campina Grande: Realize Editora, 2013. Disponível em:
<https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/3579>. Acesso em: 11/11/2021.

SOARES, Magda. *Alfabetização e Letramento*. 6. ed., 1ª reimpressão. -São Paulo: Contexto, 2011.

SCARPA, Regina. *Alfabetizar na Educação Infantil. Pode?* Revista nova escola edição 189. Fev. 2006. Disponível em:
<http://revistaescola.abril.com.br/educacao-infantil/4-a-6-anos/alfabetizar-educacao-infantil-pode-422868.shtml>. Acesso em:11/11/2021.

TRICHES, Eliana Fatima; ARANDA, Maria Alice Miranda. *A formulação da base nacional comum curricular (BNCC) como ação da política educacional: breve levantamento bibliográfico (2014-2016)*. Revista Online de Extensão e Cultura: Realização, Dourados, v. 3, n. 5, p. 81-98, jan./jun. 2016.

KLEIMAN, Ângela B. *Os significados do Letramento. Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, São Paulo, Mercado de letras, 2001.

KUHLMANN JR. Moysés. (1998). *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre, Mediação.

WADSWORTH, Barry. *Inteligência e afetividade na teoria de Piaget*. São Paulo: Pioneira, 1977.

VYGOTSKY, Levy S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

AS VARIEDADES LINGUÍSTICAS NO CONTEXTO ESCOLAR

Taisa Resende de Moraes Vieira

Adriano José Vieira

Cláudia dos Santos

Cláudio Colares Alves

Mariângela Gonçalves Tessmann

Mikael Henrique de Jesus Batista

Karen Nunes de Souza Silva

Giselle Carmo Maia

Ruhena Kelber Abrão

INTRODUÇÃO

A variedade linguística pode ser percebida com a migração das pessoas de diversas regiões para outras constantemente. Cada localidade é possuidora de formas de conduta, de falar, de organizar-se. É através da língua, do falar que podemos perceber com nitidez a diversidade encontrada em um determinado local.

Através da língua de um povo que são constituídas as várias relações sociais, como as relações de poder, a transferência cultural etc. A língua falada deu lugar para o uso da escrita, onde o seu domínio passou a figurar, socialmente, como prestígio social e instrumento de ascensão profissional. É neste momento que podemos falar do papel da escola na transformação cultural e social.

Uma das principais causas de um ensino de língua materna mal orientada na escola tradicional é o pressuposto de que o

aluno não sabe ler e escrever a língua culta. Quando isso ocorre, os professores recorrem à teoria da gramática como se estivessem ensinando português a estrangeiros.

Cabe à escola e a todas as instituições voltadas para a educação desmistificar a unicidade da língua portuguesa no Brasil e, assim, reconhecer a imensa diversidade linguística do país, podendo melhorar o planejamento de suas práticas de ação, bem como facilitar o ensino da norma culta na sala de aula.

Neste contexto, o presente projeto visa debater as variedades linguísticas no contexto escolar, dando enfoque ao trabalho com essa questão. Vale ressaltar que a pesquisa foi desenvolvida na Escola Municipal Paraíso, do setor Santa Rosa, situada em Colinas do Tocantins.

DEMONSTRAÇÃO DOS RESULTADOS

O projeto tem como base a variedade linguística na escola, observando assim o contraste da língua falada e os problemas na formação linguística e na escrita. É viável destacar que a língua dominante do sujeito contribui para a variedade linguística dentro do contexto escolar, despertando no educador metodologias diferenciadas para a aceitabilidade da linguagem. A seguir será demonstrada a fundamentação teórica e os resultados alcançados com a pesquisa desenvolvida na Escola Municipal Paraíso, localizada em Colinas do Tocantins.

O objetivo é compreender a variedade linguística no contexto escolar, e assim, a respeito das contribuições teóricas, identificando a forma como os professores trabalham as variedades linguísticas no seu dia a dia, observando e analisando os principais preconceitos relacionados à variedade linguística e sociocultural.

É comum encontrar no meio escolar dificuldade para aprender a norma padrão da linguagem culta, pois há um contraste entre o que se houve em casa e o que se aprende na escola, assim ocorrendo dificuldades na formação linguística. Um exemplo é a concepção da criança de que se deve escrever como se fala. O modo de falar dos alunos dificulta a aprendizagem da escrita padrão, conforme as normas gramaticais.

Não mais se considera uma única variedade linguística como a língua correta, com base na qual se julgam como erradas, pobres, as demais variedades linguísticas. Cada língua é uma realidade constituída coletivamente, e é no seio de uma comunidade que se torna disponível para o uso individual, como instrumento de coesão, identificação, comunicação e expressão criativa. Desse modo, são considerados diversos os fatores que contribuem para a diversidade linguística, como as questões econômicas, sociais, culturais, políticas e ideológicas.

É necessário conhecer muito bem o que a criança ou o adolescente “traz” consigo, qual é a sua herança cultural enquanto emissor e receptor e, também qual foi à evolução através da qual chegou à idade escolar. Conforme Luft (1985), não se deve negligenciar os hábitos linguísticos deles, pois estão determinados pelo fato de que vivem numa certa área caracterizada por particularidades regionais ou dialetais. Subentende-se que o educador deverá explorar esse saber prévio da língua coloquial do aluno a outro saber mais formal.

Como afirma Bagno (1999);

[...] embora a língua falada pela grande maioria da população seja o português, esse português apresenta um alto grau de diversidade e de variabilidade, não só por causa da grande extensão territorial do país [...] mas principalmente por causa da trágica injustiça social. É impossível o sujeito seguir fielmente a forma padrão da linguagem culta, pois cada um tem

sua forma única de pronuncia, sendo caracterizado de acordo com cada região e cultura.

Embora cada sujeito tenha sua linguagem única e arraigada em suas culturas, ele é obrigado a obedecer a gramática padrão com todas as suas regras e normas, sendo assim, sua linguagem moldada, transforma-se na língua portuguesa.

A língua é indispensável na formação da sociedade, pelas variações etnológicas oriundas de culturas diferentes. Dentro de um mesmo grupo social as linguagens são notadas ou apresentam diferenças até preconceituosas.

Para Preti (1982), o que se procura na fala de um indivíduo são os índices de sua classificação social.

Tratando da individualidade do saber linguístico, Preti (1982) apresenta as variedades da língua disposta em dois grupos:

- Variedades sincrônicas: variações causadas por fatores geográficos, socioculturais e estilísticos;
- Variedades diacrônicas: compreendem aquelas dispostas em vários planos de uma só tradição histórica.

Segundo Luft (1985), todo falante nativo comprehende sua língua materna e é sobre essa base que o educador deverá construir sua aula.

Cabe à escola e demais instituições voltadas para a educação e a cultura, reconhecer a imensa diversidade linguística do país, bem como facilitar o ensino à norma culta na sala de aula, respeitando as peculiaridades de cada sujeito.

"Na visão preconceituosa dos fenômenos da língua, a transformação de L em R nos encontros consonantais como em *Cráudia, chcrete, praça, broco, pranta* é tremendamente estigmatizada e às vezes é considerada até como um sinal do "atraso mental" das pessoas que falam assim. Ora, estudando cientificamente a questão, é fácil descobrir que não estamos diante de um traço de "atraso mental" dos falantes "ignorantes"

do português, mas simplesmente de um fenômeno fonético que contribui para a formação da própria língua portuguesa padrão." (BAGNO, 1999. p.40.)

O ser humano tem regras de "ética e moral" a serem cumpridas, fazendo com que as pessoas leigas sejam menosprezadas nas regras gramaticais. Desse modo, os docentes devem repensar metodologias que ajudem as diversas culturas no contexto escolar. Em suma, tal influência do processo e modernização do ensino impõe uma revisão dos métodos de ensinar e aprender, enfatizando o uso da língua como instrumento de transformação social.

A sociolinguística e a diversidade na língua de um grupo social

Os fatores extralingüísticos influentes no modo de falar do indivíduo têm várias tentativas de classificação e elas envolvem distinções geográficas, históricas, econômicas, políticas, sociológicas e estéticas.

Para Preti (1982), o que se procura na fala de um indivíduo são os índices de sua classificação social. Segundo ela, as variações extralingüísticas que podem manifestar-se no diálogo são de três espécies: geográficas, sociológicas, contextuais. Sendo que a geográfica é pela região do sujeito, o sotaque, sua forma de falar e expressões. A sociológica é a escolaridade, idade, profissão, classe social. Na contextual constam tudo aquilo que pode detectar diferenças na linguagem do sujeito, o assunto, o tipo de ouvinte. A esse fenômeno (saber ativo do sujeito expresso na fala) denomina-se "idioleto produtivo" e "idioleto receptivo" (conhecimento passivo dele, proveniente da linguagem dos emissores que ouve).

A esse fato pode-se também citar o problema da compreensão da variação linguística, como erro na língua, fazendo dos falantes alvos de preconceito e escárnio, tendo como

fomentadora a grande proliferação dos meios de comunicação em massa, desviando a linguagem de sua finalidade que é a comunicação entre as pessoas.

Uma visão linguística da gramática

Segundo Luft (1985), todo falante nativo comprehende sua língua materna e é sobre essa base que o educador deverá construir sua aula, procurando descobrir que tipo de gramática o aluno traz interiorizado, de onde ele vem, qual seu meio social e quais são as características pessoais de sua fala.

Para o educador, trabalhar na sala de aula e intervir na realidade de seu aluno precisa conhecer a realidade a qual o cerca formando um educando trabalhador, sujeito da sua autonomia, um ser crítico, para na sua realidade intervir e no mercado de trabalho se integrar. Segundo Libâneo (2001), o que se afirma é que o professor media a relação ativa do aluno com a matéria.

Conforme Luft (1985), não se deve negligenciar os hábitos linguísticos deles, pois estão determinados pelo fato de que vivem numa certa área caracterizada por particularidades regionais ou dialetais. Subentende-se que o educador deverá explorar esse saber prévio da língua coloquial do aluno a outro saber mais formal. Ou seja, não deve rejeitar, ou ignorar a variedade linguística, pois ela está arraigada na diversidade cultural do sujeito. A língua se renova incessantemente por esta em movimento, portanto, é preciso que as escolas e todas as instituições voltadas para a educação reconheçam e abandonem esse mito de unidade do português no Brasil e passem a reconhecer a verdadeira diversidade linguística no nosso país.

Através da análise dos dados coletados e depoimentos de profissionais que atuam em sala de aula, vamos então refletir essa variedade para juntos encontrar meios de amenizar e sanar o preconceito linguístico no dia a dia escolar, pois cada um possui

sua forma única de linguagem sendo sujeito do seu próprio conhecimento.

Resultados obtidos

Vale destacar que a metodologia utilizada para o desenvolvimento desta pesquisa constitui-se de leituras bibliográficas e aplicação de questionário e entrevistas a professores do Ensino Fundamental e Médio em Colinas do Tocantins-TO, na Escola Municipal Paraíso, buscando subsídios práticos para estabelecer o confronto entre teoria e prática.

A referida escola foi criada no ano de 1977, na gestão do ex-prefeito Manoel Francisco de Miranda, localizada na fazenda do Senhor José Tolêdo. Durante a gestão do Senhor Manoel Odir Rocha, ela passou a funcionar na zona urbana de Colinas do Tocantins, ou seja, no Bairro Santa Rosa. Essa escola foi construída com paredes de taipa e teto de palha pelos moradores do bairro, visando ofertar a educação para seus filhos e disponibilizar ensino de jovens e adultos, inexistente naquela época no setor.

O principal objetivo da referida instituição é oferecer ensino significativo de qualidade que garanta a permanência do educando na escola e que oriente sua ação na sociedade. Em função deste propósito, a escola busca por meio do Projeto Pedagógico da escola desenvolver um ambiente socioeducativo, onde todos os funcionários contribuam no papel de educar. É estimulando e garantindo a participação dos alunos, das famílias e da comunidade no planejamento escolar que pretendemos integrar e socializar os objetivos e as ações, de forma que sejam articuladas as competências para o desenvolvimento da autoestima de toda comunidade escolar, favorecendo assim o sucesso do educando. Na Escola Municipal Paraíso há 23 professores, sendo a totalidade de alunos de 446 dividido nos seguintes níveis: Ens. Fundamental –

1º ao 5º ano – 202. Ens. Fundamental – 6º ao 9º ano – 188. EJA – 1º e 2º seg. – 56.

A pesquisa foi desenvolvida com 8 professores da referida escola, obtendo os dados conforme mostra a tabela abaixo.

Quantidade de professores entrevistados	Nível de ensino que atuam	Formação
8	Ensino Fundamental nível I e II	Superior Completo

Fonte: pesquisa realizada

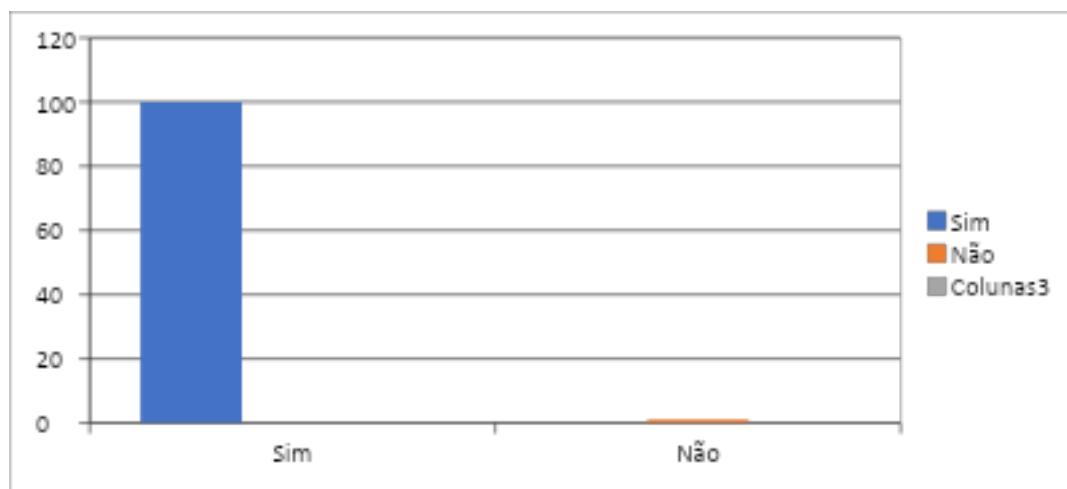
A pesquisa tem como um dos propósitos apresentar dados que comprovam que há um contraste entre o que se ouve em casa e o que se aprende na escola, assim ocorrendo dificuldades na formação linguística. Uma boa parte dos discentes também tem dificuldades devido à diversidade linguística, pois confundem-se na escrita, e os docentes focam-se no ensino da gramática, acreditando que saber dominar a língua portuguesa requer um padrão único de linguagem.

A comunidade escolar é diversificada, uma parcela é oriunda da zona rural, outra dos bairros, na maioria filhos de pessoas que trabalham nos diversos empregos urbanos, assalariados. As cidades são formadas pela união de diversas raças e povos, então é impossível ignorar que a diversidade étnica característica de nosso país tem como estas variações etnológicas oriundas de culturas diferentes, e consequentemente possibilita a constituição da variedade linguística. Vale destacar que no decorrer do presente texto será apresentada a análise e discussão minuciosa dos dados coletados.

Foi apontado no questionário que a língua de um povo constitui como um dos seus bens mais preciosos. É na língua que se apresenta refletidas as representações e construções de uma sociedade. Daí questionou-se se os professores percebem a existência da diversidade linguística na escola, a fim de

compreender quais as percepções que os mesmos possuem acerca do desenvolvimento com alunos de diversas culturas e localidades. Obteve-se o seguinte dado conforme gráfico abaixo:

GRÁFICO 01 – PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES ACERCA DA VARIEDADE LINGUÍSTICA NA ESCOLA.



FONTE: PESQUISA REALIZADA NA ESCOLA MUNICIPAL PARAÍSO

Foi solicitado que os informantes entrevistados explicassem como está percepção acontece, obtendo-se os seguintes depoimentos:

"Os nordestinos como eu, de cultura arraigada, a cultura goiana do povo do lugar, acaba de certa forma criando um espaço de vivência engraçado. (Informante 01)

"Através da fala" (Informante 02)

"Percebe-se pela forma como os alunos falam, pois caracteriza de onde ou qual região ele vive, e a fala é a forma mais clara de reencontrar a cultura de sua região." (Informante 03)

Existem muitos professores que são de outros estados, assim como alunos que conhecem essa variação linguística no seu convívio. (Informante 04)

"Na pronúncia de algumas palavras" (Informante 05)

"A forma como eles se expressam as diferentes palavras e sotaque" (Informante 06)

De acordo com os dados acima, fica evidente que é perceptível a variedade linguística na sala de aula. O gráfico revela que 100% dos participantes concordam que existe essa percepção, através dessa observação o professor poderá trabalhar com essa variação no seu dia a dia. Todos os entrevistados relatam que é possível perceber a variedade linguística através da linguagem do sujeito e da sua cultura, assim, é fácil identificar sua origem.

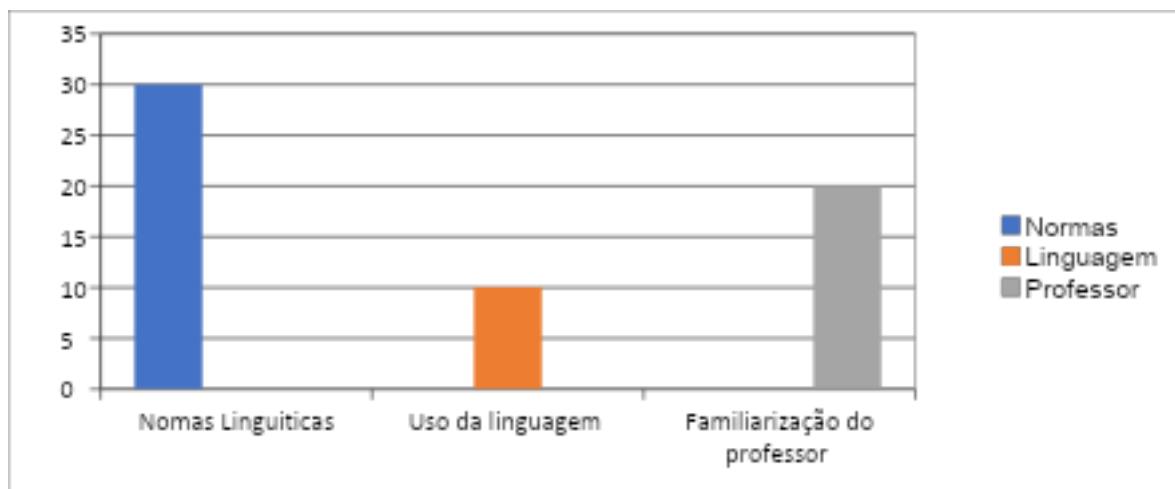
Percebe-se então que a língua é indispensável na formação da sociedade, e suas variações contribuem para a formação cultural dos povos. Conforme Preti (1982), as comunidades linguísticas são responsáveis pelos regionalismos.

As variedades geográficas conduzem a uma oposição fundamental: Linguagem urbana e linguagem rural. A primeira cada vez mais próxima da linguagem comum, pela ação decisiva que recebe dos fatores culturais (escola, meios de comunicação de massa e literatura). A segunda, mais conservadora e isolada, extinguindo-se gradualmente "(PRETI, 1982, p. 19).

Essa diversidade encontra-se presente em todo o mundo, porém em algumas regiões mais que em outras. Cabe à escola e todas as demais instituições voltadas para a educação e a cultura, desmistificar a "unidade" do português no Brasil e assim, reconhecer a imensa diversidade linguística do país, podendo melhorar o planejamento de suas políticas de ação, bem como facilitar o ensino à norma culta na sala de aula.

Foi questionado ainda aos informantes entrevistados como é desenvolvido o trabalho com a variedade linguística na escola. Observe:

GRÁFICO 02 – A PERCEPÇÃO DO TRABALHO COM A VARIEDADE LINGUÍSTICA NA ESCOLA.



FONTE: Pesquisa realizada na Escola Municipal Paraíso

O questionário apresenta três alternativas segundo mostra o gráfico acima referente às normas linguísticas, o uso da linguagem e familiarização do professor. O índice mostra que mais da metade dos professores concorda que a variedade linguística é trabalhada pelo uso das normas cultas da gramática. Há que contestar essa afirmação, dizendo que a familiarização do professor desenvolve o cognitivo do educando, conduzindo o aluno a alterar a fala familiar com a norma culta em função das situações da interação verbal. Muitas escolas e professores tradicionais ainda defendem o mito que “o certo é falar assim porque se escreve assim” (BAGNO. 1999 p.52).

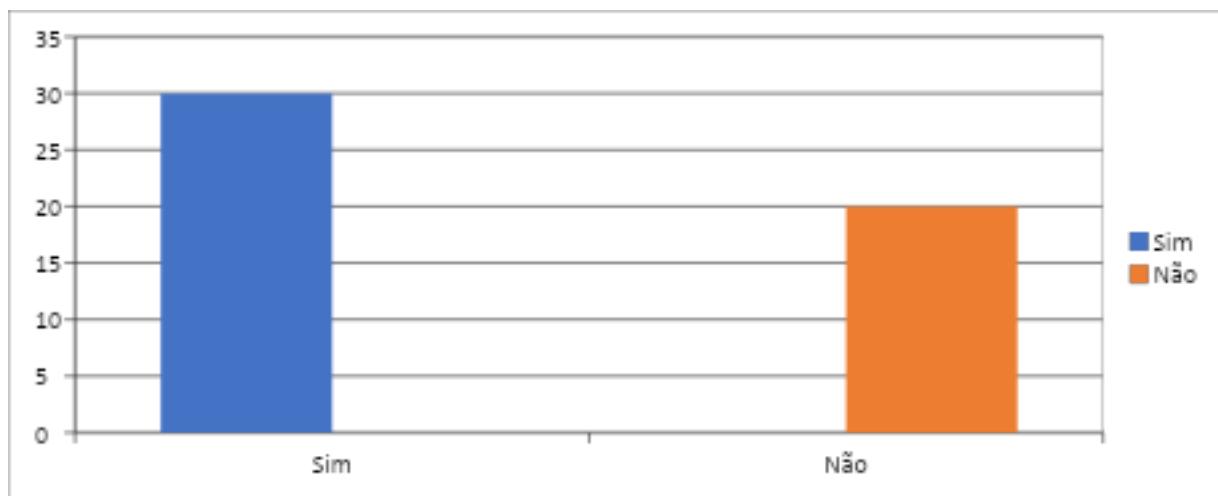
Razão pela qual os alunos ainda são corrigidos pelos seus professores, por falarem, por exemplo, “bunito” ao invés de “bonito”. Pode-se dizer que é um ensino totalmente artificial, nas palavras de Bagno (1999, p.53.), pois as pronúncias são resultado das forças internas do idioma. Bagno (1999, p.54) salienta que “a escrita é uma tentativa de representação porque não existe nenhuma outra ortografia em nenhuma língua do mundo que consiga reproduzir a fala com fidelidade.” (BAGNO, 1999. p. 54)

A sociedade está cada vez mais exigente, então não basta seguir rígidamente as normas linguísticas sem deixar espaço para

o desenvolvimento do educando como ser crítico, capaz de expressar suas ideias e lutar pelos seus ideais.

Dando sequência à pesquisa, foi abordado aos docentes se existem projetos que visam melhorar o desenvolvimento linguístico na escola. Obtendo assim o seguinte resultado:

GRÁFICO 03 – PROJETOS QUE VISAM MELHORAR O DESENVOLVIMENTO LINGUÍSTICO.



FONTE: Pesquisa realizada na Escola Municipal Paraíso

Na visão dos professores, os projetos são de fundamental importância para a linguagem e escrita conforme mostra seus depoimentos.

"Não vejo uma preocupação dos professores em desenvolver projetos dessa natureza. O que existe é comportamento "ilários" com relação à fala do outro e ao mesmo tempo tolerância com a cultura do outro" (Informante 01)

"Na escola existe projeto de leitura e escrita, onde é por meio dela que se aprende a forma correta da linguagem, pois a leitura é um grande incentivo" (Informante 03).

"Todos os projetos executados na escola preveem a melhoria na aprendizagem" (Informante 04).

Vale destacar que o Projeto Político Pedagógico é um documento que direciona o processo de ensino e contempla os valores, missão, visão de futuro, ações, forma de gestão,

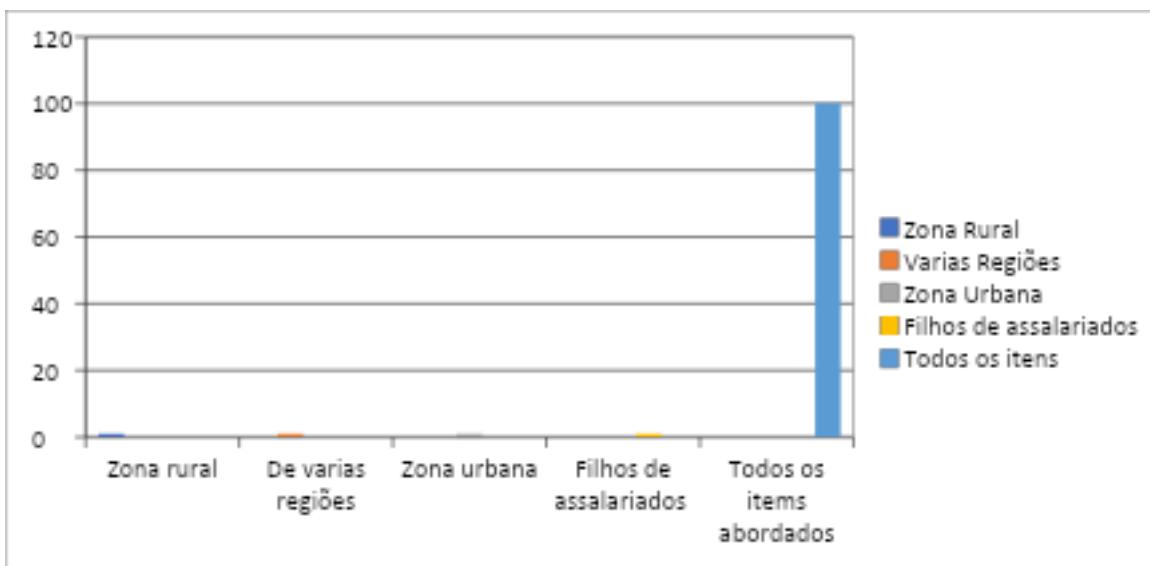
organização curricular e os princípios metodológicos desta unidade educacional. É componente também desta proposta a concepção de avaliação e recuperação, necessários para reorganização do processo educativo, bem como seu plano de ação, e neste contemplar a diversidade cultural, racial e linguística.

A língua se relaciona com a sociedade porque é a expressão das necessidades humanas de se congregar socialmente, de construir e desenvolver o mundo. A língua é somente a expressão da alma, ou do íntimo, ou do que quer que seja, do indivíduo; é acima de tudo, a maneira pela qual a sociedade se expressa como se fosse a sua boca." (SIGNORINI, 2002. pág.76-77)

O uso da escrita desenvolveu a comunicação entre os homens permitindo-lhes remontar as barreiras do tempo na recepção de mensagens, além de ajudar muito no desenvolvimento intelectual do ser humano. Todos os projetos desenvolvidos nas escolas visam melhorar o aprendizado do aluno e sua interação com o meio social, respeitando a diferença do outro e sua cultura, pois a partir do momento que os educandos têm contato com a cultura e costumes do outro, não se torna tão estranha assim, respeitando e aceitando sem retração.

Foi questionado ainda se a comunidade escolar é diversificada, obtendo-se o seguinte resultado.

GRÁFICO 04 – COMUNIDADE ESCOLAR DIVERSIFICADA



FONTE: Pesquisa realizada na Escola Municipal Paraíso

"Sendo uma escola periférica é natural o encontro de diversos seguimentos." (Informante 01).

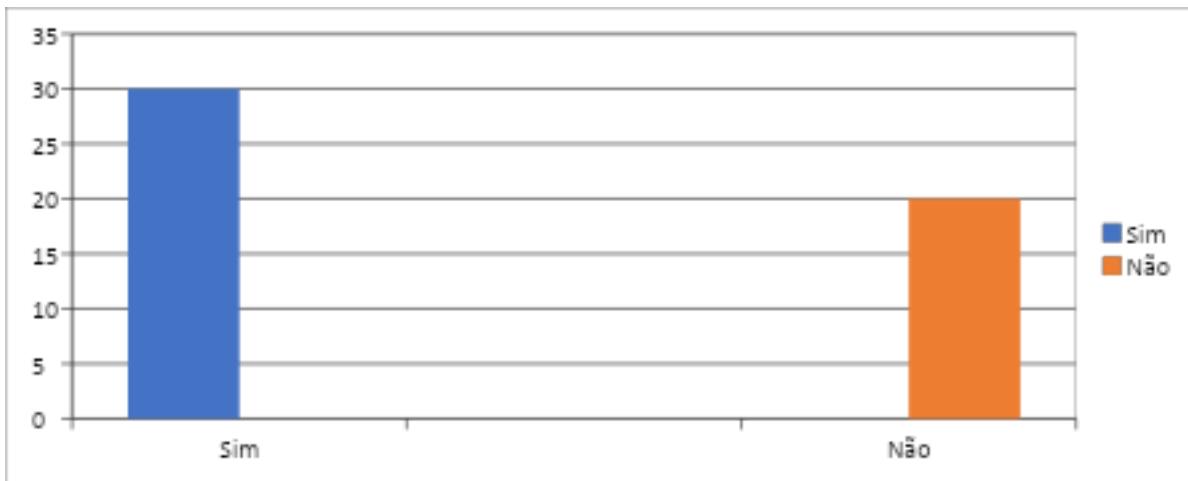
"Existe alunos de vários lugares e situações" (Informante 05)

A partir do material coletado, percebemos que a maioria dos alunos reside no bairro da escola vindo de outras localidades, onde a linguagem é em forma de gírias usadas pelos adolescentes, sendo, usuários de variedades linguísticas urbanas, ou seja, cujos usuários apresentam algumas marcas linguísticas características de comunidades rurais ou interioranas, mas que também já incorporaram na sua fala marcas do dialeto urbano. Na escola acontece o mesmo, existem alunos de outras regiões e de cidades vizinhas, cada um com sua cultura e sua forma única de linguagem.

Essa diversidade de culturas, sotaques e linguagem acontecem em sala de aula, cabe ao educador ter conhecimento para atuar nesse amplo contexto que é a variedade linguística. Segundo Luft (1985), todo falante nativo comprehende sua língua materna, e é sobre essa base que o educador deverá construir sua aula, procurando descobrir que tipo de fala o aluno traz interiorizado, de onde ele vem, qual seu meio social e quais são as características pessoais de sua fala.

Foi abordado aos educandos se eles possuem dificuldades para pronunciarem as palavras de forma correta. Obtendo-se os seguintes depoimentos:

GRÁFICO 05 – DIFÍCULDADE DE PRONÚNCIA PELOS EDUCANDOS



FONTE: Pesquisa realizada na Escola Municipal Paraíso

"Acho que o fato de a região nos primórdios ter sido ocupada por pessoas de baixa escolaridade contribuiu para isso" (Informante 01).

"Nem todos os professores têm muitas dificuldades de pronúncia pois a maioria são formados e possuem ou fazem especialização e participam de formação continuada" (Informante 02).

"Existem muita dificuldade na concordância e percebemos que o problema se dá pela pouca prática na leitura" (Informante 03).

"Acredito que seja uma questão de cultura" (Informante 04).
"Eles interagem bem com os colegas" (Informante 05).

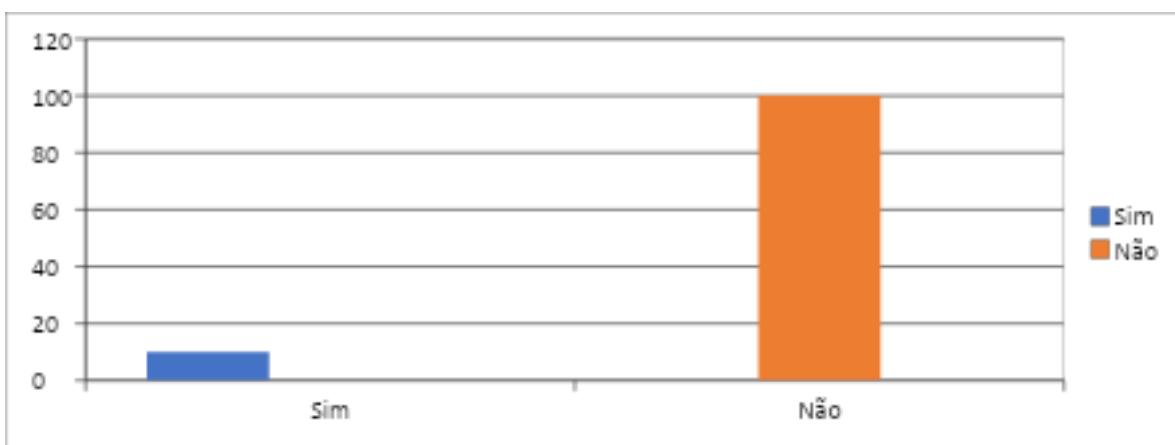
"Dentro da realidade de cada um as palavras são bem pronunciadas" (Informante 06).

Faz-se necessário o ensino da forma para enriquecer e contribuir com o desenvolvimento cognitivo do educando, bem como ampliar o seu léxico, porém não se deve impor bruscamente o padrão da norma culta da língua, sob pena de continuar promovendo, na sociedade, o complexo de incompetência linguística, que gera alienação. Seria necessário ao professor falante da forma culta se familiarizar com a nova realidade escolar,

conduzindo o aluno a alternar a fala familiar com a norma culta, em função das situações de interação verbal. Sentimos falta de um trabalho mais voltado para as questões de linguagem, sobretudo que de certa forma abordasse as questões da variação linguística.

Foi questionado aos discentes se pode ser percebido constrangimento em relação a maneira de falar por parte dos educandos.

GRÁFICO 06 – CONSTRANGIMENTOS NA LINGUAGEM DOS ALUNOS.



FONTE: Pesquisa realizada na Escola Municipal Paraíso

Segundo os dados coletados observe os seguintes depoimentos:

"Porque todos conhecem as variações linguísticas e aceitam acima de tudo respeitam a particularidade de cada indivíduo" (Informante 02).

"Cada um deve ser respeitado de acordo com sua diversidade cultural" (Informante 03).

"Nossos alunos têm que ser respeitados, independente de raça, cor, posição social" (Informante 04).

"Os são respeitados em suas particularidades" (Informante 05).

Observando o gráfico, é constatado que 100% dos professores não percebem nenhum constrangimento ou preconceito contra os educandos, deixando a pensar que todos os alunos respeitam a cultura e a variação linguística do outro ou que

esse preconceito existe, mas não é perceptível aos educadores, causando assim um ponto de interrogação

Conforme Luft (1985), não se deve negligenciar os hábitos linguísticos deles, pois estão determinados pelo fato de que vivem numa certa área caracterizada por particularidades regionais ou dialetais. Subentende-se que o educador deverá explorar esse saber prévio da língua coloquial do aluno a um outro saber mais formal.

A última pergunta do questionário foi para identificar o principal problema relativo ao trabalho contextualizado obtendo os seguintes depoimentos:

"Como diz Pedro Teixeira, poeta tocantinense, moramos em um lugar que precisa ser contado. Dessa forma acho que é não valorizar a história do nosso povo que faz com que tenhamos as vezes dificuldades com relação a tema" (Informante 01).

"Não percebo problema algum, o que mais acontece é que o professor não possui conhecimento e habilidade para fazer um trabalho contextualizado utilizando todos os itens citados" (Informante 02).

"hoje na escola não vejo como problema por quando se tem esta situação cada professor trabalha com seus alunos explicando a respeito que cada um deve ter com o outro dependendo da forma como se fala, pois cada um tem sua cultura"(Informante 03).

"Acredito que tenha que se trabalhar a variação linguística normalmente até mesmo porque temos que respeitar nosso aluno na sua totalidade" (Informante 04).

"Às vezes na escrita eles querem escrever da forma que falam" (Informante 05).

O informante 05 relata que "Às vezes na escrita eles querem escrever da forma que falam". A escrita é complexa para os discentes, sendo um dos principais problemas, os demais professores disseram que não observaram nenhum problema, porque o professor "acredita" "que tenha que se trabalhar a variação linguística, até mesmo porque temos que respeitar o educando na sua totalidade". A variação linguística é a repercussão da variedade social, ou seja, a divisão social dá

origem ao padrão popular e o culto que por sua vez tem reflexo na língua oral e escrita.

A visão dos professores em relação a essa pesquisa desenvolvida na Escola Municipal Paraíso foi construtiva, pois até então não haviam feito uma análise reflexiva sobre essa temática, fazendo uma comparação dessas variações linguísticas no contexto escolar. Sendo que mais da metade dos profissionais entrevistados são emigrantes de outras rationalidades, que vem em busca do mercado de trabalho, esses educadores conhecem essa variação e convivem no seu dia a dia, pois cada discente tem uma cultura, e uma história de vida, cabendo ao professor identificar e trabalhar com essa variação, destacando a importância do respeito a essa diversidade linguística, não vendo como “engraçado” o sotaque, o modo de falar do educando, pois o aluno deve ser respeitado na sua totalidade.

Nas práticas de linguagem, em que os professores simplesmente pedem aos seus alunos que transformem o “errado” em “certo”, sem uma discussão sobre os fatores extralingüísticos que interferem naquela forma de falar, poderá ocorrer não uma maior conscientização sobre os usos adequadas da linguagem, mas, ao contrário, um aumento do chamado “preconceito linguístico”.

Logo, tal preconceito não tem nada de linguístico, pois se respalda em avaliações cujos critérios são sociais e não linguísticos. Nesse sentido, é necessária que se abra uma discussão sobre questões de ideologia, discriminação social, de poder, de história, de prestígio, de identidade, dentre muitas, da necessidade de se conhecer a norma linguística.

CONCLUSÃO

Esta pesquisa teve como principal objetivo investigar a visão do professor com relação à variedade linguística na sala de aula. Para responder à questão levantada, foi feita uma pesquisa exploratória descritiva na qual se utilizou como instrumentos de pesquisa um questionário. Os resultados colhidos através dos instrumentos de pesquisa demonstraram que apesar de os professores perceberem essa variação, não detectaram nenhum constrangimento na maneira de se expressar por partes do educando. Os professores veem o ensino da pronúncia e escrita como essencial, mas, em relação a outros aspectos a serem trabalhados, o plurilinguismo, cultura e sotaques, há poucos projetos voltados para essa temática.

Quanto à priorização de aspectos segmentais e/ou supra segmentais, os professores reforçam sua visão do ensino da pronúncia como necessário para desenvolver uma competência comunicativa nos seus alunos, reconhecendo a necessidade de ensinar também os aspectos supra segmentais (ritmo, acentuação e entoação da língua) sem afirmar se ensinam estes aspectos ou não.

REFERÊNCIAS

- BAGNO, M. Preconceito Linguístico: o que é, como se faz.? 7. ed. São Paulo: Loyola,1999.
- LUFT, Celso Pedro. Língua e Liberdade: por uma nova concepção da língua materna e seu ensino. Porto Alegre. L&PM, 1985.
- LIBÂNEO, José Carlos. Adeus professor, adeus professora? : Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 2001.
- PRETI, Dino. Sociolinguística: os níveis da fala – um estudo sociolinguístico do diálogo na literatura brasileira. 4 ed. rev. e modificada, com a reelaboração de vários capítulos. São Paulo: Nacional, 1982.
- SIGNORINI, Inês. Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas, SP. Mercado de Letras, 2002.

AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NO CONTEXTO ESCOLAR

Gisely Soares Pereira

Leidiane Barbosa Dos Santos

Samara Lima De Bessa

Jaciane de Souza Nascimento

Angela Aparecida Cardoso de Mattos

William Araújo Gomes

Maurício Aires Vieira

Cláudia dos Santos

Giselle Carmo Maia

Ruhena Kelber Abrão

INTRODUÇÃO

O tema desse estudo é a avaliação educacional e o papel que essa atividade tem dentro do processo de ensino e aprendizagem e, ainda, como fazer para que a avaliação contribua para a aprendizagem do aluno, pois sabemos que a avaliação é parte integrante de todos os processos curriculares educacionais e, mesmo quando pensado nas concepções de julgamento e comparação, já existe aí uma avaliação, mesmo que inconscientemente.

Em nosso cotidiano escolar e educacional, realizamos tal procedimento de inúmeras formas, independente se dentro da pedagogia tradicional ou pedagogia libertadora. Ainda, existe a função da avaliação educacional nas inúmeras teorias

educacionais presentes até o momento, mesmo que essa não corresponda a questões específicas sobre a disciplina ou que corresponda.

Quando o assunto é avaliação da aprendizagem, tratamos de uma das atividades mais complexas realizadas pelos professores. Essa é uma das causas de muita insatisfação entre alunos e professores e tem sido algo de crítica para inúmeros teóricos, além de evidenciar uma relação de poder e punição para os alunos. Por isso, entendemos que uma avaliação educacional deve ser realizada de forma a torná-la mais eficaz e explicativa.

Contribuindo com o pensamento sobre avaliação educacional, Luckesi (1995) esclarece que a avaliação é um instrumento que possibilita ao professor compreender o estágio em que o aluno se encontra, interferindo assim de forma adequada para que o aluno avance no seu processo de aprendizagem.

Sabemos que, por muitos anos, a avaliação seguiu critérios que permeavam um processo de seleção e observamos que isso ainda acontece em muitas escolas, gerando assim características que se enquadram como inclusão de alguns ou exclusão de outros.

Para nós, a concepção de avaliação inclui um fator primordial que é a aprendizagem, sendo esse o único mecanismo capaz de formar indivíduos em sua totalidade. Ainda, a avaliação deve ser permeada de observações diretas e indiretas, tendo em vista a pluralidade de alunos que se encontram nas escolas brasileiras e, por isso, deve ser pensada de forma que respeite as diferenças, as individualidades e as dificuldades de aprendizado. O ato de avaliar deve ser amplo, segundo critérios de participação e presença dos alunos e não somente uma prova.

A avaliação deve ser contínua e de forma processual e não em momentos estanques que priorizam o medir e o testar, utilizando a nota como conhecimento adquirido pelo aluno. Por esses motivos, esse trabalho de conclusão de curso seguirá seus

capítulos evidenciando critérios e métodos de avaliação educacional.

Por fim, o intuito desse trabalho é esclarecer sobre a definição do conceito histórico sobre a avaliação educacional, suas formas, abordagens e contribuições para o processo de ensino e aprendizagem.

AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: CONCEITUAÇÃO

Compreender o significado de avaliação educacional e sua conceituação requer abordar assuntos que permeiam a objetividade e subjetividades dos assuntos, portanto, essa conceituação, uma vez que constitui instrumento de reflexão, tornam-se elementos que circundam e interagem com as diversas formas de ensino e aprendizagem.

Contribuindo com o texto, Lima (1996, p. 14) assinala que:

A avaliação é um meio que permite ao professor verificar até que pontos os objetivos estão sendo alcançados, identificando os alunos que necessitam de atenção individual ou em pequenos grupos e reformulando seu trabalho com a adoção de estratégias que possibilitem: prevenir às aprendizagens desenvolvidas e as outras que dela depender, sanar as deficiências.

E ainda, sob a ótica de Sant'Anna (1998 p.29), avaliação é:

Um processo pelo qual se procura identificar, aferir, investigar e analisar as modificações do comportamento e rendimento do aluno, do educador, do sistema, confirmando se a construção do conhecimento se processou, seja este teórico (mental) ou prático.

A avaliação não se trata de nenhuma novidade no tocante a educação, pois sabemos que, desde que as primeiras escolas foram criadas, a transmissão do conhecimento tinha que ser averiguada e avaliada utilizando os critérios de: transmissão de conhecimento versus aprendizado dos alunos e, nesse sentido, os alunos, através das avaliações educacionais, descreviam sobre determinado conhecimento.

O tema avaliação educacional ainda hoje é motivo de inúmeras pesquisas acadêmicas, artigos científicos e teorias educacionais, pois a forma com que as avaliações são elaboradas e acontecem no processo de ensino e aprendizagem ainda geram grandes e intermináveis polêmicas.

Quando trazemos a avaliação educacional para o interior das escolas e como prática pedagógica, temos que ter a consciência de que as avaliações educacionais não se restringem a atribuição de notas e julgamentos definindo os alunos como aptos ou inaptos para o componente da disciplina e instituição escolar. Nesse sentido, avaliação educacional não é uma tarefa simples como se pensa, a priori. Campos (2005 p. 8) esclarece que:

Avaliar é julgar, estabelecer um veredito acerca de alguém. Na escola, esse veredito recai sobre o educando, tendo-se como coisa julgada a sua aprendizagem. Desse julgamento, muita coisa depende - a motivação, o estímulo, incentivo, interesse para que o aluno continue sua caminhada educativa ou a sua desistência de vez dos estudos. Nenhum julgamento pode ou deve-se limitar a uma só circunstância, pois estará sujeito a erros irreparáveis. Julgar, por exemplo, um aluno por uma nota obtida numa prova é uma atitude condenável porque envolve apenas uma circunstância - a nota.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) expõem, ainda, que a avaliação deve ser algo útil, tanto para o aluno como para o professor, para que possam dimensionar os avanços e as dificuldades do processo ensino aprendizagem e torná-lo cada vez mais produtivo.

É preciso que, nesse processo de avaliação educacional, a aprendizagem se torne mais efetiva e subjetiva, pois sabemos que em uma sala de aula, cada aluno aprende e apreende os conteúdos disciplinares ministrados de uma maneira específica, e ainda, devemos ter em mente que uma avaliação deve possuir objetivos educacional permeados por métodos de ensino fundamentados em determinar o que essa instituição escolar e seu Projeto Pedagógico propõe como avaliação.

A avaliação educacional está presente em todos os momentos da vida humana, iniciando-se nos primeiros anos da escolarização e termina quando cumprimos todos os níveis de aprendizado que desejamos. Porém, é importante ressaltarmos que a avaliação faz com que todos os alunos se tornem obrigados a tomar decisões assinalando alternativas nas “provas e exames” que, na maioria das vezes, apenas produzem julgamentos provisórios que em nada representa a verdadeira essência do aprendizado ocorrido. Para Bloon (1983, p. 2), o conceito de avaliação é:

Um método de adquirir e processar evidências necessárias para melhorar o ensino e aprendizagem. É um processo para determinar em que medida os alunos estão se desenvolvendo dentro dos moldes desejados. É um instrumento da prática educacional para verificar se os procedimentos e alternativas são ou não igualmente efetivas ao alcance de fins educacionais.

E não somente isso, conforme aponta Vasconcelos (1995, p. 33) quando define a avaliação educativa como:

Um processo complexo que começa com a formulação dos objetivos e requer a elaboração de meios para obter evidência de resultados para saber em que medidas os objetivos foram alcançados, culminando com um juízo de valor.

Trazendo o significado de avaliação educacional como descrito nos PCNs (1997p. 83), esse documento comprehende a avaliação como:

Elemento integrador entre a aprendizagem e o ensino; conjunto de ações cujo objetivo é o ajuste e a orientação da intervenção pedagógica para que o aluno aprenda da melhor forma; conjunto de ações que busca obter informações sobre o que foi aprendido e como; elemento de reflexão contínua para o professor sobre sua prática educativa; instrumento que possibilita ao aluno tomar consciência de seus avanços, dificuldades e possibilidades; ação que ocorre durante todo o processo de ensino e aprendizagem e não apenas em momentos específicos caracterizados como fechamento de grandes etapas de trabalho.

Interagindo com as citações acima, fica evidente que a avaliação educacional não deve ser realizada apenas quando o conteúdo programático e os Projetos Pedagógicos das escolas descrevem e definem sobre a obrigatoriedade de avaliações objetivas e conteudistas. Portanto, a avaliação educacional deve ser realizada diariamente, visto que fatores biológicos, comportamentais e educacionais se tornam limitantes para muitos alunos, em especial para alunos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), Autismo, Dislexia e etc. Por isso, a utilização de apenas um modelo de avaliação pode ser responsável por proporcionar exclusão, cerceamento e desistência da educação.

Contribuindo com o texto, Bradfield e Moredock (1974, p. 2) dizem que “avaliar é medir um valor e uma dimensão mensurável do comportamento, em relação a um padrão de natureza social ou científica”, e por isso a necessidade de se reconhecer o ambiente educacional e suas múltiplas interfaces, tendo em vista a pluralidade da sala de aula.

Processo de Avaliação Educacional

Quando trazemos o contexto do processo de avaliação educacional, é importante ressaltarmos que esse ato não existe

meramente a partir de um único elemento, “a prova”, e sim de múltiplas situações que se interagem.

Nesse sentido, esse processo de avaliação educacional acontece baseado em fatores como: conceituação da escola (pública ou privada), teoria e/ou método educacional (tradicional, interacionista, Waldorf etc.), na característica dos alunos (Portadores de Necessidades Especiais ou com distúrbios da aprendizagem), no modelo de avaliação utilizado (emancipatória, por diagnóstico e etc.), o Projeto Pedagógico que constitui a escola e como acontece a avaliação da aprendizagem dos alunos.

A avaliação da aprendizagem deve permear todo o processo de avaliação educacional, tendo em vista que é por meio desses instrumentos que o professor consegue acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem.

Ainda, conforme aponta Medeiros (1980 p. 11), o papel do educador e do educando no processo de avaliação educacional:

O educador procura averiguar se as modificações que visam operar no comportamento dos educandos estão sendo de fato alcançados. A avaliação vista por esse leva à obtenção sistemática dos resultados alcançados e à comprovação periódica das mudanças conseguidas nos educandos. Assim, o professor pode verificar não só os níveis de aprendizagem, mas também a eficácia de seu trabalho.

Porém, tal situação se torna mais ampla e complexa quando outros fatores se associam para a construção do saber dos alunos e isso tem como resultado um melhor desempenho no processo de avaliação, como por exemplo, qual o papel da avaliação para a construção e manutenção do saber. Libâneo (1994) considera que nos diversos momentos do processo de ensino a avaliação escolar cumpre pelo menos três funções - pedagógico-didática, diagnóstica e de controle.

E não somente isso, o processo de avaliação ainda contempla o ato de avaliar no cotidiano da sala de aula, tornando, assim, a sala de aula e a avaliação educacional uma troca de

saberes realizada de forma dinâmica, onde todos os saberes apresentados são construídos entre alunos e professor, sem emissão de juízo. Ainda, como anota Ezpeleta (1984 p.10), o conhecimento que um professor desenvolve ao trabalhar com um grupo de crianças incorpora necessariamente elementos de outros domínios de sua vida.

E finalizando esse capítulo, observamos que inúmeras são as construções teóricas para o conceito de avaliação educacional e processos de avaliação, porém, o mais importante é que a escola e o professor, conjuntamente, construam uma avaliação onde o juízo de valores e as verdades absolutas não se façam presentes no ato de avaliar.

CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NO BRASIL

No contexto histórico da educação, é reconhecido que os jovens eram submetidos a avaliações educacionais com a finalidade de serem considerados adultos e, portanto, eram submetidos a exames ou a provas rígidas sobre seus costumes.

As culturas mais antigas, como os Chineses e os Gregos, elaboraram critérios para selecionar indivíduos mais capazes, qualificados, fortes e que não apresentassem nenhuma alteração intelectual ou cognitiva e, quando eram classificados como aptos e espertos, assumiam posições perante a sociedade.

A avaliação educacional passou por inúmeras transformações incluindo os métodos avaliativos, porém, somente no século XVIII, ela adentra nas escolas e se perpetua como forma de seleção e qualificação dos alunos. Nessa época, o termo avaliação ainda não existia, uma vez que o conceito de exame era utilizado e nele continha nota e controle dos alunos sendo

denominado de docimologia¹. Sobre a docimologia como forma avaliativa, Juif e Dovero (1972, p. 111) descrevem que:

Etimologicamente, de origem grega, o termo tem raiz na palavra (*δοχίμεο*) dochimeo, que corresponde a aprovar e, também, a (*δοχίμαξο*) dochimaxo, referindo-se ao ato de examinar. Não é possível, contudo, sustentar relação que não seja o uso por empréstimo da língua grega para a criação de um conceito totalmente novo que se empreendeu no início do século XX. Criada no interior dos laboratórios de psicologia experimental, a “docimologia” se desenvolveu na França no início dos anos 1920, tendo como objetivo responder ou ainda questionar a prática avaliativa nas instituições educacionais, na expectativa de subsidiar, rigorosamente, a seleção e classificação dos indivíduos, “com vista à utilização racional das suas aptidões pela sociedade.

Mesmo que em tempos diferentes e práticas educativas distintas, podemos observar, conforme aponta Nóvoa, (1996, p. 418) que:

O processo que levou à concentração da formação do indivíduo e da individualidade na instituição escolar foi descrito por Félix Pécault (1882), como um movimento continental, no qual os diversos países europeus tiveram que se “pedagogizar” na medida em que almejavam adentrar o mundo moderno.

E não somente isso, conforme aponta Juif e Dovero (1972, p. 21),

Nesse sentido, a sociedade será contemplada com um tipo muito específico de instituição escolar. Primeiro, deve ser fundamentada no princípio de ordem e obediência; segundo, baseada nos princípios de cientificidade, que, aliás, sustentam o primeiro. Consequentemente, o pedagogo da sociedade industrial, sociedade que aspira a uma educação de massas, achou-se limitado à noção de rendimento escolar.

¹ A palavra Docimologia (do grego *dokimé*, "teste") foi cunhada por Henri Piéron em 1920. Trata-se do estudo sistemático dos exames, em particular do sistema de atribuição de notas e dos comportamentos dos examinadores e examinados.

Já em 1934, Tyler propõe o termo avaliação educacional em consonância com a educação por objetivos, tendo em vista a formulação de objetivos e a verificação se esses foram cumpridos.

No tocante à história da avaliação na educação brasileira, todos os autores pesquisados evidenciaram para a mesma construção, a de que a avaliação educacional tem sua origem no período colonial brasileiro, principalmente no tocante aos Jesuítas e suas atribuições educativas com os índios brasileiros. Neste cenário, Luckesi (1995 apud CONCEIÇÃO, 2016, p. 02) aponta que:

'Avaliação como sinônimo de provas e exames' é herança desde 1599, trazida para o Brasil pelos jesuítas, uma vez que enfatizava a memorização e dava especial importância à retórica e à redação, assim como à leitura dos clássicos e à arte cênica. Entre os alunos, os castigos físicos eram constantes, castigavam-se ou premiavam-se de acordo com a disciplina e o rendimento escolar.

Nesse sentido, fica evidente que a única possibilidade existente naquele período era de que o professor era o detentor do saber, sendo o único com a capacidade de transmitir os conteúdos educacionais, ficando assim os alunos apenas como receptores e sujeitos a exames que os definiam como capazes ou não para adentrar na sociedade. Nessa perspectiva, Freire (2005, p. 66-67) acrescenta que

A narração de que o educador é o sujeito conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em vasilhas, em recipientes a serem enchidos pelo educador. Eis aí uma concepção bancária de educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receber os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Na visão bancária da educação, o saber é uma doação dos que julgam sábios aos que julgam nada saber.

Nessa ordem cronológica da avaliação educacional, Jorge (2015, p. 17) esclarece que:

Neste começo de século, o sistema escolar Brasileiro é amparado pela Não podemos deixar de enfatizar as várias

etapas da educação até chegarmos ao ensino de hoje. Deste modo faremos uma breve linha do tempo. A educação indígena foi interrompida com a chegada dos Jesuítas, os primeiros habitantes do território brasileiro, em março de 1549, comandados pelo Padre Manoel de Nóbrega. Quinze dias após a chegada, edificaram a primeira escola elementar brasileira, em Salvador, tendo como mestre o Irmão Vicente Rodrigues, contando apenas 21 anos. Irmão Vicente tornou-se o primeiro professor nos moldes europeus, em terras brasileiras, e durante mais de 50 anos dedicou-se ao ensino e a propagação da fé religiosa. Assim, observa-se que a escola pública chegou ao Brasil através dos padres jesuítas. A educação era de caráter catequético. Os jesuítas comandaram a educação 210 anos, com conceitos de educar com o que eles achavam melhor.

Se analisarmos o padrão de como as avaliações ainda acontecem no decorrer das disciplinas e como parte de ensino, observaremos que a avaliação ainda é usada como aquele fantasma tão conhecido, que remete medo, desespero e desrespeito. Desta forma, avaliação não deixará de ser mais uma das etapas segregadoras, que julga por meio de notas a inclusão ou exclusão de alunos, tendo em vista a permanência de modelos conservadores e tradicionais, nos remetendo a fases que mais propõem a doutrinação e não ao ensino.

Quando trazemos tais discussões para esse trabalho, ressaltamos a importância de o professor entender e compreender que avaliar não significa segregar, e, portanto o sentimento de medo que recai sobre as avaliações ainda é responsável por algumas situações como: adoecimento dos alunos, absenteísmo e desistência do ano letivo.

Nesse sentido, nos questionamos por que a docimologia e suas práticas ainda se perpetuam nas avaliações em pleno século XXI? Tentando responder essa pergunta, consideramos que avaliar e medir são duas práticas indissociáveis em muitas escolas e universidades e isso é justificado pela forma retrógrada de pensar de muitos professores que ainda não se desvincularam da educação tradicionalista e que ainda mantém as avaliações como ações punitivas. Como afirma Caldeira (2000, p. 122):

A avaliação escolar é um meio e não um fim em si mesma; está delimitada por uma determinada teoria e por uma determinada prática pedagógica. Ela não ocorre num vazio conceitual, mas está dimensionada por um modelo teórico de sociedade, de homem, de educação e consequentemente de ensino e de aprendizagem, expresso na teoria e na prática pedagógica.

No entanto, devemos ter em mente que a avaliação em si está alicerçada como parte ou o serviço de um projeto pedagógico e, ainda, está fundamentada dentro de um conceito teórico que se justifica na proposta de ensino vigente naquela escola e, para que ocorra a mudança na forma de avaliação, toda parte administrativa e gerencial da escola precisa ser reformulada.

Contudo, avaliar o processo de ensino e de aprendizagem não requer apenas o pensamento de que as avaliações são atividades neutras ou destituídas de intencionalidades. Por trás dessas teorias e modelos educacionais ainda se encontram os estatutos políticos e epistemológicos que tentam reduzir o número de alunos presentes nas escolas públicas.

Trazendo essa discussão para os dias atuais, Vasconcellos (1995, p.37) nos coloca que:

A prática da avaliação escolar chega a um grau assustador de pressão sobre os alunos, levando a distúrbios físicos e emocionais: mal-estar, dor de cabeça, “branco”, medo, angústia, insônia, ansiedade, decepção, introjeção de autoimagem negativa. Uma escola que precisa recorrer à pressão da nota logo nas séries iniciais, é certamente, uma triste escola e não está educando, é uma escola fracassada.

Quando pensamos em propor, nesse primeiro momento, a história da avaliação na educação, foi no sentido de chamar a atenção de que muitos colegas de profissão ainda possuem o mesmo pensamento de que avaliar é punir ou selecionar e, também, como um alerta para que nossa profissão não esteja alicerçada no medo e desrespeito aos alunos.

Avaliação educacional nos documentos da educação brasileira

Ainda hoje, no século XXI, com tantas informações e métodos de ensino e aprendizagem que emergem diariamente, parece que estamos revivendo as práticas de avaliação propostas pelos Jesuítas onde era totalmente tradicional, onde o conhecimento foi sendo representado como conjuntos de valores, e verdades universais tornam-se absolutas e imutáveis.

A fala dos professores e seus conteúdos disciplinares, além da aprendizagem, foi ficando como algo não pertencente a todos os alunos e, portanto, a reflexão não precisava ser evidenciada; as disciplinas ainda se mantinham isoladas das demais e eram pensadas como exclusivas, não se comunicando e, nesse emaranhado, a avaliação se tornou mera verificação, segregação e separação dos alunos quando média em escala numérica a exatidão do conteúdo trabalhado e, como ação final, tínhamos os alunos aprovados ou reprovados. Em relação a isso, Luckesi (1995, p. 49) afirma que:

A avaliação do aluno é feita por meio de provas escritas, orais, exercícios e trabalhos de casa, com enorme carga de cobrança e até mesmo punição, valoriza os aspectos cognitivos superestimados à memória e à capacidade de retorno do que foi assimilado. A aprendizagem torna-se artificial; memoriza-se para ganhar nota e não se estuda para abstrair o conhecimento, estimulando a competição entre os alunos que são submetidos a um sistema classificatório.

Trazendo os documentos da educação brasileira em relação à avaliação como forma de ensino e aprendizagem, ressaltamos que a avaliação é um pré-requisito para obtenção de notas durante o período escolar e acadêmico.

Mesmo sabendo que para muitos alunos e professores a avaliação é vista como um processo doloroso, a avaliação tem que ser vista como um processo contínuo, com total participação dos

alunos, eliminando assim todas as formas e barreiras separadoras e segregadoras.

Os documentos da educação brasileira, em ordem cronológica, apresentam conteúdos interessantes relacionados a avaliação educacional, conforme descreveremos abaixo. Para Jorge (2015, p.18), o contexto da avaliação educacional está presente nas Leis educacionais brasileiras descritas em:

Em 1931, houve a criação do Ministério da Educação, acoplado com a saúde. Em 1948, aconteceu a Declaração Universal dos Direitos humanos: "Educação é direito de todos".

Em 1961, criou-se a primeira Lei de Diretrizes e Base para a Educação Nacional, Lei nº 4024/61.

Em 1990, em Criação do Estatuto da Criança e dos Adolescentes.

Em 1996, criada Lei Nº 9394/96 - criação de novos parâmetros.

Em 2005, Criação da Lei nº 11.114 de 16/05/05 - a idade da matrícula, mantendo a exigência de duração mínima do Ensino Fundamental de 8 anos letivos.

Em 2006, LDB, 06/02/06 - manteve a idade de matrícula do ensino Fundamental seis anos, mas ampliou a duração ensino fundamental para nove anos.

Sabemos que, até o presente momento, a educação tem passado por várias transformações, principalmente no tocante a divisão de anos e suas nomenclaturas, educação infantil e ensino fundamental. Nessa relação, o ensino fundamental passou a ter duração mínima de oito anos, com carga horária mínima anual de 800 horas, distribuídas no mínimo em 200 dias letivos (Lei nº 9.394/96). Porém, o que acontece é que as avaliações ainda seguem um modelo conteudista, sendo vista como um fantasma que acompanha as atividades educacionais, sempre dissociadas do processo de desenvolvimento dos alunos.

Ainda, é importante ressaltarmos que a LDBEN manteve a relação conteudista disciplinar e, o que mais nos chama a atenção, é o fato de que as crianças que acabaram de sair da educação infantil são bombardeadas por informações e conteúdos disciplinares, incluindo as avaliações. Nesta situação, muitos

alunos não conseguem acompanhar tamanha alteração, ficando recluso ou à mercê de avaliações que os julgarão aptos ou inaptos ao ano letivo. Portanto, é importante que nos primeiros anos do ensino fundamental, as avaliações sejam realizadas de forma criteriosa.

A Lei 9394/96, em seu artigo 24, definiu que a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais; b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar; c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado; d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito; e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos. (BRASIL, 1996, on-line).

Observando a Lei acima, trazemos novamente a discussão do conteudismo seguido pela necessidade imposta de cumular conteúdos, para posteriormente realizar a avaliação, não observando a pluralidade que compõe a sala de aula ou as dificuldades de aprendizado apresentadas pelos alunos. A própria Lei aponta para a obrigatoriedade de estudos de recuperação, negligenciando toda e qualquer forma de avaliação diária no tocante as notas, e isso nos remete ao que já relatamos acima, quando descrevemos sobre a docimologia e seu cerceamento educacional.

Como já descrevemos anteriormente, a avaliação educacional ainda mantém seu foco nos professores, nas relações de conteúdos e, principalmente, na necessidade de recuperação. Porém, em nenhum momento ela descreve que essa recuperação deve acontecer diariamente para os alunos com dificuldades de aprendizado, permanecendo assim a sobrecarga para os professores e a exclusão de alguns alunos.

Mesmo sabendo que o termo ‘avaliação’ está associado a instrumentos avaliativos usados pelos professores (prova, seminários, exames, trabalhos, entre outros), o que ainda observamos é a manutenção das avaliações dentro dos projetos pedagógicos e a sobrecarga dos professores. Seguindo essa linha de raciocínio, Libâneo (1994, p. 195) esclarece que,

A avaliação é uma reflexão sobre o nível de qualidade do trabalho escolar tanto do professor como dos alunos. Os dados coletados no decurso do processo de ensino, quantitativos ou qualitativos, são interpretados em relação a um padrão de desempenho e expressos em juízos de valor (muito bom, bom, satisfatório, etc.) acerca do aproveitamento escolar. A avaliação é uma tarefa complexa que não se resume à realização de provas e atribuição de notas. A mensuração apenas proporciona dados que devem ser submetidos a uma apreciação qualitativa. A avaliação, assim, cumpre funções pedagógico-didáticas, de diagnóstico e de controle em relação às quais se recorrem a instrumentos de verificação do rendimento escolar.

Sabemos que ainda existem muitas discussões sobre as formas e aplicações da avaliação educacional nas escolas e suas disciplinas. Porém, devemos observar que existem outras formas de se avaliar o aluno, tendo em vista que cada aluno é um universo em construção e os saberes trazidos dos meios sociais e familiares não devem ser descartados. Portanto, nivelar os alunos em um mesmo grau de saber, esperando que todos tenham o mesmo rendimento é, em suma, uma forma de negligenciar o ensino e a aprendizagem.

Nas séries iniciais, principalmente no primeiro ciclo, o professor deve possuir muita dedicação e paciência no processo de ensino e aprendizagem, pois é o momento em que ocorre a alfabetização e, portanto, a avaliação deve acontecer todos os dias e todos os momentos de aprendizagem.

Luckesi (1997, p. 31) afirma que “avaliar é tudo o que acontece antes da nota” e, nesse sentido, entendemos que avaliar diz respeito à observação direta em sala de aula realizada diariamente juntamente ao aluno, respeitando sua individualidade e sua forma de aprendizado.

Sobre o que é avaliação educacional, Libâneo (1994, p.195) descreve que:

A avaliação é uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem. Através dela os resultados que vão sendo obtidos no decorrer do trabalho conjunto do professor e dos alunos são comparados com os objetivos propostos a fim de constatar progressos, dificuldades, e reorientar o trabalho para as correções necessárias.

Outras perspectivas apresentadas sobre o conceito de avaliação dizem respeito a avaliação mediadora, onde formas de interligações entre o aluno e o mundo que o cerca se fazem presentes e, ainda, toda experiência que o aluno já traz consigo das suas vivências sociais e familiares são levadas em consideração. Se a intenção é a aprendizagem do aluno, a avaliação deve ser realizada para a sala toda, tendo em vista as especificidades e, principalmente, vista como um ato de amor, como afirma Luckesi (2002, p. 171) “o ato amoroso é um ato que acolhe atos, ações, dores e alegrias como eles são; acolhe para permitir que cada coisa seja o que é neste momento”.

MODALIDADES DE AVALIAÇÃO

Sabemos que uma avaliação não deve ser usada como forma de punição e nem é capaz de medir o conhecimento dos alunos. Para isso, existem inúmeros tipos de avaliações que foram pensados e estruturados no decorrer do tempo e que ainda se fazem presentes no contexto educacional. Neste capítulo, faremos algumas considerações sobre o tema e apresentaremos as concepções da avaliação diagnóstica, da avaliação formativa e da avaliação somativa. A avaliação, para Haydt (2008, p.13-14):

Apresenta quatro princípios básicos que norteiam a avaliação do processo ensino-aprendizagem, sendo: A avaliação é um processo contínuo e sistemático. Portanto, ela não pode ser esporádica nem improvisada, mas, ao contrário, deve ser constante e planejada. Nessa perspectiva, a avaliação faz parte de um sistema mais amplo que é o processo ensino-aprendizagem, nele se integrando. A avaliação é funcional, porque se realiza em função de objetivos. Avaliar o processo ensino-aprendizagem consiste em verificar em que medida os alunos estão atingindo os objetivos previstos. Por isso, os objetivos constituem o elemento norteador da avaliação. A avaliação é orientadora, pois “não visa eliminar alunos, mas orientar o seu processo de aprendizagem para que possam atingir os objetivos previstos”. A avaliação é integral, pois analisa e julga todas as dimensões do comportamento, considerando o aluno como um todo.

Conforme evidencia a citação acima, é importante destacarmos que, neste século, inúmeras formas e modelos de avaliações adentraram no cenário

educacional brasileiro e se perpetuaram no processo de ensino e aprendizagem.

Quando trazemos o conceito de avaliação para educação brasileira, é importante lembrarmos que a mesma deveria ser utilizada visando a especificidade individual de cada aluno, por exemplo: “dificuldade de aprendizado, déficit cognitivo comportamental, diminuição de um dos cinco sentidos, em especial, da audição, da visão e da fala” e, principalmente, na observação diária da sala de aula, quando pensada no âmbito plural de que cada aluno aprende de uma forma diferente. Para tornar mais fácil a compreensão dos tipos de avaliação, apresentaremos a seguir alguns destes tipos.

Avaliação classificatória

Temos observado que as avaliações educacionais, em sua grande maioria, seguem padrões impostos e contribuem para promover o distanciamento dos alunos, classificando-os como bom, médio ou inferior, o que promove um tipo de avaliação que é denominada de classificatória (HAYDT, 2008). Hoffmann (2003, p. 58) confirma isso ao dizer:

Da educação infantil à universidade, crianças e jovens são constantemente sentenciados por seus comportamentos e tarefas. Formal ou informalmente, cada vez que a criança brinca, fala, responde ou faz tarefas, está sendo observada e julgada por seus professores. A isto denomina-se avaliação.

Muitos professores e escolas utilizam a avaliação diariamente, optando pela avaliação classificatória, limitando outras possibilidades, inclusive a de se estabelecer o sentimento de pertencimento. Nesse caso, a prática de acumular conteúdo ainda é o princípio norteador utilizado por muitas escolas e professores.

Luckesi (2000, p. 08) afirma que, “a importância de valorizar o aprendizado do aluno, deve ser pensado propondo a avaliação da aprendizagem e não a avaliação dos resultados”. Sobre esse modelo de avaliação classificatória, Luckesi (2000), apud Meneghel et al (2009, p. 9822) esclarece que:

Quando a avaliação tem por foco a capacidade de reprodução de determinado conteúdo repassado pelo professor, são bons alunos os de

maior capacidade mimética. Nessa perspectiva, ela é realizada apenas no final do processo de aprendizagem, a fim de medir seu produto final, atuando como instrumento de coleta de "nota". O que classifica os alunos como "bom", "médio" ou "inferior" sem considerar um processo de reflexão autônoma. Por isso diz-se que esta avaliação tem caráter classificatório.

Essa avaliação está muito associada ao ensino tradicional, uma vez que a forma de ensino e aprendizagem está centrada na reprodução de uma técnica/conteúdo e na aquisição de habilidades, evidenciando assim, um fazer ditado pelo professor e não o conhecimento construído pelos estudantes. As notas finais serão resultados obtidos unicamente por meio de provas, impedindo assim o avançar dos alunos, o que muitas vezes resulta na reprovação do ano escolar.

Já pensando em outras formas de avaliações educacionais, que fogem ao caráter classificatório, hoje usamos inúmeros instrumentos avaliativos que podem ser classificadas como prova objetiva, descritiva ou mista, seminários temáticos, exames, trabalhos de conteúdos disciplinares, entre outros, onde o objetivo é fazer com que o aluno desenvolva habilidades e não apenas o reproduza.

Avaliação por diagnóstico

Quando, em um momento de avaliação, o professor tira o foco da transmissão de conteúdos e avança em estratégias que promovam a aquisição de conhecimentos

utilizando outras estratégias, isso constrói o aprendizado de forma paulatina. Todo aprendizado construído de forma paulatina estabelece um mecanismo capaz de promover a reflexão sobre as informações recebidas e as avaliações passam a ter outros objetivos e significados.

A pluralidade e as diferentes formas de aprendizado são evidenciadas na avaliação por diagnóstico, onde Pena Firme (2007, p. 70) esclarece que:

Avaliações diagnósticas são conduzidas com o propósito de identificar as fraquezas e as potencialidades dos estudantes, com o intuito de informar futuras estratégias ao professor e ao aluno. Este conceito está fundamentado na ideia de que, para o professor, a atenção ao desempenho do estudante é elemento primordial à prática pedagógica; ou seja, cabe ao educador desenvolver estratégias que lhe permitam conhecer os erros e acertos do aluno a fim de promover o seu objetivo cognitivo.

Nesse viés de pensamento, Camargo (2010, p. 26) afirma que:

Para avaliar é preciso ter um objetivo planejado. Sem estabelecer objetivos, o professor não conseguirá avaliar seus alunos, pois não saberá se os mesmos atingiram ou não determinado objetivo. Isso não ajudará o processo ensino-aprendizagem e só atrapalha o desenvolvimento do aluno

Ainda, Haydt (2008, p.13-14) apresenta quatro princípios básicos que norteiam a avaliação do processo ensino-aprendizagem, sendo:

A avaliação é um processo contínuo e sistemático. Portanto, ela não pode ser esporádica nem improvisada, mas, ao contrário, deve ser constante e planejada. Nessa

perspectiva, a avaliação faz parte de um sistema mais amplo que é o processo ensino-aprendizagem, nele se integrando. A avaliação é funcional, porque se realiza em função de objetivos. Avaliar o processo ensino-aprendizagem consiste em verificarem que medida os alunos estão atingindo os objetivos previstos. Por isso, os objetivos constituem o elemento norteador da avaliação. Avaliação é orientadora, pois “não visa eliminar alunos, mas orientar o seu processo de aprendizagem para que possam atingir os objetivos previstos”. Avaliação é integral, pois analisa e julga todas as dimensões do comportamento, considerando o aluno como um todo.

O termo avaliação em si já transmite uma sensação de medo, ansiedade e temor por todos os alunos, principalmente por apresentarem uma maior afinidade com um determinado assunto e menos com outro e isso, em si, já é capaz de criar um bloqueio do conteúdo e, muitas vezes, isso não é observado pelo professor. Se olharmos para a avaliação como um processo contínuo e sistemático, permeado de um olhar crítico, o aluno deveria ser o centro da atenção, assim como suas dificuldades, acertos e erros, maior ou menor interação com os demais e não apenas em um determinado dia (“o dia da prova”).

Quando possuímos um diagnóstico, ele é essencial para se chegar a avaliação emancipatória, pois ambas são permeadas de respostas que justificam e dão embasamento do porquê esse aluno não aprende ou comprehende determinados assuntos, mudando assim o foco para a promoção dos sujeitos, afinal, promover é gerar outras possibilidades.

Avaliação Emancipatória

Trazendo a avaliação emancipatória para a construção dos alunos, incluindo suas subjetividades, Hadji (2003, p. 15) enaltece que:

As discussões em torno dessa avaliação foram propostas no final de 1960, por Scriven, tendo como princípio que os alunos pudessem ser capazes de se orientar por si, ao analisar suas dificuldades e agindo para superá-las. Nesta perspectiva, a avaliação tem por objetivo possibilitar a construção ou o aperfeiçoamento do saber, ou seja: tem o objetivo legítimo de contribuir para o êxito do ensino, isto é, para a construção de saberes e competências pelos alunos.

Ainda, Saul (2000, p. 61) esclarece que:

A avaliação emancipatória caracteriza-se como um processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade, visando transformá-la. [...] Está situada numa vertente político-pedagógica cujo interesse primordial é emancipador, ou seja, libertador, visando provocar a crítica, de modo a libertar o sujeito de condicionamentos deterministas. O compromisso primordial desta avaliação é o de fazer com que as pessoas direta ou indiretamente envolvidas em uma ação educacional escrevam a sua “própria história” e gerem suas próprias alternativas de ação.

A avaliação emancipatória visa a promoção dos sujeitos quando pensada na proposta estabelecida nos modelos classificatórios e de estagnação social, pois proporciona o crescimento em seu estado psíquico e educacional, principalmente quando na relação em que professor e aluno aprendem juntos, quando, em um primeiro momento, o professor percebe os limites dos

alunos em relação a determinados assuntos, visando assim um processo de reconstrução e aprimoramento do saber.

Avaliação Formativa

A avaliação formativa é uma das modalidades de avaliação muito utilizada hoje em algumas escolas como componente indispensável do processo de ensino e aprendizagem, tendo em vista que essa modalidade não visualiza apenas a avaliação como mediadora do saber.

Compreendemos que enquanto se ensina também se avalia ou, quando se avalia, também se ensina, tornando-se, assim, um ato cíclico onde ensinar e aprender se transforma em uma forma de desenvolvimento de habilidades. O objetivo deste tipo de avaliação está focado naquilo que o aluno precisará aprender, instruindo-se para uma prática de aprendizagem mais formativa.

Para Haydt (2008, p. 17), é através da avaliação formativa que o aluno conhece seus erros e acertos e encontra estímulo para um estudo sistemático. Essa modalidade de avaliação é basicamente orientadora, pois orienta tanto o estudo do aluno como o trabalho do professor".

Se olharmos o significado de ensino e aprendizagem e seus métodos avaliativos, compreenderíamos que errar faz parte da essência humana e, sendo assim, ninguém nasceu sabendo dos conteúdos que são trabalhados em sala de aula.

Esse método avaliativo evidencia que é através do erro do aluno que o professor formula seu planejamento, que não possui caráter punitivo, mas sim objetiva que o professor reformule quantas vezes for necessário o

conteúdo programático para que os alunos o compreendam sem serem punidos. Neste sentido, Luckesi (2006, p.180) acrescenta que:

O ato de avaliar, por sua constituição mesma, não se destina a um julgamento “definitivo” sobre alguma coisa, pessoa ou situação, pois que não é um ato seletivo. A avaliação se destina ao diagnóstico e por isso mesmo, à inclusão; destina-se à melhoria do ciclo de vida. Deste modo, por si, é um ato amoroso.

O mesmo autor afirma que:

A avaliação formativa, com função de controle, é realizada durante todo 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. A avaliação formativa está muito ligada ao mecanismo de feedback, à medida que também permite ao professor detectar e identificar deficiência na forma de ensinar, possibilitando reformulações no seu trabalho didático, visando aperfeiçoá-lo. É por essa razão que os especialistas afirmam ser essa modalidade de avaliação, “uma parte integrante do processo ensino-aprendizagem e, quando bem realizada, assegura que a maioria dos alunos alcance o objetivo desejado”. (2008, p.17).

Nesse método, algumas alterações são pertinentes e, dentre elas, o aluno é avaliado constantemente de diversas formas, tais como: a sua condição cognitiva para a aprendizagem, o estilo, a potencialidade para resolução de problemas, a sua relação familiar, o seu vocabulário.

Os caminhos de transformação dos alunos não são vistos, unicamente, como produto de seu conhecimento,

mas sim como produto de uma interação entre professor e alunos. Nesse sentido, a avaliação formativa se torna controladora, tendo em vista que, no decorrer do período letivo, os resultados que são apresentados pelos alunos devem ser trabalhados para que se alcance o objetivo final esperado.

3.5 Avaliação Somativa

A avaliação somativa é aplicada na saída do processo, quando os saberes são expressos nas suas diferentes formas e caracteriza-se pela sua função classificadora através da atribuição de notas. Ainda é muito utilizada na educação tradicional. Haydt (2008, p. 18) diz que:

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

Quando pensamos em um contexto educativo, a avaliação somativa possui a função de promover um aluno para a série subsequente ou mantê-lo na série, tendo em vista que os valores numéricos atribuídos nas avaliações e métodos de ensino e aprendizagem não foram suficientes de acordo com o regimento escolar.

No método tradicional de ensino, além do professor ser o transmissor de conteúdo, a avaliação somatória é a representação numérica do que o aluno conseguiu aprender durante o ano letivo. Além disso, esse método

ainda tem como característica a promoção do aluno através de notas, esquecendo-se de que muitas vezes a nota em nada evidencia o processo complexo de aprendizagem, conforme declara Moretto (2003, p.94): “pressupõem que a nota traduz a aprendizagem correspondente, o que nem sempre é verdade”. E isso é expresso em práticas educativas centradas nas pedagogias dos exames. Em relação a isso, Luckesi (2002, p.18) afirma que “professores utilizam as provas como um instrumento de ameaça e tortura prévia dos alunos protestando ser um elemento motivador da aprendizagem”.

No contexto educacional, nenhum aluno é igual ao outro, ainda mais quando conseguimos relacionar o conteúdo social e familiar de cada aluno. Temos observado que esse modelo avaliativo é considerado, por muitos alunos e professores, um método ameaçador, uma vez que evidencia a relação de poder de “quem manda e quem obedece”, leva medo aos alunos e força-os a estudar, gerando alunos disciplinados em sala de aula, porém permeados de tensão e nervosismo. Antunes (2002, p. 40) relata que no método ameaçador de provas:

Se para os bons ou ótimos alunos esse clima era apenas gerador de suores noturnos e calafrios inexplicáveis, para os alunos médios ou mesmos para os mais fracos essa aproximação mais parecia ingresso em sala de tortura, onde o horror da reprovação, além de humilhar e diminuir, segregar e mentir, roubava do aluno um ano inteiro de sua vida.

Quando pensamos apenas na promoção desses alunos a partir de notas recebidas e, portanto, a

passagem de ano ou série escolar, esquecemos que todo aprendizado realizado por pressão, além de não ser aprendizado, ainda proporciona uma seletividade social. E essa seletividade aqui pode ser descrita em: melhores e piores, os aprovados e os reprovados.

Avaliação Dinâmica

Nessa forma de avaliação, o centro está no aluno enquanto ser humano em sua totalidade, a partir da criação, aproximação e envolvimento do professor no processo de ensino aprendizagem. Essa abordagem evidencia que o ser humano é “altamente plástico”, isto é, tem a capacidade e o potencial de modificar-se. Segundo Méier (2007, p. 130-131):

A Avaliação Dinâmica está baseada na crença de que o ser humano é “altamente plástico”, isto é, tem a capacidade, o potencial de modificar-se. Esse olhar é diferente do olhar da escola. Enquanto a escola está preocupada com o nível de funcionamento real, observável do sujeito, a avaliação dinâmica está centrada na possibilidade desse sujeito de aprender, de modificar-se, de aprender a aprender. A avaliação é denominada “dinâmica”, pois avalia o sujeito de forma não estática, pontual. Avalia seu modus operandi, na trajetória entre o não aprendido ao aprendido. Muito mais que uma lista de conteúdos aprendidos, a avaliação dinâmica possibilita ao professor conhecer quais de suas interferências possibilitaram insights ao aluno. Mais do que uma nota pelo conjunto de tarefas resolvidas, a avaliação dinâmica quer saber por que razão uma ou outra tarefa não foi possível de ser resolvida e, principalmente, como ajudar esse aluno a resolver tais tarefas, consideradas a princípio difíceis.

Nessa forma de avaliação é que o avaliado “aluno” possui uma avaliação apreciativa, tendo em vista suas produções, e o avaliador “professor” que exerce a função de direcionar a atenção para os e aspectos que não funcionam bem. Este modelo utiliza da objetividade e subjetividade para construção do processo de ensino e aprendizagem. Quando utilizamos da perspectiva subjetiva e objetiva de aprendizagem, os alunos e professores elaboram juntamente estratégias e planos para as desejadas mudanças.

No contexto avaliativo, conforme aponta Penna Firme (2007), não se vê limitado a formas de inventar um modo de avaliação, mas sim de tornar a avaliação significativa e de estimular a criatividade do processo com maior satisfação dos envolvidos, com honestidade e integridade na comunicação (PENA FIRME, 2007). É importante destacar que a ênfase na direção positiva da avaliação apreciativa não elimina a percepção dos aspectos negativos; ela apenas ressalta os positivos para que se fortaleça a capacidade de admitir falhas, problemas e a iniciativa em resolvê-los.

Finalizando, destacamos que existem inúmeras vertentes e teorias que sustentam as formas e modelos de avaliação na educação brasileira, assim como suas aplicabilidades. Nesse sentido, acrescentamos que avaliar significa criar possibilidades de se fazer e transformar o conhecimento aprendido em elemento/subsídio para se construir o conhecimento, principalmente no tocante a

pressão e repressão ainda utilizadas em muitas escolas no Brasil.

OS DESAFIOS DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Ainda hoje no contexto escolar há uma discussão sobre qual ou quais, entre os diversos tipos de avaliação, melhor se encaixaria no processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Porém, é importante lembrarmos que o processo avaliativo não pode ser dissociado do processo de ensino e aprendizagem, ficando assim a escola responsável por planejar e pautar dentro de suas propostas pedagógicas uma avaliação processual e contínua.

Neste capítulo, chamamos a atenção para a importância do processo de formação de professores, tendo em vista que muitos sequer cursaram uma disciplina específica sobre o tema ou mesmo disciplinas que abordassem, de alguma forma, essa temática.

Em função dessa deficiência na formação dos professores para discutir as formas de avaliações existentes na educação infantil e fundamental é que muitos acabam reproduzindo aquelas formas de avaliação que vivenciaram enquanto alunos desde a infância. Nesse processo, Krahe (2009, p. 104) evidencia que: “A construção da identidade profissional se dá no somatório do perfeito domínio dos conteúdos específicos da matéria na qual o

licenciado se especializará e do preparo básico nas metodologias e técnicas pedagógicas”.

Sabemos que inúmeras discussões permeiam a avaliação da aprendizagem, e isso vem ganhando destaque no meio educacional, principalmente quando associamos o fato de que avaliar não é sinônimo de punir e, sim de ter a consciência de que os trabalhos desenvolvidos nos conteúdos disciplinares alcançaram seus objetivos planejados. Para Gadotti (2003, p. 103), “a avaliação é essencial à educação, inerente e indissociável enquanto concebida como problematização, questionamento, reflexão sobre a ação”.

Nesse sentido, acrescentamos que o ato de aprender exige esforço de cunho individual, seguido de uma dinâmica onde o professor e o aluno interagem e desenvolvem uma avaliação contínua, permeada de compreensão sobre o processo de aprendizagem dos alunos. Porém, para que isso realmente aconteça, professor e aluno devem reconhecer o que é uma avaliação educacional e qual sua real importância para o desenvolvimento dos alunos.

Como já descrevemos anteriormente, a avaliação deve ser percebida como um ato contínuo, realizado diariamente na sala de aula. Porém, para que isso aconteça, é necessário que o projeto pedagógico da escola esteja voltado para práticas atuais, tendo em vista a pluralidade que compõe o cenário das escolas e as práticas educativas voltadas para a compreensão e o compromisso do ato de avaliar.

A avaliação está presente na vida de todos no contexto escolar, pois é a partir desse método que auxiliamos para a formação dos alunos, incluindo suas individualidades e diferenças, e para a construção de si mesmas. Avaliar deve ser visto como um processo de amadurecimento e clareza, portanto, o recurso pedagógico utilizado deve ser pensado como forma de auxílio tanto para o educador quanto para o educando, pois a escola e a avaliação educacional devem ser vistas como um meio e não como um fim em si mesmo.

Quando trazemos os desafios da avaliação para contexto educacional, é importante ressaltarmos que ela deve estar embasada em uma teoria ou prática pedagógica e, portanto, não deve surgir dentro de um vazio conceitual ou uma ideia sem fundamento. Quando tais situações acontecem, a avaliação em si perde sua função de integrar conteúdos e práticas educativas e torna-se um elemento que desmotiva e cerceia as diversas formas de aprendizado.

Como já descrevemos nesse trabalho, as escolas e as salas de aula são locais onde a aprendizagem acontece de inúmeras formas, tendo em vista as dificuldades apresentadas pelos alunos, sua relação como situações sociais e anatômicas funcionais. Aqui em especial, acrescentamos que a aprendizagem é construída a partir de uma rede de neurônios, que se localizam no cérebro humano e se dissipam para as diversas estruturas que compõe o sistema nervoso central, tendo como resultado um conjunto de referências que são colocados nessa rede e que podem ser

resgatados e reativados quando necessário, e isso é o que chamamos de conhecimento.

Ainda, a aprendizagem pode ser considerada como um processo de aquisição de informações que acontecem entre o meio interno (biológica, neurônios) e o meio externo (experiências). Porém, é importante ressaltarmos que todas as áreas do cérebro estão envolvidas no processo de aprendizagem, e a maneira que o cérebro tem para receber, captar, transformar e transmitir essas informações são advindas dos dois meios: internos e externos, ressaltando a importância da observação do professor no tocante aos alunos em sala de aula, para que essas informações se transformem em conhecimento, e não meramente uma coisa sem finalidade.

A avaliação não é e não pode continuar sendo a vilã das práticas educativas que ameaçam e submetem a todos, pois se entendermos que ela faz parte de toda a nossa vida, a forma de se avaliar deve ser regada de ato de amor, respeito, inclusão e, principalmente, com função de se construir. De acordo com Hoffmann (1998, p. 86):

A finalidade da avaliação, ao desencadear estudos, não é assim, a de simplesmente observar se os alunos apresentam ou não condições de “dar conta” das propostas delineadas, ou perceber, de início, os que apresentam mais ou menos dificuldades em determinada área. Mas a de conhecê-los cada vez melhor, tateando em busca de questões que verdadeiramente os provoquem a agir, à escuta de suas próprias questões, propondo em conjunto situações que lhes sejam verdadeiramente problemáticas a ponto de lhes despertar a atividade, a curiosidade.

Ainda, o processo avaliativo não pode ser visto apenas como um momento de verificar a aprendizagem dos alunos em sala de aula, pois a avaliação é também responsabilidade da escola, e essa deve assumir uma postura inovadora quanto aos valores que a norteiam, incluindo o fato de que um processo avaliativo possibilita que professor reconheça que o aluno é capaz de interagir e ser sujeito de sua própria aprendizagem, ou não, ficando assim a responsabilidade de avaliação contínua sobre cada aluno ali presente. Sordi (2006, p. 236) ressalta que:

Tradicionalmente, a avaliação tem sido regida pela busca obsessiva da objetividade, expressa na reprodução de respostas definitivas oferecidas ao professor como evidenciadoras da apreensão do conteúdo trabalhado na sala de aula, ou nos campos da prática. A obtenção da nota rege o processo de ensino, deslocando para a periferia o interesse pelo ato de conhecer.

Puxando um pouco para a importância da formação de professores, observamos que é essencial se instituir concepções e práticas avaliativas que vão ao encontro do ato de aprender, pois muitos professores formados e atuantes na educação não possuem a consciência da responsabilidade sobre o ato de educar, sendo primordial que todos os professores estejam conscientes sobre o que se diz e o que se faz no âmbito da avaliação da aprendizagem.

Formação de professores para avaliar

De acordo com Hoffmann (2003), por muito tempo o interesse e os estudos sobre avaliação escolar nos cursos de formação de professores se fundamentam em teorias de medidas educacionais, onde o aprendizado buscava ensinar sobre como fazer provas e como conferir notas e medidas, o que pode explicar as atitudes dos professores que se verificam nas escolas brasileiras, de um modo geral.

Tem-se por principal aspecto da constituição do professor como avaliador, a vivência dele enquanto aluno e isso, provavelmente, se origina na falta de discussão da temática durante a sua formação e, em parte, fundamenta a opção pela temática neste trabalho. Em estudo realizado sobre a temática da avaliação na formação docente, Berbel (2001) apontou para o fato de que esse assunto se traduz em questão problemática no Ensino Superior e que necessita ser explorado por diversos ângulos.

No seu estudo de Berbel (2001, p. 70), os professores em formação que foram sujeitos da pesquisa:

referem seu despreparo para avaliar e a ausência de estudo sobre essa temática nas aulas durante a formação. Em consequência, os futuros professores, sentem-se inseguros para exercer o papel de avaliadores e se sustentam em modelos que lhes proporcionam segurança: aqueles que aprenderam a conviver enquanto alunos.

Berbel aponta que o conceito de Simetria Invertida, presente no Parecer 9/2001 do Conselho Nacional de Educação, é o que fundamenta a inquietação anunciada acima, pois evidencia uma particularidade específica da profissão docente, que é a coerência entre a prática e a teoria. De acordo com esse Parecer, o conceito de Simetria invertida se refere ao fato de que o futuro docente [...] aprende a profissão no lugar similar àquele em que vai atuar, porém, numa situação invertida. Isso implica que deve haver coerência entre o que se faz na formação e o que se espera como profissional.

Sugere o mesmo Parecer 009/2001, que os professores estabeleçam com os seus alunos experiências significativas, “[...] que sejam capazes de ensiná-los a relacionar teoria e a prática [...]”, e para isso é preciso que a formação de professores seja orientada por situações equivalentes de ensino e de aprendizagem (CNE 009, 2001, p. 14).

Entretanto, o desacordo entre a prática e a teoria sobre avaliação não é tão importante de serem considerados no ensino superior, provavelmente pela ideia de avaliação que os docentes formadores possuem e que não percebem problemas em seu fazer, possivelmente pela maneira como se fundaram docentes. Muitos dos atuais formadores de professores, muito provavelmente, conviveram com a visão de ensino que priorizava o aprendizado dos conhecimentos específicos das disciplinas em detrimento dos pedagógicos, ou seja, são “crias” de um padrão educativo fundamentado na racionalidade técnica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação educacional passou por inúmeras transformações, incluindo os métodos avaliativos. Porém, somente no século XVIII ela adentra nas escolas e se perpetua como forma de seleção e qualificação dos alunos. Nessa época, o termo avaliação ainda não existia, uma vez que o conceito de exame era utilizado e nele continha nota e controle dos alunos, sendo denominado de docimologia.

A difícil tarefa dos professores, senão a mais complexa, precisa considerar a pluralidade de alunos que se encontram nas salas de aulas das escolas brasileiras, incluindo observação direta e indireta de cada um, ou seja, pensada de forma que respeite as diferenças.

Apesar de existirem diversas modalidades ou tipos de avaliação, ainda persiste aquela onde o aluno é avaliado apenas uma única vez em sala de aula, com provas sobre os conteúdos das disciplinas, desconsiderando muitos outros aspectos formativos dos alunos.

Dois pontos precisam estar claros: as escolas, nos seus projetos político-pedagógicos, precisam explicitar a sua concepção de avaliação para que os professores estejam cientes e, o outro, a necessidade desta temática ser melhor abordada nos cursos de formação de

professores, podendo, inclusive, se constituir numa disciplina.

A avaliação educacional ainda mantém seu foco nos professores, nas relações de conteúdos, desconsiderando que o ato de avaliar deve ser amplo, segundo critérios de participação e presença dos alunos e não somente uma prova.

Finalizamos o trabalho de pesquisa afirmando que educar é um ato de amor, responsabilidade, dignidade e, principalmente, um momento de construção para milhões de alunos que se encontram no interior das escolas e que, infelizmente, ainda vivenciam duas situações em relação a avaliação: a primeira, onde as avaliações são vistas como forma de segregar e, a segunda, aquela onde os professores não sabem, efetivamente, o que é uma avaliação. Ambas as situações contribuem para manter o círculo vicioso e doentio, onde, o aprendizado e o conhecimento se tornam limitados a propostas de avaliação e educação.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, C. A Avaliação da Aprendizagem Escolar. 4^a ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

BLOOM. B. et.al. Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar. São Paulo: Pioneira, 1983.

BRADFIELD, J.M. & MOREDOCK, H.S. Medidas e testes em educação. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1974.

BERBEL, N. A. N. Avaliação da aprendizagem no ensino superior: um retrato em cinco dimensões. Londrina: UEL, 2001, 272p.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer 009/2001 nº9, 08 de maio de 2001. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 30 Maio. 2022.

BRASIL, PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS / Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1997. 126 p. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 30 Mai. 2022.

CAMARGO, W. F. Avaliação da aprendizagem no ensino fundamental. 2010. 101 fls. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010. Disponível em: <https://www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/arquivos/2010%20WANESSA%20FEDRIGO%20CAMARGO.PDF>. Acesso em: 02 Abr. 2022.

CAMPOS, R. M. AVALIAÇÃO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM: CONCEITOS, CONCEPÇÕES E CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA. Trabalho de conclusão de curso Coordenação do Curso de Especialização em Planejamento de Ensino e Avaliação da Aprendizagem da Universidade Federal do Ceará, 2005. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/38202/1/2005_tcc_rmcampos.pdf. Acesso em: 30 Mai. 2022.

CONCEIÇÃO, J. L. M. Contexto histórico da avaliação escolar. 2016. Disponível em:
<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/16/1/contexto-historico-da-avaliacao-escolar>. Acesso em 05 Abr. 2022.

CALDEIRA, A. M. S. Resinificando a Avaliação Escolar. Comissão Permanente de Avaliação Institucional: UFMG-PAIUB. Belo Horizonte: PROGRAD/UFMG, 2000. p. 122-129 (Cadernos de Avaliação, 3). Disponível em: <https://www.ufmg.br/avaliacao-institucional/>. Acesso em: 30 Mai. 2022.

EZPELETA, H. As habilidades do professor. São Paulo: Pioneira, 1984.

FRANCESCHETTO, C. P. Avaliação educacional: conflitos a serem superados. In Brasil Escola. 2021. Disponível em: <https://meuartigo.brasilescola.uol.com.br/educacao/avaliacao-educacional-conflitos-serem-superados.htm>. Acesso em: 15 Mai.2022.

FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. 40ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. Professora sim, tia não; cartas a quem ousa ensinar. 2. ed. São Paulo: Olho d'Água, 1993.

GADOTTI, M. Boniteza de um sonho: ensinar – e aprender com sentido. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

HAYDT, R. C. Avaliação do Processo Ensino-Aprendizagem. São Paulo: Ática, 2000.

HAYDT, R. C. Avaliação do Processo Ensino Aprendizagem. São Paulo: Ática, 2004.

HAYDT, R. C. Avaliar Para Promover: As Setas do Caminho. Porto Alegre: Mediação, 2006.

HAYDT, R. C. Avaliação da Aprendizagem Escolar: Estudos e Proposições. São Paulo: Cortez, 2006.

HAYDT, R. C. Avaliação da aprendizagem escolar. 13ed. São Paulo: Cortez, 2002

HAYDT, R. C. Avaliação da Aprendizagem na Escola:
Reelaborando Conceitos e Recriando a Prática. Salvador:
Malabares comunicação e eventos, 2003.

HAYDT, R. C. Avaliação do processo ensino-aprendizagem.
6ª ed. São Paulo: Ática, 2008.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. Avaliação Mediadora:
uma prática em construção da pré-escola à Universidade.
27.ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2003.

HOFFMANN, J. M. L. Avaliação Mediadora: Uma prática
em Construção da Pré-Escola à Universidade. Porto alegre:
educação & realidade, 2000.

HOFFMANN, J. M. L. Contos e Contrapontos: do Pensar ao
Agir em Avaliação. Porto alegre: Mediação, 1998.

JORGE, I. C. B. O processo de avaliação da aprendizagem:
descritores das práticas nos anos iniciais do ensino
fundamental. Gurupá, PA, 2015. Trabalho de Conclusão de
Curso (Licenciatura Plena em Pedagogia) – Plano Nacional
de Formação de Professores, Universidade Federal Rural
da Amazônia, 2015. Disponível em:
<http://bdta.ufra.edu.br/jspui/bitstream.pdf>. Acesso em: 05
Abr. 2022.

JUIF, P.; DOVERO, F. Guia do estudante de ciências
pedagógicas. Lisboa: Editorial Estampa, 1972.

KRAHE, E. D. Reforma Curricular de Licenciaturas: UFRGS
(Brasil) – UMCE (Chile). Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

LIBÂNEO, J. C. Didática. 2ed. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, A.F.S. Avaliação escolar. Julgamento x construção.
São Paulo: Vozes, 1996.

LUCKESI, C. Avaliação da aprendizagem escolar. 6. ed. São
Paulo: Cortez, 1997.

LUCKESI, C. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e
proposições. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições*. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MELCHIOR, M. C. *Avaliar para construir competências*. *Educação em Revista*. Ano X, nº 59, Nov/Dez 2006

MEDEIROS, E. B. *Provas objetivas: técnicas de conotação*. São Paulo: Cortez, 1980.

MENEGHEL, S. M, KREISCH, C. *Concepções de avaliação e práticas avaliativas na escola: entre possibilidades e dificuldades*. 2009. Disponível em:

https://educere.bruc.com.br/cd2009/pdf/3393_1920.pdf.

Acesso em: 03 Abr. 2022.

MÉIER, M. *Avaliação na Educação*. Marcos Muniz Melo (Organizador). 2007.

MORETTO, V. P. *Prova - um momento privilegiado de estudo – não um acerto de contas*. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A; 2003.

NIETZSCHE, F. *Genealogia da moral – uma polêmica*. 9. ed. São Paulo: Companhia das Letras/ 2006.

NÓVOA, A. *História da Educação: percursos de uma disciplina*. Análise Psicológica, v. 14, n. 4, p. 417-34, 1996. Disponível Em:

<https://core.ac.uk/download/pdf/70653247.pdf>. Acesso em 05 Abr. 2022.

PENNA FIRME, T. *Avaliação na Educação*. Marcos Muniz Melo (Organizador). 2007.

QUINQUER, D. *Modelos e Enfoques Sobre a Avaliação: O Modelo Comunicativo*. In: In: Ballester, Margarita (Org.). *Avaliação Como Apoio À Aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

RABELO, E. H. *Avaliação: novos tempos, novas práticas*. Petrópolis: Vozes, 1998.

SAUL, A M. *Avaliação emancipatória: desafio a teoria e a prática da avaliação e reformulação de currículo*. São Paulo: Cortez, 2000.

SANT'ANNA, I. M. *Por que avaliar?: Como avaliar?: Critérios e instrumentos.* 3^a Edição, Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SORDI, M. R. L. De. Avaliação da aprendizagem universitária em tempos de mudança: a inovação ao alcance do educador comprometido. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CASTANHO, Maria Eugenia L. M. (Orgs.) *Pedagogia Universitária: A aula em foco.* Campinas, SP: Papirus, 2006, 4^a Ed, p. 231-248.

VASCONCELLOS, C. S. *Avaliação: Concepção Dialética Libertadora do Processo de Avaliação Escolar.* São Paulo: Liberdade, 1995.

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO ENSINO MÉDIO

Ávila Ferreira De Santana Souza

Mailson Alves Da Silva

Michelle Alves Da Silva

Salvino Calebe Pires Da Silva

Sílvia Letícia Ribeiro Dos Santos

Antônio Chadud Jorge

Lívia Barbosa Pacheco Souza

Elciete de Campos Moraes Brum

Giselle Carmo Maia

Ruhena Kelber Abrão

INTRODUÇÃO

É sabido que a educação remonta a própria existência humana, pois a partir do momento em que foi necessário se desenvolver para sobreviver, a educação começou a surgir, e essa educação foi se transformando ao longo das eras para facilitar a vida da espécie, e foi se aprofundando cada vez mais, se transformando em algo primordial na atualidade. Através das mudanças que ocorreram se chegou no modelo atual, onde se tem os

níveis fundamental e médio, além da educação profissionalizante.

A educação profissional tem por objetivo o foco no desenvolvimento de competências e habilidades técnicas que supram a demanda do mercado de trabalho, sendo fundamental para atender as necessidades do setor produtivo como mão de obra qualificada. Essa qualificação profissional pode ser agregada ao ensino médio, que já uma forma utilizada principalmente nos institutos de tecnologia e educação.

A pesquisa apresentada no presente trabalho tem por objetivo desenvolver pesquisas referentes à Educação Profissional, focalizando os processos formativos e históricos primordialmente integrados à educação básica pública, criar cooperação com instituições acadêmico-científicas em nível local, regional e nacional, articulando estudos e outras estratégias que afluam para a cultivo do conhecimento na Educação Profissional e também estimular a autonomia do aluno, fornecendo-lhe instrumentos para busca por conhecimento e desenvolvimento profissional de forma permanente.

O presente estudo realizou-se em caráter exploratório, que permite ao pesquisador adquirir experiência em torno de determinado assunto, buscando conhecer a realidade estudada, suas principais características, seus problemas e descrevendo os fatos abordados. No que diz respeito aos procedimentos e meios de investigação, a pesquisa é descrita como um estudo de caso, pois foi realizado um levantamento de dados de uma realidade específica, e caracteriza-se

também quanto aos meios como pesquisa bibliográfica, pois apresenta um estudo em referências conhecidas que tratam do tema, para a fundamentação teórica do trabalho.

Ao longo dos anos a educação sofreu diversas mudanças de acordo com as necessidades e de acordo com a política, principalmente nos anos 30 e 40, onde houve as reformas de Francisco Campos e Gustavo Capanema, que padronizaram de forma nacional uma modernização no ensino secundário brasileiro, proporcionando a melhora da educação. Com isso, a profissionalização passou a ser mais priorizada.

Com todas essas reformas, várias leis foram criadas para regulamentar a educação, e essas leis possibilitaram a criação de institutos federais de educação em ciência e tecnologia que ajudaram na modernização da educação atualmente, preparando os cidadãos a enfrentar as exigências atuais no mercado de trabalho.

A educação profissional é de extrema importância e por isso justifica-se essa pesquisa, devido a poucas relacionadas a esse assunto tão atual e relevante, e devido ao pouco contato da maioria das pessoas com o tema voltado às práticas profissionalizantes. Dessa forma, o presente estudo objetiva tratar do assunto em questão, bem como os fundamentos principais para que a educação profissionalizante seja cada vez mais atualizada e possa ser cada vez mais acessível a todas as pessoas, propiciando assim uma melhor condição de vida.

O TRABALHO COMO FUNDAMENTO DA PRODUÇÃO SOCIAL DA VIDA

Trabalhar é de suma importância na vida do indivíduo que vive em sociedade, pois é através dele que se tem a manutenção financeira e a possibilidade de ação transformadora da natureza, pois inclui fenômenos tais como a globalização do trabalho e o aumento da competitividade, reestruturando assim a produtividade e desenvolvendo inovações tecnológicas (TOLFO E PICCININI, 2007).

E o trabalho é infundido na vida da pessoa desde sua infância, quando ainda criança já é ensinado a fazer as atividades domésticas para começar a ter responsabilidades, e vai sendo elaborado ao longo dos anos, onde começa a desenvolver suas habilidades pessoais e passa a trabalhar em algo visando receber algum lucro por suas habilidades.

Durante a própria evolução humana, cada indivíduo vinha desempenhando um papel em sua comunidade, o que vem ocorrendo na atualidade, de forma a todos viverem de forma harmônica na sociedade e através do seu trabalho cada pessoa é capaz de deixar sua marca pois

"O sentido do trabalho é compreendido como um componente da realidade social construída e reproduzida, que interage com diferentes variáveis pessoais e sociais e influencia as ações das pessoas e a natureza da sociedade num dado momento histórico" (TOLFO E PICCININI, 2007, p.40).

A sociedade foi se desenvolvendo de forma a já mostrar sempre a importância do trabalho para cada pessoa, porém, os valores do mesmo apresentam diferenças e similaridades como as variáveis pessoais, e esses valores já são ensinados para todos desde quando crianças, para que assim cada um desenvolvam melhores suas habilidades e então

"Os valores relacionados com o trabalho se estabelecem por intermédio da educação na infância e na adolescência e tem efeito durável na personalidade das pessoas, mas se modificam e se adaptam nas diferentes etapas da vida e em situações sociais distintas" (TOLFO E PICCININI, 2007, p.40).

Para que haja sempre sentido na vida de cada membro de uma sociedade, é preciso primeiro encontrar um trabalho no qual a pessoa se identifique e se sinta bem ao desempenhá-lo, pois através dele se cria sentido existencial ao contribuir de forma positiva a sociedade a qual pertence, e

São por meio do trabalho que os seres humanos utilizam tanto instrumentos quanto os signos feitos pelas gerações precedentes, os instrumentos, encarados como formas de mudar a natureza externa do mundo, e os signos que são utilizados como espécies de ordenadores da vida mental. (VALE; GONÇALVES; JÚNIOR, 2009, p.7)

E essa contribuição para a sociedade só é feita de forma satisfatória quando a pessoa trabalha com sua principal habilidade, podendo assim desenvolvê-la e ao mesmo tempo ser útil à sociedade, contribuindo com a

melhoria dela através de uma profissão em que é bom e tem amor por exercer.

A POLÍTICA EDUCACIONAL PARA O ENSINO MÉDIO NO BRASIL A PARTIR DOS ANOS DE 1930

A educação anterior aos anos 30 era considerada elitista, pois era atendida por uma rede muito reduzida, o que desencadeou vários movimentos para que houvesse uma reestruturação, promovendo uma ampliação à educação pública, levando assim educação de qualidade para todos, sem distinção de sexo, promovendo uma igualdade de gênero que não era obrigatória antes.

Esses movimentos eram organizados para que houvesse um melhor desenvolvimento da educação,

"Entre 1930 e 1945, desencadeou-se um intenso movimento de armação, no Executivo federal, de um aparelho nacional de ensino e de elaboração de códigos e 'leis orgânicas', visando estabelecer diretrizes e estrutura organizativa para os diversos ramos e níveis de educação no país" (DRAIBE, 1985, p. 69).

Foram então criadas leis que organizassem o ensino secundário onde se buscava estruturar esse ensino em dois ciclos: o ginásial e o técnico e científico, que vinha a oferecer uma formação humanística, além de uma cultura em geral, voltada para o ensino superior, porém o ensino técnico não possibilitava que o aluno ingressasse em um ensino superior diferente de sua formação técnica, sendo possível apenas após a nova estrutura implantada, onde

"A alteração mais significativa relativamente à estrutura educacional constituiu o fim da segmentação até então existente entre os ramos de ensino colegial. Além da possibilidade de transferência de um ramo para outro, mediante provas, os cursos técnicos permitiam também a habilitação plena dos alunos para o ingresso em qualquer curso superior, até então exclusividade do curso secundário" (PIRES, 2010, p. 21).

Essas iniciativas procuravam dar um novo direcionamento à educação pública no Brasil, principalmente no que se refere ao ensino médio. Foi criado então o ministério da educação e saúde e posteriormente o FUNDEB, que deu o primeiro passo para essa reforma, sendo a principal delas a de Francisco campos, realizada em 1930, onde houve uma grande mudança na maneira de atuação das escolas.

A Reforma de Francisco Campos 1930

Foi a primeira reforma educacional nacional realizada no Brasil, sendo realizada durante a era Vargas sob ao comando do ministro da educação, implantando o que se conhecia por "estado novo", e foi marcada por ser regulamentada com ideais autoritários de acordo com o governo, pois

"A Reforma Francisco Campos é marcada por conferir, em nível legal, organicidade à cultura escolar do ensino secundário, percebida pelas suas prescrições que visavam superar o regime de cursos preparatórios e de exames parcelados" (PILETTI, 1987; ROMANELLI, 1996, p.131- 159).

Essa reforma implementou de forma nacional uma modernização no ensino secundário brasileiro, fixando medidas, como o aumento do número de anos do curso secundário e a obrigatoriedade da frequência dos alunos, reestruturando um sistema de inspeção federal.

"Com o aumento do número de anos do ensino secundário e a sua divisão em dois ciclos, foi conferida ao ensino secundário uma estrutura mais complexa, que proporcionava encominhamentos mais específicos aos cursos superiores" (DALLABRIDA, 2009, p. 186).

Essa reestruturação nacional provocou diversas mudanças significativas na educação, levando-a assim a uma reestruturação completa e de forma nacional. Por isso, "A Reforma Francisco Campos, desta forma, marca uma inflexão significativa na história do ensino secundário brasileiro, pois ela rompe com estruturas seculares nesse nível de escolarização" (DALLABRIDA, 2009, p. 186).

Essa modernização da educação alinhava o Brasil aos países mais desenvolvidos, porém, também dava a educação um ar mais elitista, pois tratava-se de um longo processo de escolarização, dividida principalmente em dois ciclos, que era ministrado entre a escola primária e o ensino superior, e apenas uma pequena minoria dos brasileiros poderia se dar ao luxo de levar cinco anos para concluir sua educação e

O ensino secundário que surgia no início da década de 1930 era um ciclo de estudos longos e teóricos, que contrastava com os estudos curtos e práticos do ensino técnico-profissional ou

normal, que contribuía, decisivamente, para formar as élites dirigentes que se endereçavam aos cursos superiores – tanto na França como no Brasil. (DALLABRIDA, 2009, p. 187).

Porém, apesar de todas as controvérsias, essa reforma proporcionou um alinhamento da educação em todo o Brasil, pois estabeleceu processos e procedimentos administrativos e pedagógicos em todo o território nacional, possibilitando uma organização nacional.

A Reforma de Gustavo Capanema 1942 e o Ensino Técnico Profissional

Foi a reforma educacional feita durante a era Vargas. Foi liderada pelo então ministro da educação Gustavo Capanema, que agiu principalmente no ensino secundário, focando no desenvolvimento das habilidades de acordo com os papéis atribuídos pela sociedade, tendo também uma educação moral e cívica para desenvolver o caráter dos cidadãos em sua contribuição na convivência em sociedade, além de instituir a obrigatoriedade da frequência às aulas secundárias, reestruturando todo o ensino técnico, pois

"As reformas de Capanema definiam os princípios gerais da educação nacional e tinha como ideal "formar o cidadão completo, útil à vida social". O Conselho Nacional de Educação era uma espécie de Ministério com atribuições ampliadas. De acordo com as reformas todo o ensino estava sob a regência do ministério (da educação infantil ao nível superior)" (SOUZA, 2014, p.7).

Com essa reforma, ele instituiu que a educação primária cabia ao estado e reestruturou o ensino superior, onde sua grande preocupação era com o preparo da elite, mesmo que a alfabetização das massas não fosse eficiente. Apesar da elitização, a reforma também teve seus pontos positivos, pois homogeneizou a forma de ensino em todo o país, garantindo assim um padrão, e

"A consolidação de formas administrativas e procedimentos implantados; a sistematização legal do sistema universitário definindo os currículos; os modelos e padrões válidos para o país; os títulos, que deveriam ser fornecidos de acordo com a profissão regulamentada pela lei" (SOUZA, 2014, p. 9).

Com isso houve um grande aumento do ponto de vista quantitativo na educação, principalmente no que diz respeito ao ensino médio e ensino superior, aumentando assim o nível de escolaridade e a modernização no país, além de aumentar a eficiência do setor governamental na educação, principalmente em relação às leis aprovadas e todos os critérios criados, pois

"Por meio da legislação educacional em vigência é possível definir horários para as aulas, critérios para matrículas, relacionar as disciplinas a serem ministradas no ensino primário, normal, secundário, técnico, destacar pontos para os exames, determinar condutas para o funcionamento de órgãos educacionais e competências dos seus dirigentes, indicar prêmios e sanções a serem aplicadas" (ALVES; OLIVEIRA; COSTA, 2020, p. 192)

Por isso, algumas características da reforma de Capanema estão presentes no sistema educacional até os dias atuais, como por exemplo, a unificação do sistema, os

conteúdos ministrados na língua portuguesa, a organização e controle do governo em seus diferentes níveis (Educação Básica e Superior) e as leis que regulam as profissões no país, além do financiamento estatal da educação. Portanto, a compreensão do atual método educacional brasileiro não pode ser feita sem a compreensão do que foi essa reforma e qual sua importância na atualidade.

LDB 4.024, de 20 de dezembro de 1961

Essa lei fixa diretrizes da educação nacional, onde fixa informações como direitos e deveres da educação e já foi modificada por algumas outras leis após a constituição federal (CF) para se encaixar no atual momento, como se pode observar no artigo 6, em que fixa que o ministério público deve formular e avaliar o sistema de educação, sendo especificadas nos parágrafos 1, 2 e 3 do mesmo artigo

§ 1º No desempenho de suas funções, o Ministério da Educação e do Desporto contará com a colaboração do Conselho Nacional de Educação e das Câmaras que o compõem.

§ 2º Os conselheiros exercem função de interesse público relevante, com precedência sobre quaisquer outros cargos públicos de que sejam titulares e, quando convocados, farão jus a transporte, diárias e jetons de presença a serem fixados pelo Ministro de Estado da Educação e do Desporto.

§ 3º O ensino militar será regulado por lei especial. (BRASIL, 1961).

Já no artigo 7º é previsto que todo o conselho nacional da educação, que é composto pelas Câmaras de Educação Básica (CEB) e de Educação Superior, terá a função de assegurar a participação da sociedade no aperfeiçoamento da educação nacional seguindo o que se pode ver no parágrafo 1

§ 1º Ao Conselho Nacional de Educação, além de outras atribuições que lhe forem conferidas por lei, compete:

- a) subsidiar a elaboração e acompanhar a execução do Plano Nacional de Educação;
- b) manifestar-se sobre questões que abranjam mais de um nível ou modalidade de ensino;
- c) assessorar o Ministério da Educação e do Desporto no diagnóstico dos problemas e deliberar sobre medidas para aperfeiçoar os sistemas de ensino, especialmente no que diz respeito à integração dos seus diferentes níveis e modalidades;
- d) emitir parecer sobre assuntos da área educacional, por iniciativa de seus conselheiros ou quando solicitado pelo Ministro de Estado da Educação e do Desporto.
- e) manter intercâmbio com os sistemas de ensino dos Estados e do Distrito Federal;
- f) analisar e emitir parecer sobre questões relativas à aplicação da legislação educacional, no que diz respeito à integração entre os diferentes níveis e modalidade de ensino;
- g) elaborar o seu regimento, a ser aprovado pelo Ministro de Estado da Educação e do Desporto. (BRASIL, 1961).

No artigo 8 é disposto que A Câmara de Educação Básica e a Câmara de Educação Superior serão constituídas, cada uma, por doze conselheiros, sendo membros natos, na Câmara de Educação Básica e conforme parágrafo 1

§ 1º A escolha e nomeação dos conselheiros será feita pelo Presidente da República, sendo que,

pelo menos a metade, obrigatoriamente, dentre os indicados em listas elaboradas especialmente para cada Câmara, mediante consulta a entidades da sociedade civil, relacionadas às áreas de atuação dos respectivos colegiados (BRASIL, 1961).

Ela finaliza com o artigo 9, em que fixa que as câmaras de educação básicas deverão emitir os pareceres sobre assuntos a ela pertinentes, tanto quanto a iniciativa pública e privada, e podendo recurrer ao conselho pleno quando for o caso, conforme mostra o parágrafo 1

§ 1º São atribuições da Câmara de Educação Básica

- a) examinar os problemas da educação infantil, do ensino fundamental, da educação especial e do ensino médio e tecnológico e oferecer sugestões para sua solução;
- b) analisar e emitir parecer sobre os resultados dos processos de avaliação dos diferentes níveis e modalidades mencionados na alínea anterior;
- c) deliberar sobre as diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação e do Desporto;
- d) colaborar na preparação do Plano Nacional de Educação e acompanhar sua execução, no âmbito de sua atuação;
- e) assessorar o Ministro de Estado da Educação e do Desporto em todos os assuntos relativos à educação básica;
- f) manter intercâmbio com os sistemas de ensino dos Estados e do Distrito Federal, acompanhando a execução dos respectivos Planos de Educação;
- g) analisar as questões relativas à aplicação da legislação referente à educação básica. (BRASIL, 1961).

E é através dessa lei que toda a educação nacional foi parametrizada e padronizada, tendo assim uma melhoria significativa no que diz respeito à qualidade de educação.

2.4 LEI 5.692/71 Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)

Essa lei Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, implementando que ele deve proporcionar uma educação necessária para que o aluno possa obter uma boa qualificação profissional, sendo regulamentado pelos parágrafos 1 e 2

§ 1º Para efeito do que dispõe os artigos 176 e 178 da Constituição, entendesse por ensino primário a educação correspondente ao ensino de primeiro grau e por ensino médio, o de segundo grau.

§ 2º O ensino de 1º e 2º graus será ministrado obrigatoriamente na língua nacional. (BRASIL, 1971).

Já no artigo 2 é determinado que o ensino médio deve ser ministrado em organizações que garantam plena utilização de recursos materiais apropriados sem duplicação para outros fins que não seja a educação, sendo regulamentada pelo parágrafo único do mesmo artigo.

Parágrafo único. A organização administrativa, didática e disciplinar de cada estabelecimento do ensino será regulada no respectivo regimento, a ser aprovado pelo órgão próprio do sistema, com observância de normas fixadas pelo respectivo Conselho de Educação. (BRASIL, 1971).

O artigo 5 determina quais áreas de estudos devem ser abordadas em cada grau de educação, formulando

assim um currículo de matérias em todo o território nacional

1º Observadas as normas de cada sistema de ensino, o currículo pleno terá uma parte de educação geral e outra de formação especial, sendo organizado de modo que:

a) no ensino de primeiro grau, a parte de educação geral seja exclusiva nas séries iniciais e predominantes nas finais;

b) no ensino de segundo grau, predomine a parte de formação especial.

2º A parte de formação especial de currículo:

a) terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau;

b) será fixada, quando se destinar a iniciação e habilitação profissional, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados.

3º Excepcionalmente, a parte especial do currículo poderá assumir, no ensino de 2º grau, o caráter de aprofundamento em determinada ordem de estudos gerais, para atender a aptidão específica do estudante, por indicação de professores e orientadores. (BRASIL, 1971).

O artigo 20 fixa que o ensino do 1º grau é obrigatório para crianças dos 7 aos 14 anos, e cabe ao município a fiscalização e levantamento populacional por idade para que todos estejam matriculados, e segundo o parágrafo único

Parágrafo único. Nos Estados, no Distrito Federal, nos Territórios e nos Municípios, deverá a administração do ensino fiscalizar o cumprimento da obrigatoriedade escolar e incentivar a frequência dos alunos.

Essa lei, no entanto, não é utilizada atualmente para regulamentação da educação, pois ela foi revogada e

substituída pela lei 9394 de 20 de dezembro de 1996, que trata das mesmas regulamentações.

Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996

É a lei que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, substituindo e atualizando a Lei 5.692/71 em diversos aspectos, sendo essa aprovada sendo utilizada a partir de 1996. Essa lei fixa que a educação abrange todos os aspectos da vida do indivíduo, seja ela familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e conforme mostra os parágrafos 1 e 2

§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. (BRASIL, 1996).

Já no artigo 3 são descritos os princípios sob qual a educação deve seguir, sendo eles os seguintes aspectos

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;

- V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII - valorização do profissional da educação escolar;
- VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX - garantia de padrão de qualidade;
- X - valorização da experiência extraescolar;
- XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.
- XII - consideração com a diversidade étnico-racial.
- XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida.
- XIV - respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva. (BRASIL, 1996).

Artigo 5 discorre que o acesso à educação é um direito de todos, devendo ser assegurado pelo estado e município, e qualquer cidadão pode acionar o ministério público quando for identificado uma não conformidade, pois segundo o parágrafo 1

- § 1º O poder público, na esfera de sua competência federativa, deverá:
- I - recensear anualmente as crianças e adolescentes em idade escolar, bem como os jovens e adultos que não concluíram a educação básica;
 - II - Fazer-lhes a chamada pública;
 - III - zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola. (BRASIL, 1996).

Já o artigo 28 fala sobre os direitos dos alunos da zona rural, pois eles também têm que ter um acesso à educação de forma satisfatória e de maneira gratuita, e o parágrafo único fala que

- I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar. (BRASIL, 1996).

Artigo 31 mostra quais são as regras a serem seguidas na educação infantil, padronizando cargas horárias para escola de um turno de tempo integral, e registros de desenvolvimento de cada criança, além de o controle de frequência ser obrigatório, pois o aluno tem que ter uma frequência constante para ser considerado apto a passar em determinada matéria, sendo essas regras

- I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental;
- II - carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional;
- III - atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral;
- IV - controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência

mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas;

V - expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança. (BRASIL, 1996).

Portanto, essa nova lei atualiza em diversos aspectos as melhorias propostas na educação, substituindo a antiga de forma satisfatória.

As Mudanças ocorridas na Educação na Década de 1980

As mudanças ocorridas na década de 80 foram muito importantes, pois levou a discussões que antes não eram feitas, deu mais visibilidade a diversas áreas antes escondidas e proporcionou novas oportunidades, provenientes das escolas técnicas que oferecia diversos cursos, tais como datilografia e secretariado, que davam a garantia de uma profissão a todos os alunos que finalizassem o ensino técnico de maneira satisfatória, pois

O valor da educação no mercado de trabalho é em grande parte posicional, ou seja, quem tem mais educação tende a levar vantagem, mesmo que seus conhecimentos e competências não sejam especificamente requeridos ou adequados para determinados empregos (SCHWARTZMAN, 2002, p. 7).

Além da educação como um direito, o conceito de escolarização foi ampliado, a educação infantil se torna mais organizada e o ensino médio se torna obrigatório, além de serem abordados temas que aprimoravam o

"caráter do aluno", tais como educação moral e cívica, por isso

"A política educacional impulsionada pelas forças de oposição aglutinou, em torno da ênfase no ensino público de boa qualidade e da descentralização e democratização da educação, propostas partidárias, experiências político-administrativas municipais e estaduais e movimentos sociais, sindicais e acadêmicos" (Cunha, 1995).

Essas mudanças ocorridas nos anos 80 se refletem até hoje na educação do ensino médio, pois foi através delas que houve uma grande melhoria na qualidade da educação, principalmente porque houve a regulamentação e homogeneidade em todo o país através da constituição de 1988, que garantiu a educação como direito de todos.

A FORMAÇÃO DOS SUJEITOS FRENTE ÀS NOVAS EXIGÊNCIAS – DÉCADA DE 1990

A formação profissional tem sido cada vez mais exigida na atualidade, e isso se reflete de todas as reformas educacionais realizadas nas décadas de 30 e 40, que padronizaram a forma de ensino e elevou o padrão do ensino médio e das escolas técnicas, pois

"Nesse processo de mudanças, houve a incorporação de um público mais diferenciado socialmente, o aumento significativo do ingresso de estudantes do gênero feminino, a entrada de alunos já integrados no mercado de trabalho e

o acentuado processo de interiorização e de regionalização do ensino" (MARTINS, 2000, p. 42).

Cada vez mais as empresas estão em busca dos profissionais mais capacitados, que possam atuar em diversas áreas, contribuindo em vários departamentos. As novas tecnologias também exigem um novo diferencial, pois alguns conhecimentos são indispensáveis e

"As matrículas aumentaram em parte pela expansão do ensino médio, acelerada nos últimos anos, e pela pressão de uma clientela de adultos já integrados no mercado de trabalho, que procura as instituições de ensino superior melhorar suas chances profissionais com a obtenção de um título acadêmico" (MARTINS, 2000, p. 57).

Essas novas exigências do mercado de trabalho contribuem para que o ensino profissional esteja em constante evolução, para que haja cada vez mais profissionais qualificados, pois

"Tem a função de fornecer quadros profissionais capacitados e pessoal qualificado cientificamente para atender às diversas, e cada vez mais complexas, demandas tanto do setor público quanto do privado, para isso precisando melhorar continuamente seu método de graduação" (MARTINS, 2000, p. 56).

O novo cenário de expansão deve então combinar com o aumento da qualificação acadêmica, pois dentro do próprio sistema do ensino superior há uma competição pela qualidade entre as inúmeras instituições de ensino e

"A política educacional desenvolvida a partir de 1995, através de determinadas medidas, criou condições favoráveis para a diversificação

institucional do ensino superior, e estabeleceu mecanismos capazes de orientar um novo processo de expansão pautado pela qualidade acadêmica" (MARTINS, 2000, p. 58).

Com toda essa evolução, e com instituições cada vez mais diversificadas, foi então promovida uma formação mais completa e com profissionais com demanda cada vez mais diversificadas e com maior integração com os diversos contextos da sociedade, principalmente no que diz respeito a formação dos educadores levando em consideração o CNE

Portanto, reafirmar as formulações e concepções históricas do movimento passa a ser uma exigência, para os educadores, na discussão das diretrizes curriculares, nas reformulações curriculares e na organização de novos cursos de formação, de forma que possam constituir-se em norte para as ações no campo da formação dos profissionais da educação. (FREITAS, 1999, p. 28)

Essas exigências elevadas das empresas refletem cada vez mais na realidade da comunidade, pois apenas um ensino médio já não é mais uma garantia de um bom emprego, o que impulsiona as Instituições de Educação Superior (IES) a investirem cada vez mais em modernização, levando à uma educação de qualidade,

"O que requer um pensamento moderno em relação à educação, sendo necessário equilibrar as políticas educativas e culturais, a formação dos professores, os métodos pedagógicos e o conteúdo, sempre em busca da apropriação do saber, através de uma educação de qualidade que proporcione ao aluno buscar e compartilhar conhecimento" (MARTINEZ; PERIC, 2009, p. 10)

Dante dessas novas exigências, pode-se perceber que se espera cada vez mais qualificação profissional dos empregados, para que eles desenvolvam mais agilidade e poder de adaptação, formando um senso crítico capaz de agilizar a solução de problemas.

Por isso as diretrizes de elaboração curricular estão cada vez mais adaptadas à nova realidade profissional, se ajustando a cada nova exigência de forma a garantir uma formação completa e com todas as habilidades exigidas, proporcionando mais chances de crescer no mercado de trabalho,

O processo de elaboração das diretrizes curriculares para os cursos de graduação, desencadeado pelo MEC e pelo CNE em 1997, insere-se no processo de “ajuste” das universidades às novas exigências dos organismos internacionais, em particular do Banco Mundial e do FMI,¹⁸ e visa adequar a formação de profissionais ao atendimento das demandas de um mercado globalizado. (FREITAS, 1999, p. 33)

Por isso, é necessário ter uma boa formação e iniciativa no mercado de trabalho, pois é essa iniciativa que garante um olhar mais amplo e uma atuação mais assertiva, criando estratégias que otimizem a realização das atividades, desenvolvendo-se dentro e fora da empresa.

O ENSINO MÉDIO E PROFISSIONAL NO CONTEXTO ATUAL

A formação profissional tem sido um motivo de preocupação ao longo dos anos, pois é base de um bom trabalhador. Por isso, para se ter uma boa educação profissional deve-se ter uma boa estrutura no ensino médio, para que não ocorra uma defasagem no aprendizado e

"O trabalho é o princípio educativo da formação humana em geral, da formação escolar em particular e, nesta, de forma específica nos respectivos níveis de ensino, conforme se delineia mais ou menos explicitamente a relação entre as ciências, a cultura e a produção material da existência, bem como a relação dos próprios sujeitos educandos com a divisão do trabalho" (RAMOS, 2011, p. 311).

Toda a evolução da educação ao longo dos anos ainda é utilizada no âmbito atual, pois foi graças a elas que a educação pode ser regularizada e padronizada, melhorando assim a qualidade do ensino e das instituições públicas, sendo levada a toda a população de forma gratuita e sem distinção, principalmente com a criação dos institutos federais, que passaram a oferecer ensino médio de forma técnica

"Na realidade brasileira, a possibilidade de integrar formação geral e formação técnica no ensino médio, em escolas de qualidade, sob o princípio da escola unitária, em nosso entendimento é condição necessária para a travessia em direção ao ensino médio politécnico" (RAMOS, 2011, p. 314).

Embora essa democratização tenha proporcionado que os jovens das camadas mais populares pudessem ingressar na educação, ainda é grande a porcentagem de

pessoas sem acesso ao ensino superior, e essa é uma realidade que precisa ser mudada.

Por essa razão, os órgãos gestores das instituições estão cada vez mais atentos acerca do atendimento a essa população, ajudando assim na superação dos obstáculos iniciais, fornecendo o necessário para o trabalho, o estudo, as diferentes metodologias e a organização de seu tempo.

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs)

Foram criados, no ano de 2008, em todo o Brasil, 38 institutos federais através da Lei 11.892/2008. Essas 39 unidades foram criadas através da integração e da transformação de diversos centros federais e escolas técnicas, se espalhando por todo o Brasil.

São instituições de educação estruturadas a partir de vários modelos existentes e são especialistas na oferta de educação profissional e tecnológica para seus alunos, além de ofertar também licenciaturas, bacharelados e pós-graduação, com objetivos estabelecidos, e

"Com as finalidades definidas, os institutos possuem objetivos como ministrar educação profissional técnica de nível médio na forma de cursos integrados (50%), ministrar educação de nível superior por meio dos cursos de tecnologia, licenciatura (20%), bacharelado e engenharias, pós-graduação lato sensu de aperfeiçoamento e especialização, pós-graduação stricto sensu de mestrado e doutorado" (BUENO, 2012, p. 17).

O principal objetivo dos institutos estava além de dar uma profissão digna ao cidadão, mas sim de formar um cidadão para o mercado de trabalho por meio da valorização da educação e por isso

"Era preciso que a educação não buscasse apenas a inclusão de pessoas nessa sociedade desigual, mas também, através de um projeto grandioso, criasse a oportunidade de construção de uma nova sociedade balizada na igualdade política, econômica e social. Para tanto, era preciso uma escola ligada ao mundo do trabalho e que fosse radicalmente democrática e socialmente justa" (PACHECO, 2011, p. 16).

Portanto, a criação dos institutos possibilitou uma grande melhora na educação e proporcionou a oportunidade de se aprender uma nova profissão de forma digna, saindo assim preparado para o mercado de trabalho.

Lei nº 13.415 de 16/02/2017

Essa lei parametriza a base da educação nacional, reformulando carga horária e matérias a serem estudadas no ensino fundamental e médio e de acordo com o artigo 24

I - A carga horária mínima anual será de oitocentas horas para o ensino fundamental e para o ensino médio, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver; (BRASIL, 2017).

Além da nova carga horária, também foi implementada por meio do artigo 35-A da mesma lei, as matérias a serem ofertadas nessa nova formulação da educação no ensino médio.

Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento:

- I - Linguagens e suas tecnologias;
 - II - Matemática e suas tecnologias;
 - III - Ciências da natureza e suas tecnologias;
 - IV - Ciências humanas e sociais aplicadas.
- (BRASIL, 2017).

Algo novo também implementado com a lei é que de acordo com os parágrafos 11 e 12 do artigo 36, as escolas devem firmar convênios para educação profissional e orientar os alunos quanto a sua aptidão de conhecimento

§ 11. Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento, mediante as seguintes formas de comprovação:

- I - Demonstração prática;
- II - Experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar;
- III - Atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino credenciadas;
- IV - Cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais;
- V - Estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras;
- VI - Cursos realizados por meio de educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias.

§ 12. As escolas deverão orientar os alunos no processo de escolha das áreas de conhecimento ou de atuação profissional previstas no caput. (BRASIL, 2017).

Com esse novo modelo, os alunos estarão mais focados em suas habilidades, conseguindo assim desenvolvê-la de melhor forma e conseguindo assim uma formação de melhor qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conceito de desenvolvimento da educação vem evoluindo ao longo do tempo, em um processo crescente de reavaliação em relação ao nível de melhorias relacionadas ao ambiente educacional, onde a reestruturação idealizada e operacionalizada procurou superar estruturas escolares de longa duração e imprimir à cultura escolar do ensino secundário homogeneização e centralização em todo o país.

Com a conclusão do presente trabalho, pode-se observar que todas as mudanças ocorridas na educação ao longo dos anos foram de primordial importância para que houvesse uma melhoria nela, e dessa forma pudesse ser ofertada a toda a população de forma gratuita e com qualidade.

Apenas com as mudanças ocorridas é que a população passou a ter acesso principalmente ao ensino profissional, que passou a ser ofertado também em escolas técnicas e institutos federais, possibilitando a

oportunidade de uma vida mais digna com empregos melhores.

Portanto, pode-se dizer que toda a reforma educacional possibilitou melhorias que tornaram a educação profissional mais organizada e padronizada em todo país, facilitando a população a ter acesso, além da certeza de uma educação com a maior qualidade possível.

REFERÊNCIAS

ALVES, Eva Maria Siqueira Alves; OLIVEIRA, João Paulo Gama; COSTA, Rosemeire Macedo. **A reforma Gustavo Capanema no Atheneu Sergipense: Entre a legislação educacional e as práticas educativas discentes (1942-1961)**. 2020.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm>. Acesso em: 08 out. 2022.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm#:~:text=LEI%20Nº%205.692%C20DE%2011%20DE%20AGOSTO%20DE%201971.&text=Fixa%20Diretrizes%20e%20Bases%20para,graus%C20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAnrias>. Acesso em: 09 out. 2022.

BRASIL. Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 30 out. 2022.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm>. Acesso em: 08 out. 2022.

BUENO, Daniela Gomes Martins. **A política de criação dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia e a conformação do ensino superior nessas instituições.** 2012. Disponível em: <<https://app.uff.br/riuff/bitstream/handle/1/7641/DanielaGomesMartinsBueno.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 15 out. 2022.

CUNHA, L. A. (1981). "Escola particular x escola pública". Revista ANDE, São Paulo, vol. 1, n. 2, pp. 30-34.

DRAIBE, Sônia Miriam. **Rumos e metamorfoses: um estudo sobre a constituição do Estado e as alternativas da industrialização no Brasil, 1930-1960.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

DALLABRIDA, Norberto. **A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário.** 2009. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/faced/article/view/5520/4015>>. Acesso em: 12 out. 2022.

ERA VARGAS. **Movimento "nova escola".** 2011. Disponível em: <<http://eravargaseescolanova.blogspot.com/p/escola-nova.html>>. Acesso em: 22 out. 2022.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: políticas educacionais e o movimento dos educadores.** 1999. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/Vrs3nk4WwjN7rWqqfmq4FpG/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 12 nov. 2022.

MARTINEZ, Suzana Riquelme Moreno; PERIC, Raja Bou Assi. **As exigências educacionais para o mercado de trabalho no século XXI.** 2009. Disponível em:

<http://uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/revistas/20170419175452.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2022.

MARTINS, CARLOS BENEDITO. O ensino superior brasileiro nos anos 90. 2000. Disponível em:
<<https://www.scielo.br/j/spp/a/9mVz3rLgsChQbW9LNMrLjD/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 29 out. 2022.

MEC. Mapa de Distribuição dos Institutos Federais. 2018. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/instituicoes>>. Acesso em: 15 out. 2022.

NOVA ESCOLA. Getúlio Vargas, com outros líderes da Revolução de 1930. 2018. Disponível em:
<<https://novaescola.org.br/conteudo/12648/o-que-mudou-na-educacao-na-era-vargas>>. Acesso em: 23 out. 2022.

PACHECO, E. Institutos Federais: Uma revolução na educação profissional e tecnológica. Ed. Moderna. Brasília, 2011.

PIRES, Júlio Manuel. Política educacional e gasto com educação no período populista. 2010. Disponível em:
<<https://www.abphe.org.br/arquivos/julio-manuel-pires.pdf>>. Acesso em: 29 out. 2022.

PILETTI, Nelson. Evolução do currículo do curso secundário no Brasil. Revista da Faculdade de Educação, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 27-72, jul./dez. 1987. Disponível em:
<<http://educa.fcc.org.br/pdf/rfe/v13n2/v13n2a03.pdf>>. Acesso em: 09 out. 2022.

RAMOS, Marise. Do “nó do 2º. Grau” ao ultraconservadorismo da atual política de ensino médio no Brasil: Atualidade e urgência do pensamento de Demerval Saviani. 2021. Disponível em:
<<https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/49427/29401>>. Acesso em: 29 out. 2022.

SCHWARTZMAN, Simon. Os desafios da educação no Brasil. 2002. Disponível em:
<https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/42036482/Os_desafios_da_educacao_no_Brasil20160204-24962-1l5p63u-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1667147932&Signature=N28Z1HsIIIfMnA>

9NfTT9kBob0l5KCPrcYFFyUKA8dVwW-ApTcM4d4jl-onBar6
q-ABKzWwrLxudqHa9hEDQsF8iXCQbE00kcmHnun-Wr4BM
oZcOhYQ-4qCuF5KgConp5a8zxaM0jOMMKLpKirMdw2TWG
GV8b8-OIOUewd6LNfMWX6AQQv3I2ZuDoYMYlqbEK-iwGU
E9DHlfQj09tMuSKTt7FELas8la4M5lhj0FaSmhtCbb23TF18ku
vkFdtmwK3UzOu5GxsSA1OkVH~DeM~AjN5NRSlKKrAjkoKmX
03EAeQSVJ9zwIHiYHAK8vE~CaqPqM09TxaW7gu~uN9dV3J-A
_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA>. Acesso em: 30 out. 2022

SOUZA, Agnes Cruz de. *Gustavo Capanema: Presença e onipresença na educação brasileira*. 2014. Disponível em: <http://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes_pdf/educacao/v5_n1_2014/Agnes.pdf>. Acesso em: 15 out. 2022.

TOLFO, Suzana da Rosa; PICCININI, Valmíria. *Sentidos e significados do trabalho: Conceitos, variáveis e estudos empíricos brasileiros*. 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/psoc/a/GnLRwtX3KcddXXjnJ8LgRWy/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 22 out. 2022.

Figura 1 – Movimento “Nova escola”



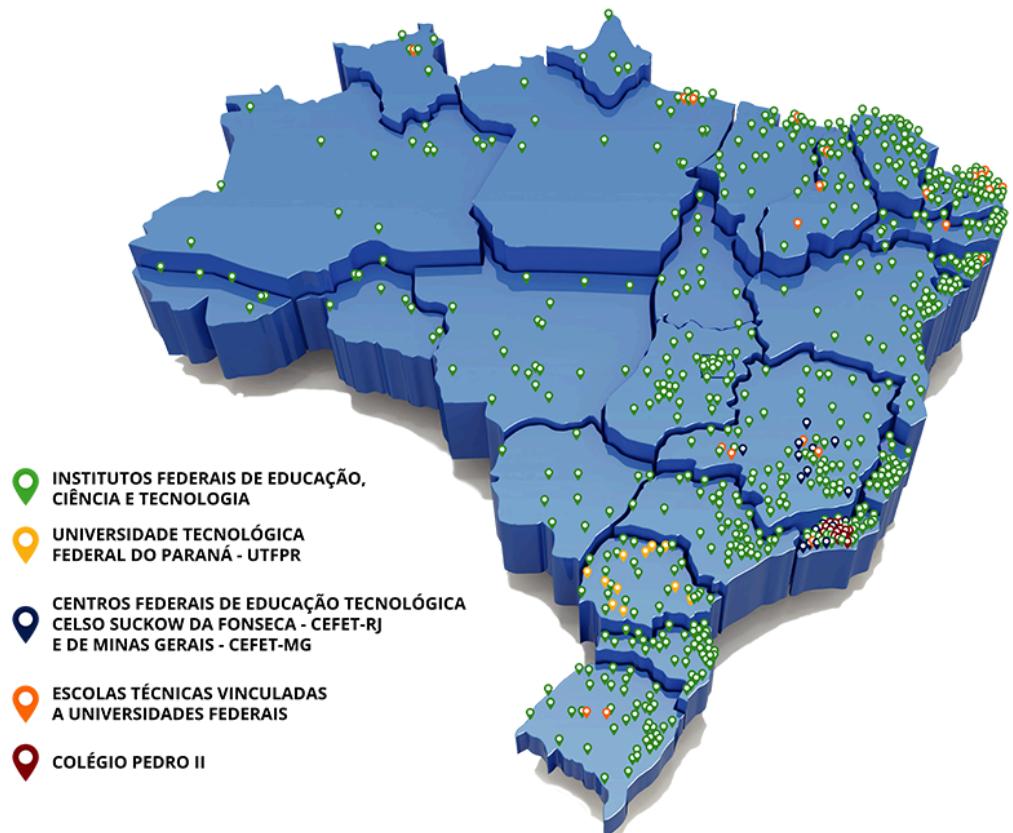
Fonte: Era Vargas (2011)

Figura 2 - Getúlio Vargas, com outros líderes da Revolução de 1930



Fonte: Nova escola (2018)

Figura 3 - Mapa de Distribuição dos Institutos Federais



Fonte: MEC, 2018

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E SEUS CONTEXTOS

Ana Beatriz Noleto de Oliveira

Darlene Lopes Pires

Marisa Ribeiro dos Santos-

Senejane Ribeiro Corado

Tatiana de Araújo Lima Gomes

Antônio Chadud Jorge

Camila da Costa Lacerda Tólio Richardt

Maurício Aires Vieira

Giselle Carmo Maia

Ruhena Kelber Abrão

INTRODUÇÃO

Ao discutirmos o tema da educação de jovens e adultos (EJA), descobrimos que pode ser feito por diversos ângulos, como questões jurídicas, cognitivas, intergeracionais, classe social, gênero, raça/etnia, condição (urbana ou rural), contexto histórico, social, cultural, econômico ou político em que os alunos da EJA e suas trajetórias de vida levam em conta especificidades e diversidade nessas disciplinas.

Para os que interromperam os estudos no ensino

fundamental e médio, a saber, o direito à gratuidade nos termos da Lei de Diretrizes e Fundações Nacionais da Educação (LDB nº 9.394/96) e da Constituição Federal de 1988, através dos arts. 37. O poder público deve assegurar a matrícula e residência permanente dessas pessoas nas escolas através de ações integradas e complementares.

Refletir sobre jovens, adultos e idosos que estudam na EJA a partir dessa perspectiva, significa ir além das dimensões cognitivas que foram percebidas ao longo da história da escolarização. Além disso, significa desconstruir percepções homogêneas da identidade dos alunos, superando categorias abstratas para as quais as características sociais têm um papel social. Assim, os alunos compreendem essas situações por meio das situações que vivenciam ao longo de suas vidas que geram subjetividade, conhecimento e diferentes modos de ser.

A monografia busca revisar a literatura sobre o tema ensino da EJA e demonstrar a importância de tal ensino na formação socioeducativa dos alunos como ferramenta de construção do conhecimento e não apenas mais uma abordagem híbrida que constitui ensino e aprendizagem, aprendendo e mostrando que o ensino de adolescentes e adultos na EJA deve ser contextualizado para que os alunos possam aproveitar as experiências de vida, aprender a inspirar novas ideias, buscar soluções para problemas e situações que envolvem seu cotidiano e ajudá-los a enfrentar os desafios do trabalho.

Os conceitos educacionais que sustentam as propostas que abordam o tema deste trabalho são

estabelecidos por meio de extensa pesquisa bibliográfica. Para o sujeito, permitindo a partir do confronto com o conteúdo literário já existente sobre o referido assunto, pode-se esmiuçar o conteúdo, aprovando a relevância do assunto na pauta deste trabalho.

A pesquisa exploratória é importante para reunir informações que confirmem as hipóteses levantadas, pois pesquisadores estão envolvidos na pesquisa, especialmente reflexões sobre as realidades vivenciadas pelo ensino da EJA no Brasil.

O estudo visa responder à pergunta: Quais são os possíveis fatores que levam à evasão da EJA nas escolas brasileiras? Nesse sentido, dada a diversidade do tema, os achados contribuirão para a compreensão e percepção da prática pedagógica, ensino e aprendizagem, e questões relacionadas ao tema, constatadas no decorrer do trabalho.

No primeiro capítulo, "Uma Breve História da Alfabetização de Jovens e Adultos no Brasil - EJA", apresentamos primeiramente a ascensão do ensino da EJA no Brasil, sua trajetória histórica, a formação docente e os infortúnios encontrados no ensino da disciplina.

Nesse contexto, também foi discutida a Lei Nacional de Diretrizes e Fundamentos da Educação (Lei nº 9.394/96), que visa fortalecer a educação de jovens e adultos no país como política nacional de erradicação do analfabetismo.

O texto também trouxe o surgimento do Programa Nacional de Integração Profissional e Educação Básica (PROEJA) no modelo de educação de jovens e adultos, que em 2006 tornou-se um marco na história da EJA no Brasil,

não só por levar em conta que uma grande proporção de estudantes não completou o ensino secundário, como também populações que têm educação ou não têm acesso ao ensino secundário e um grande número de jovens e adultos sem educação que não conseguem obter formação ou qualquer outra qualificação profissional.

No Capítulo 2, “Conceitos de Educação de Jovens e Adultos no Contexto Freiriano”, apresenta-se um levantamento teórico que abrange a compreensão do conceito Freire ano e sua contribuição no contexto educacional até chegar em uma sala de aula de escola pública brasileira...

O conceito de Freire entrou no contexto do ensino na EJA para melhorar a forma como esse formato é ensinado. Diante de tantas dificuldades, a escola se esforça para melhorar a qualidade da educação de adolescentes e adultos. Neste estudo, não pretendemos destacar os diversos métodos de ensino da EJA no Brasil, escolhendo o melhor ou único ambiente de ensino. As informações contidas neste estudo são resultado de um estudo detalhado e informado das teorias acadêmicas estabelecidas, bem como de um estudo que sustenta o conhecimento adquirido e abre novas realidades vivenciadas por aqueles que tendem a se formar e ensinar neste ambiente de ensino.

Concluindo, para quem lê como um livro, não há resultados prontos e concluídos ao navegar pelo conhecimento contido neste livro. Seria imprudente encerrar ou forjar um caminho único para uma realidade

educacional, como a mencionada neste artigo, cuja pesquisa e crescimento estão constantemente inovando.

UM BREVE HISTÓRICO DA ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL – EJA

A EJA é um programa do governo destinado a fornecer ensino fundamental e médio para pessoas que já passaram da idade escolar e não têm oportunidade de aprender. É uma forma de educação pública no Brasil que visa desenvolver o ensino fundamental e médio de qualidade para aqueles sem idade escolar e oportunidades. É importante lembrar que atualmente a educação de jovens e adultos está recebendo maior atenção.

A iniciativa faz parte de várias pesquisas financiadas pela Coordenação Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal no Ensino Superior (CAPES) anteriores a 2009. Os alunos da EJA geralmente são trabalhadores, empregados e desempregados, que não têm acesso às culturas culturais. O que acontece é que o fosso entre ricos e pobres é enorme.

De acordo com a pesquisa realizada, os pobres são principalmente desfavorecidos no trato com jovens e adultos. Os educadores que se tornam docentes da EJA devem passar por uma formação inicial, além de promover o desenvolvimento intelectual dos indivíduos de forma relevante, exercendo a cidadania.

O resgate da trajetória histórica da educação de adolescentes e adultos (EJA) é uma importante ferramenta

para analisar e compreender o estado atual desse processo educacional. Nesse sentido, partindo dos escritos de Paulo Freire e das atuais políticas públicas nacionais e estaduais, buscamos não apenas a simples compreensão, mas também reflexões sobre a educação de jovens e adultos (VIEIRA, 2004).

Essa modalidade de educação (EJA) passou por uma série de eventos nos níveis nacional, estadual e municipal ao longo da última década, que consolidaram a educação formal e despertaram a reflexão pedagógica.

O pensamento atual sobre educação nos remete aos princípios da história da educação relacionados ao processo de colonização. Assim, há uma educação formada na exploração; no acúmulo de povos indígenas que destroem sua cultura milenar em nome da evangelização; na ignorância dos negros que outrora foram escravizados pela coação; e na alienação da classe popular, silenciosamente e recuando para trás as cenas. Segundo Santos (2007, p. 20), ele enfatizou que,

Nas nossas origens, nos víamos como uma colônia portuguesa, basicamente focada em servir aos interesses da metrópole e satisfazê-los. Assim, a exploração colonial tem sido a marca de nossa sociedade por mais de três séculos. [...] Para suprir suas necessidades, os colonos portugueses exercearam seu domínio sobre os indígenas e negros africanos - por exemplo, podendo impor-lhes uma série de elementos culturais, como língua e religião.

A educação no Brasil recebeu um novo impulso somente com a chegada da família real portuguesa (1808), que precisava educar seus nobres, estabelecendo assim novas escolas e até colégios. A burguesia (e alguns

populares) também foram favorecidas pelo novo sistema educacional.

À medida que as sociedades se tornam mais industrializadas e urbanizadas, torna-se óbvia a necessidade de adquirir conhecimentos para desenvolver determinadas competências profissionais. Dessa forma, a educação, além da função de educação permanente, também assume a função de formar trabalhadores mais qualificados para o mercado de trabalho.

Segundo Santos (2007), muitos trabalhadores não conseguiam estudar porque não havia escolas noturnas, realidade que começou a mudar em 1854, ano em que o país abriu sua primeira escola noturna. Outros surgirão e, em cerca de duas décadas, mais de uma centena de escolas do país estavam funcionando regularmente.

A expulsão dos jesuítas (1758) desorganizou o sistema educacional, que até então existia apenas na época imperial, e através da abertura de escolas noturnas, houve uma nova abordagem da educação de jovens e adultos. Com o advento do Império, a sociedade brasileira buscava se reorganizar para o que se considerava necessário educar toda a população, mas nem todos tinham o direito de frequentar a escola, conforme consta no artigo 4º e nº 7.031 de 6 de setembro, 1878.

Art. 4. A escola noturna da escola municipal começará imediatamente. A abertura de escolas suburbanas será determinada pelo Chanceler e pelo Ministro de Assuntos Imperiais em base local. Arte. 5º Nas aulas noturnas, todos os homens com mais de 14 anos, gratuitos ou não, podem inscrever-se a qualquer momento. Os professores do curso se inscreverão conforme

orientações emitidas por seus respectivos representantes, que declararão naturalidade, filiação, idade, ocupação e local de residência do inscrito (Brasil, 1878).

Portanto, na educação de adultos do Império, um ponto importante que precisa ser ressaltado é a construção de escolas noturnas para aqueles que são vistos como dependentes e incompetentes, analfabetos, do sexo masculino, maiores de 14 anos e gratuitos. Nesse processo, várias campanhas foram lançadas, de 1940 a 1950 até o início da década de 1960.

Surgimento do EJA No Brasil

A EJA começou no Brasil por volta de 1549, durante o período colonial, quando a educação era tarefa da igreja e não do estado. Os jesuítas ensinavam os índios a ler e escrever, então além de servir a essa educação dos jesuítas, a igreja era capaz de realizar trabalhos manuais para permaneceram no Brasil até serem expulsos pelo Marquês de Pombal em 1759. Com a expulsão, a EJA do Brasil sofreu grandes prejuízos e passou a servir ao interesse nacional e não mais servir à igreja.

Santana (apud MOURA, 2003, p. 58) reflete sobre a EJA na época colonial:

Com a expulsão dos jesuítas de Portugal e das colônias por Pombal em 1759, toda a estrutura organizativa do ensino deslocou-se de um nível escolar para outro, sendo a graduação substituída pela diversidade de disciplinas isoladas. Assim, podemos dizer que as escolas públicas do Brasil partiram do pombal, e que os adultos com vontade de aprender com os menos abastados não encontraram espaço na reforma pombalina, até porque a educação básica era prerrogativa de poucos, e essa Reforma visava a priorização do ensino superior;

A expulsão dos jesuítas destruiu esse sistema educacional que existia na época. Foi somente durante o Império que a educação de jovens e adultos foi retomada com novas iniciativas por meio das escolas noturnas, como já mencionado nos anos 1960.

Na década de 1930, quando a sociedade passava

por um período de transformação e industrialização, quando o sistema público de educação básica finalmente começou a se consolidar no país, alavancando a educação de jovens e adultos, a oferta de educação básica gratuita foi muito ampliada e cada vez mais bem-vindo no setor social diversificado.

A Constituição de 1934 instituiu o Programa Nacional de Educação (PNE), que tornou a educação primária, integral e gratuita, inclusive de adultos, obrigação do Estado: Parágrafo Único - O Programa Nacional de Educação contido em lei federal no art. 5º, nº XIV e 39, nº 8, somente poderão ser renovados dentro de certo prazo e obedecerão às seguintes normas: a) Educação primária gratuita e obrigatória estendida a adultos (Brasil, 1934).

A década de 1944 foi marcada pelo alto índice de analfabetismo no Brasil, o que levou o governo a criar um fundo para alfabetização de adultos, já que os analfabetos da época não votavam.

Em 1967, o governo criou o Movimento pela Alfabetização no Brasil (MOBRAL) para jovens e adultos analfabetos entre 15 e 30 anos, mas o programa foi cancelado em 1985. Lei Nacional de Diretrizes e Fundações da Educação (LDB 9.394/96), que declara o art. 37, a educação para jovens e adultos terá como alvo aqueles que não conseguem obter ou continuar o ensino fundamental e médio na idade adequada. § 1º O sistema educacional, levando em conta as características, interesses, condições de vida e trabalho dos alunos, oferecerá cursos e exames gratuitos para jovens e adultos que não puderem estudar em idade normal com

oportunidades educacionais adequadas (Brasil, 1996).

A EJA tem lugar na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - 9.393/1996) e em 2003 a educação de adultos recebeu mais atenção e o governo criou uma secretaria especial para a erradicação do analfabetismo. O Programa Brasil Alfabetizado traz a possibilidade de incorporar a EJA no cenário das políticas públicas de educação e fornece um marco legal adicional para a construção de políticas públicas para a EJA no Brasil. A Constituição Federal de 1988 estendeu o direito à educação aos cidadãos de todas as faixas etárias, impondo ao Estado a necessidade de ampliar as oportunidades educacionais para aqueles que, por motivos de idade, não podem receber educação formal.

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - 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 VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; (BRASIL, 1988).

A Constituição Federal (1988), ao tratar da responsabilidade do Estado pela educação, apresenta um grande desafio para os educadores interpretarem e formularem políticas de inclusão de jovens e adultos nas propostas educativas, tornando os educadores intermediários do conhecimento, ou seja, pontes. É importante ressaltar que a EJA é um estilo de ensino que exige flexibilidade, por isso é preciso considerar as condições de vida do aluno, geralmente trabalhador, seu

trabalho e seus interesses, que muitas vezes voltar a estudar para obter uma melhor qualidade de vida.

LDB nº 37 do artigo 37. 9.394/1996; afirma que "a educação de jovens e adultos está mais ligada à educação profissional". Aqui retiramos a importância de vincular a educação de jovens e adultos à educação profissional, pois é onde esses adultos podem seguir a EJA e a educação profissional, contribuindo para o desenvolvimento profissional daqueles que concluem tardiamente a educação básica.

A Lei Nacional de Diretrizes e Fundamentos da Educação (Lei nº 9.394/96) fortalece a educação de jovens e adultos no país como política nacional de erradicação do analfabetismo no país. A LDB propõe dois artigos dedicados à EJA, artigos 37 e 38. O artigo 37 da LDB descreve o objeto-alvo da EJA: art. 37. A educação para jovens e adultos terá como alvo aqueles que não conseguem obter ou continuar o ensino fundamental e médio na idade adequada.

O sistema de ensino passará por cursos e exames de acordo com as características, interesses, condições de vida e de trabalho dos alunos. § 2º O poder público promoverá e incentivará os servidores a atuarem nas escolas e no longo prazo por meio de ações integradas e complementares (Brasil, 1996. Art. 37).

No artigo 37º, n.º 1, estipula-se que cabe ao sistema educativo assegurar a liberdade escolar de jovens e adultos, como acontece hoje, mas ainda se pode esperar que os interesses e as condições de vida dos alunos receberão mais atenção dos professores e da direção da

escola. O § 2º, por sua vez, refere-se ao papel do poder público em viabilizar a permanência e a acessibilidade do trabalho para os trabalhadores nas escolas, a questão aqui é como conseguir isso sem se comunicar com escolas e empresas.

Por outro lado, o artigo 38 da LDB aborda a questão da idade para que os alunos possam prestar exames complementares, a ênfase deste trabalho é na redução da idade de realização dos exames, ou seja, 18 anos chega a 15 anos no ensino fundamental escola, e 21 anos no ensino médio, tornando-se 18 anos, isso ajuda os alunos a obter o modelo EJA.

Além disso, acaba criando um problema, pois pode acontecer que os alunos reprovam algumas vezes na escola e acabam desistindo de fazer para esperar a idade para entrar na EJA e poder fazer o exame para terminar o ensino de nível, o que pode acabar prejudicando sua qualidade de ensino.

Algumas Mudanças Marcantes

Em primeiro lugar, é preciso reconhecer que a educação de jovens e adultos (EJA) historicamente não ocupou uma posição privilegiada na política nacional de educação. Como aponta Di Pierro (2010, p. 940),

Somos levados a acreditar que existe um amplo consenso em torno do direito humano à educação em qualquer idade e da necessidade de educação continuada ao longo da vida. No

entanto, quando examinamos as políticas educacionais implementadas, vemos que a EJA é de importância secundária em relação a outros estilos educacionais e faixas etárias.

No entanto, segundo Arroyo (2007, p. 20), “[...] muito trabalho tem sido feito para tentar trazer a EJA para a agenda pública, visando o combate ao analfabetismo ou instabilidade e inicialmente na educação básica, principalmente recentemente no ensino médio”.

Só recentemente a política educacional tem desempenhado um papel diferente do que tem sido historicamente devido às mudanças no setor produtivo e nas relações empresariais. Isso se deve a diversos fatores, entre eles alguns dos mais importantes, a saber, o fenômeno da globalização, as diversas mudanças nos modos de produção nos países e no mundo, e as circunstâncias e cenários em que a história se constitui, de modo que é possível compreender que os sujeitos históricos produzem sua existência por meio do trabalho, que transforma o mundo e os indivíduos que o habitam (ARROYO, 2007, p. 20).

O Programa Nacional de Integração Profissional e Educação Básica (PROEJA) no modelo de educação de jovens e adultos, que surgiu em 2006, tornou-se um marco na história da EJA no Brasil, levando em conta que grande parte da população não concluiu ou não teve acesso à educação. Há também muitos jovens e adultos sem educação que não obtiveram formação ou qualquer outra qualificação profissional.

Considerando que o primeiro pressuposto político da EJA é o direito à educação, ela deve ser ofertada sob

diferentes condições de ingresso e permanência nos ambientes educacionais. Levando em conta as novas demandas sociais e as mudanças no campo de trabalho, a articulação entre a educação de jovens e adultos e seus profissionais torna-se imperativa nesse contexto.

As Políticas e Legislações que regulam o EJA

Ao discutir o tema da EJA, podemos analisá-lo sob diversos ângulos. Podemos nos concentrar nas questões jurídicas, cognitivas, intergeracionais, classe social, gênero, raça/etnia, condição (urbana ou rural), histórica, social, cultural, econômica ou política dos alunos da EJA e suas trajetórias de vida, levando em conta a especificidade e diversidade dessas disciplinas.

De acordo com a Constituição Federal de 1988, a Lei Nacional de Fundamentos e Diretrizes da Educação (LDB nº 9.394/96) expressa no artigo 37 a primeira base para determinar quem serão os sujeitos do currículo da EJA:

Art. 37. A educação de jovens e adultos deve visar aqueles que não podem receber ou interromper o ensino fundamental e médio na idade adequada. § 1º O sistema educacional deve levar em conta as características, interesses, condições de vida e trabalho dos alunos, por meio de cursos e exames, para oferecer oportunidades educacionais gratuitas e adequadas aos adolescentes e adultos que não possam concluir seus estudos na idade adequada. poder público será provida por meio de ações abrangentes e complementares para garantir e incentivar os funcionários a trabalhar na escola e no longo prazo. §3º A educação de jovens e adultos é mais bem combinada com a educação profissional de acordo com os termos da regulamentação (Brasil, 1996).

Em resposta à integração entre as três áreas de distância histórica, EJA, ensino médio e educação profissional, nos termos do Decreto nº 2.0805, o governo brasileiro editou o Decreto nº 2 para integrar a educação

básica ao modelo de educação de jovens e adultos.

O Decreto nº 5.478/2005 foi rapidamente substituído pelo Decreto nº 5.840/2006, que trouxe uma nova denominação, Programa de Integração Profissional e Educação Básica de Jovens e Adultos, resultando em maior ampliação da oferta do programa. Isso se estende a todos os sistemas públicos de ensino, pois o decreto anterior se limitava às instituições de ensino profissional e técnico.

Vale ressaltar que pouco antes da edição do Decreto nº 5.840/2006, o Governo Federal estabeleceu um Grupo de Trabalho (GT) composto por especialistas em EJA de diversas universidades. A Secretaria de Educação Profissional e Técnica (SETEC) e Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade A Secretaria da Sexualidade (SECAD), o Fórum EJA, o Cefet, a EAF e as escolas técnicas vinculadas às Universidades Federais elaboraram os documentos básicos do PROEJA, orientando sua implementação e fundamentação teórica, política, filosófica e epistemológica. Este documento foi publicado em 2007. Seu principal objetivo é fortalecer os modelos educacionais de acesso à EJA (Brasil, 2007).

Dentre várias limitações na implementação do programa por algumas instituições de ensino profissionalizante, a Secretaria de Educação Profissional e Técnica (SETEC) de Brasília convidou em 2007 o Conselho de Ministros da Educação (CONSED), o Conselho de Educação, o Conselho Empresarial, os sindicatos, movimentos sociais, representantes de universidades, governos estaduais e municipais, Fórum EJA e Rede

Federal de Educação Profissional e Técnica para desenvolver o Plano Estratégico PROEJA como forma de fortalecer a implantação/implementação do PROEJA em todos as suas áreas.

Na ocasião, foi criado um guia de planejamento "passo a passo", denominado Relatório de Planejamento Estratégico PROEJA 2007. O documento está organizado de acordo com o Relatório Estratégico de 2007 e diversas diretrizes para implementação planejada.

Esses órgãos avançaram, mas ainda há espaços de tensão e consistência na rede federal de profissionais e tecnólogos da educação, especialmente porque Moll (2010) afirma que o ensino fundamental e a EJA estão "criando uma nova visão epistemológica, pedagógica e de Direito e Currículo".

Objetivo e Finalidade da Educação de Jovens e Adultos

A EJA é um modelo de educação básica onde uma das prioridades educacionais é garantir o acesso à educação básica para aqueles que estão na idade esperada ou que não se formaram (Brasil, 2010, p. 8), o que foi reintroduzido no nº 9.394 /1996 No artigo 37 da Lei (LDB): “A educação de jovens e adultos será direcionada para aqueles que estiverem na idade prevista no ensino fundamental e médio ou que não puderem continuar seus estudos”.

O fato de uma pessoa, seja jovem ou adulto, procurar a escola para continuar ou iniciar seus estudos, mostrou uma mudança na percepção de sua condição social, encarando a educação como uma oportunidade de mudar sua situação financeira e social.

Segundo Freire (1992, p. 41), a busca do público por escolas partiu de um desejo de decodificar, ler e escrever, mas argumentava que o evento despertava assim o pensamento crítico. Nessa perspectiva, as escolas devem estar dispostas a buscar uma estratégia para ajudar os alunos a se desenvolverem em todas as áreas do conhecimento por meio de um currículo envolvente e diversificado.

Nessa perspectiva, Gadotti (2009, p. 17) defende que a educação é necessária para a sobrevivência de todos. Isso se torna ainda mais importante na sociedade atual baseada no conhecimento. Nesse caso, os alunos do formato de ensino EJA possuem uma gama de

conhecimentos mais ampla do que os alunos do formato regular.

Portanto, a interação dos professores em sala de aula pode fazer com que os alunos se sintam parte do processo de construção do conhecimento. É construído dentro de sua especificidade, com um público diversificado, rico em conhecimentos, de diferentes culturas e classes sociais, incluindo indígenas, negros e brancos, evangélicos e católicos etc., todos com o objetivo comum de buscar identificar-se consigo mesmo e permanecer em um espaço que, para muitos, não faz parte do seu cotidiano, que é a sala de aula.

A educação de jovens e adultos desempenha um papel fundamental na construção da vida estudantil no contexto da sociedade histórica, no que diz respeito ao papel transformador da educação, pois quanto mais os alunos são expostos à alfabetização, mais independentes e críticos se tornam.

Portanto, é responsabilidade dos professores selecionar e organizar aulas que estimulem práticas de pensamento crítico e permitam que os alunos tenham insights pessoais. Cultivar os alunos da EJA criticamente é empoderá-los como cidadãos, que é o papel fundamental das escolas e dos professores em particular, pois transformar esses alunos em figuras políticas é, em um sentido real, libertá-los de serem historicamente mantidos por uma classe dominante.

Arroyo (2002) argumenta que este é um processo educacional ao qual a burguesia e o Estado respondem, tentando negar, dividir e confundir. Os profissionais da

educação devem considerar estratégias de formação de consciência para orientar os alunos nessa direção e contribuir para sua permanência no ambiente escolar.

A educação de jovens e adultos tem recebido atenção nacional e internacional ao longo das últimas décadas, pois a formação de professores, assim como a formação continuada, precisa ser mais bem analisada para erradicar o analfabetismo. Com isso em mente, a Declaração de Hamburgo (UNESCO, 1999, p. 20) afirma:

Uma perspectiva de aprendizagem ao longo da vida, por sua vez, requer complementaridade e continuidade. A contribuição da educação continuada e de adultos é essencial para a criação de uma sociedade tolerante e educada, desenvolvimento socioeconômico, erradicação do analfabetismo, redução da pobreza e proteção do meio ambiente.

Vale destacar que o conhecimento trazido pelos alunos da EJA pode ser um ponto chave no processo de aprendizagem, embora o bom ensino por parte dos professores seja um fator essencial para que não haja fuga na escola.

A maioria dos alunos da EJA chega à escola cansado. Muitos deles estão funcionando, então esses cursos devem ser mais envolventes e interessantes. A tecnologia é uma ótima ferramenta para otimizar esses cursos, embora muitas escolas não ofereçam esse recurso. Diante dessa situação, os professores da formação continuada ficam muito preocupados, pois somente por meio de uma formação adequada os professores podem comunicar o conhecimento aos alunos de forma diferenciada.

Segundo Arroyo (2002), isso ocorre porque o direito à educação e o avanço do conhecimento, da cultura e da construção da identidade da classe trabalhadora ainda são sistematicamente negados e suprimidos. À medida que a educação promove a aquisição de conhecimento, os alunos se tornarão autossuficientes em suas próprias mentes, questionando o que lhes é imposto, e terão uma visão ampla das questões sociais, além do desejo de alcançar níveis superiores.

A formação profissional é indiscutível quando se trata das possibilidades oferecidas pelo processo de aprendizagem para quem busca essa modalidade de ensino, sendo necessário estar preparado para atuar com educação de jovens e adultos. Por isso, é necessário formar e qualificar todos os profissionais, sempre com o objetivo de ampliar seus conhecimentos na área escolhida.

Pelo que já foi apresentado, pode-se destacar que a Constituição de 1988 fez da educação um dever fundamental do país e um direito de todos os cidadãos, inclusive aqueles em idade adequada, mas ainda de forma bastante aberta. Para isso, a LDB preenche a Constituição sobre a educação de adultos. Esta lacuna deixa claro que o sistema educacional oferecerá oportunidades educacionais adequadas e com garantia de idade gratuitas para jovens e adultos que não podem estudar na universidade.

Dessa forma, a escolarização tornou-se também um direito de jovens e adultos que não conseguem estudar na idade adequada em diversas circunstâncias, amparados

pela Constituição, pela LDB e outras leis. Proporcionar EJA também se tornou uma obrigação do Estado e uma luta contínua que terei, mas mais profundamente no meu trabalho de conclusão de curso.

CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS ADULTOS NO CONTEXTO FREIREANO

Ao longo dos anos, diversos autores estudaram a educação sob diferentes perspectivas, mas Paulo Freire esteve particularmente envolvido em 1947, quando foi contratado como Diretor de Educação e Cultura do Sesi, onde estendeu a mão para jovens e adultos alfabetizados (FREIRE, 1989).

O referido autor vivencia a educação de adolescentes e adultos de forma especial por ser não apenas professor dessa educação, mas também um de seus alunos. Essas experiências permitiram ao teórico analisar os tipos de métodos utilizados tanto para o público jovem quanto para o adulto, permitindo que Paulo Freire desenvolvesse seu famoso método.

O objetivo deste trabalho é explorar o que realmente importa na educação de jovens e adultos. Paulo Freire é um grande estudioso do ensino de jovens e adultos que vê a prática educativa como algo que pode mudar a realidade que alunos e educadores vivenciam. Na visão de Freire (2002), a educação:

É um ato de conhecimento em que o sujeito atua sobre os objetos de conhecimento, mediado pela realidade em que eles existem. Em outras palavras, é uma "situação cognitiva" na qual o objeto cognoscível não é o ponto final do comportamento cognitivo do sujeito, mas o intermediário do sujeito cognitivo, o educador de um lado e o aluno do outro. A educação de base colocou desde o início a exigência de superar a contradição entre professores e alunos (FREIRE, 2002, p. 68).

Nesse conceito, as atitudes intelectuais de educadores e alunos os colocam na mesma posição. Dessa forma, os educadores não mais apenas educam, mas são educados enquanto educam, em diálogo com os alunos, que educam enquanto educam (FREIRE, 2002). Esse entendimento é baseado na suposição de que os humanos são finitos e inacabados. Portanto, ele não é suficientemente educado para agir sobre os outros. Existem diferenças entre as existências quando se trata do processo de manutenção. Portanto, eles estão sempre em condições de aprender e aprender mais. Desta forma, Frei criou um método, mas uma teoria da educação, um método de ensino, e o que ele chama de "alfabetização" é realmente apenas um exemplo de como transformar essa teoria, esse método de ensino, em prática.

Aqui, a educação desempenha um papel fundamental. Por meio dela, o ser humano deve perceber a realidade de forma objetiva, refletindo sobre suas condições, que são, em última instância, o resultado da ação sobre elas. Portanto, todos devem se ver como um ser histórico, como uma pessoa que modifica a realidade. Para cumprir tal tarefa, a educação deve tornar-se verdadeiramente um ato de conhecimento, ou seja, a

situação em que o sujeito atua sobre o mundo e o enfrenta. Nesse sentido, o ato de conhecer significa ter consciência do mundo em que vive, mas o aluno deve estar ativamente envolvido em seu processo de ensino, deve estar ciente de que sua participação é extremamente importante para a descoberta de novos conhecimentos.

Em relação ao método utilizado pelos professores, observou-se que ele se caracteriza pela predominância de atividades de divulgação do conhecimento, com pouco ou nenhum espaço para discussão e análise crítica do conteúdo. Nesse caso, os alunos são mais passivos do que ativos e, como resultado, seu pensamento criativo é mais dificultado do que estimulado (VEIGA, 2002, p. 42).

Dante de tantas dificuldades, a escola se esforça para melhorar a qualidade da educação de adolescentes e adultos. Aos poucos, os professores foram percebendo suas responsabilidades no desenvolvimento desses alunos e as dificuldades que eles tinham em sala de aula. No entanto, falou-se do método desenvolvido por Freire e sua relevante aplicação em sala de aula, que orientará os professores na aplicação do conteúdo e na forma como acontece o processo de ensino.

Comparando a ação estatal atual com a das últimas décadas, é certo que o processo tem sido lento e insignificante em relação ao papel do poder público na educação estadual. As omissões criticadas por Paulo Freire ainda são apontadas por um número considerável de profissionais que conseguiram desenvolver perspectivas críticas em relação ao sistema educacional, seja ele relacionado à educação ou não. Não há

necessidade real de resultados que justifiquem investir nessa área. No entanto, para o estado, ainda é o número de pessoas em sala de aula que importa, e não a importância do conteúdo ministrado e dos métodos aplicados para que o processo de ensino possa ser realizado de forma eficaz.

Os professores devem buscar ampliar seus conhecimentos sobre educação de jovens e adultos de forma mais adequada a esses públicos, utilizando ferramentas que possibilitem o sucesso no processo de ensino. Devido à falta de preparação para um curso de grande valia para os alunos, essa abordagem da educação é ineficaz na forma como é aplicada em sala de aula, pois vários aspectos importantes devem ser considerados, não apenas rótulos, mas este trabalho visa discutir o tema.

Os professores têm o papel fundamental de se esforçar para tornar o ensino dedicado aos alunos de qualidade e significativo para suas vidas. A preparação prática adequada, não muito complexa ou infantil, auxilia positivamente no processo de ensino para alunos jovens e adultos. O trabalho motivacional realizado pelo professor deve ser continuado para que o interesse do aluno na ampliação e aquisição de conhecimentos permaneça constante e não se sinta impotente por quaisquer dificuldades que possam ter surgido no passado.

No entanto, é importante que os professores utilizem métodos adequados através dos quais o processo de ensino seja satisfatório. O "método Paulo Freire" não é um método qualquer. É uma ferramenta de mediação da

educação, que se dá de forma mútua, sem os detentores do saber. A cultura social em que os alunos vivem é respeitada, e seus conhecimentos prévios também é algo que devemos levar em consideração.

Paulo Freire nos diz: “É importante encurtar a distância entre o que se diz e o que se faz, para que, em determinado momento, sua fala seja sua prática” (FREIRE, 2011, p. 61). Foi assim que o patrono da educação brasileira estabeleceu a trajetória de sua vida. Ele ponderou e utilizou uma pedagogia baseada na libertação dos oprimidos, em que os sujeitos foram conscientizados de sua situação de explorados e a partir de então leram criticamente a realidade para alcançar a mudança.

Essa condição de opressão leva à alienação das camadas populares. Ressalta-se que no processo educacional, essa condição não se limita aos estudantes, que estão institucionalmente como aprendizes, mas faz parte também da realidade de muitos educadores e educadoras. Conforme expõe Rego (2019),

Se fizéssemos uma pesquisa boca a boca com professores de diferentes disciplinas e escolas, quase 100% diriam que não são conservadores, nem conservadores em sala de aula. Eles também apontarão imediatamente para iniciativas "progressistas", incluindo atividades isoladas, moderadamente progressistas e minimamente democráticas. Mas se examinarmos seu comportamento e desempenho em sala de aula e como se relacionam com isso em seu cotidiano, demonstraremos o quanto de conservadorismo e hierarquia em seu comportamento. Isso porque são muitos os fatores que contribuem para uma educação rígida, às vezes não só dependendo da atuação do professor, mas em alguns casos sendo vítima do mesmo aluno como refém da prática dessa educação, (REGO, 2019, p. 153).

Como crítico da "educação bancária", Freire propôs a pedagogia problematizadora e conscientizadora pela qual nos educamos em comunicação. Paulo Freire acredita no ser humano e nas suas mudanças, fomentando a esperança positiva, criando um processo de formação e, finalmente, formando uma consciência da disciplina, proclamando: "Ninguém amadurece de repente aos 25 anos. As pessoas amadurecem todos os dias, ou não. Autonomia, como maturidade para existir para si é um processo que vai tomando forma" (FREIRE, 2011, p. 105).

No que diz respeito às ações e discussões formadas com os professores, o educador idealizou em suas propostas de educação política durante seu tempo à frente da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

Um dos programas prioritários com os quais estou profundamente comprometido é a formação continuada de educadores, sabendo que os educadores precisam de uma prática docente política séria e competente para a nova face das escolas que buscam construir (FREIRE, 1991), p.80).

Freire ganhou expressão no Brasil no final dos anos 1950 e início dos anos 1960. Dentre as ações desse educador, destaca-se a experiência de alfabetização de adultos que coordenou em 1962 em Angicos, Rio Grande do Norte. O processo de alfabetização no país, que passou a assumir uma nova identidade com a experiência de Angicos, evidencia a dimensão política que fundamenta a função epistemológica da educação e constitui um passo

importante na construção da democracia e da cidadania no Brasil.

Angicos foi a fermentação de um processo de mudança pedagógica mais amplo e profundo, ao mesmo tempo em que anuncia a possibilidade de mudança política e social que também terá amplo alcance e abismo no Brasil e na América Latina. Em uma época de convulsão social em que a alfabetização de adultos se tornou pré-requisito para o desenvolvimento social, político e econômico, Angicos foi a voz dos nordestinos clamando por justiça social, solidariedade e democracia. Então, por mais contraditório que pareça, Angicos supera Angicos. Angicos é um projeto de cultura pop que vislumbra e vislumbra um projeto nacional de educação para uma sociedade democrática com justiça social (INSTITUTO PAULO FREIRE, 2013).

Com esta poderosa experiência, Freire foi convidado em 1963 para coordenar o Programa Nacional de Educação do Ministério da Educação. No entanto, com o golpe militar corporativo de 1964, todas as suas ações passaram a ser escrutinadas. O educador foi acusado de subversão e ficou preso no exílio por mais de 15 anos.

Desde então, o intelectual brasileiro iniciou sua peregrinação e tornou-se cidadão do mundo. Já viajou para países como América Latina, África, Europa e Estados Unidos.

Com formação acadêmica em direito e prática religiosa católica, Freire era considerado uma ameaça ao governo militar devido à constante busca pela libertação humana, principalmente dos subordinados. Ele vê a educação como a principal ferramenta nesse processo e acredita firmemente que a educação é política. Sob essas

circunstâncias,

O discurso de Paulo Freire, por ter um forte engajamento político e social, buscou despertar no povo uma ação transformadora a partir do conhecimento formal, através da escrita e da leitura. A grande contribuição do educador foi tratar o ensino como um fato de linguagem, como circunstância política, aliando conhecimento à consciência cidadã, (REIS, 2012, p. 20).

Durante seu exílio, a educação de adultos no Brasil ensinava apenas leitura e escrita, sem levar em conta quaisquer conceitos políticos e sociais no processo educacional. A principal política desenvolvida pelo bloco dominante na época foi o método MOBRAL, implementado por Tarso Dutra em 1967 para reduzir o índice de analfabetismo no país. Uma proposta inteiramente enraizada na ideia de educação “bancária” está fadada ao fracasso, e foi assim que aconteceu.

Foi durante sua viagem ao exterior e após seu retorno em 1980 que Freire estabeleceu sua maior realização intelectual, destacando a pedagogia do oprimido como a terceira bibliografia mundial mais citada nas ciências humanas e sociais. No Brasil, após um período de exílio, como mencionado acima, chefiou a Secretaria de Educação do Município de São Paulo, onde direcionou seu trabalho em busca da valorização da profissão docente.

O educador recifense nos deixou em 1997, mas seu legado permanece e é necessário, sendo agraciado com 48 doutorados honoris causa, condizente com a relevância da educação humanizada até os dias de hoje,

tornando o educador um conservador A meta da ação coletiva. A favor da manutenção da opressão e exploração das classes mais baixas.

Freire e a EJA na contemporaneidade

Apesar da contínua busca pela universalização do ensino público no Brasil, ainda hoje são poucos os sujeitos que não concluem os cursos da educação básica e não conseguem reduzir a zero as taxas de analfabetismo.

De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra Contínua de Domicílios (PNAD-C) 2019, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), mais da metade da população com 25 anos ou mais não concluiu o ensino fundamental. 51,2% dessa população, ou 69,5 milhões de jovens e adultos. Essa realidade fica ainda mais gritante quando vemos que apenas 4,5% dos jovens são bem-sucedidos no ensino médio (IBGE, 2020).

Em relação ao percentual de analfabetismo no país, segundo a mesma pesquisa do IBGE (2020), em 2019 atingimos a marca de 6,8%, ou 11 milhões de brasileiros com 15 anos ou mais, segundo critérios do Instituto. Reduzir essa taxa é uma das metas do PNE/2014, que estabelece diretrizes para melhorar a educação no país até 2024. De acordo com o plano, até 2015, o Brasil deverá ter 6,5% da população com 15 anos ou mais de analfabetos e, até 2024, a taxa deve ser zero.

A direção tomada no campo da política educacional, baseada em reformas gerenciais, se inclina diretamente para um modelo neoliberal, em que o foco principal dos gestores é atingir metas predeterminadas por instituições supranacionais como o Banco Mundial e outras, levando-nos a um que a meta de alfabetização até 2024 não seja atingida. Além disso, não há uma proposta de política de EJA baseada no modelo freiriano que promova ampla ação voltada para a formação desses sujeitos por não concluírem a educação básica no prazo considerado socialmente aceitável.

É um privilégio empregar políticas públicas nesse campo e ter um intelectual fazendo um trabalho tão rico, voltado para a formação de jovens e adultos trabalhadores. Em casa, há vários bolsistas Freire, mas o caminho percorrido pela gestão liderada pelo Ministério da Educação é o contrário. Com o advento da atual eleição presidencial, Jair Bolsonaro, em 2018, e com a onda de ondas reacionárias de sua eleição, Paulo Freire tem sofrido constantes ataques. Eles até tentaram revogar seu título de patrono da educação.

Nesse sentido, ao compreender o lugar da EJA na sociedade de classes, Paul Freire é necessário e atual ao formular seus conceitos de crença no ser humano e diálogo ao pensar a educação emancipatória, pois:

O homem dialógico, que é crítico, sabe que, se o poder de fazer, de criar, de transformar, é um poder dos homens, sabe também que podem eles, em situação concreta, alienados, ter este poder prejudicado. Esta possibilidade, porém, em lugar de matar no homem dialógico a sua fé nos homens, aparece a ele, pelo contrário, como um desafio ao qual tem de responder. Está

convencido de que este poder de fazer e transformar, mesmo que negado em situações concretas, tende a renascer. Pode renascer. Pode construir-se. Não gratuitamente, mas na e pela luta por sua libertação (FREIRE, 1977, p. 96).

Segundo Gadotti e Romão (2008), os termos educação não-sistêmica, não-formal e extraescolar existem porque são termos que valorizam “sistema, formal e escola”. A educação não formal é considerada como “suplemento” e “suplemento”, que não tem valor em si e é inferior à educação formal. (GADOTTI; ROMÃO, 2008, p. 29).

Assim, no período histórico em que a EJA sofreu múltiplas tentativas de evasão, seja pelo aumento dos processos de credenciamento, seja pelos vínculos que proporciona com distâncias excludentes, como por meio da atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, impulsionadas pelo ensino médio reforma, o sistema de ensino "Até 80% das jornadas remotas, incluindo formação geral básica e percursos de formação para cursos" pode ser ministrado na EJA/EM, temos (re)lemos livros como Pedagogia Esperança para que possamos liderar como educadores. Colocar em prática a pedagogia da libertação em um contexto de aparente desigualdade e opressão, como nos foi dado.

Como educadores comprometidos com a mudança social, a educação crítica deve ser guiada pela formulação da prática de Freire, pois “a esperança, como uma inevitabilidade ontológica, requer a prática para se tornar concretude histórica”.

Destarte, através da crescente desigualdade social, fomentada, sobretudo, pelo desemprego e por práticas de exploração cada vez mais fincadas em formas de

subemprego, esta obra do educador brasileiro remete a um reencontro com a “Pedagogia do Oprimido”, pois:

são um livro assim, escrito com raiva, com amor, sem o que não há esperança. Uma defesa da tolerância, que não se confunde com a conivência, da radicalidade; uma crítica ao sectarismo, uma compreensão da pós-modernidade progressista e uma recusa à conservadora, neoliberal (FREIRE, 1992, p. 6).

A relação de Paulo Freire com a EJA está circunscrita à luta com os oprimidos. Esse movimento ainda continua, hoje com 100 anos de vida. Não resta outra saída em busca de um desenvolvimento nacional, sem que se tenha como guia uma emancipação popular, uma leitura crítica do mundo, para a conscientização e civilização.

Os Desafios Pedagógicos do Ensino EJA

Mesmo com toda a evolução da lei suavizando a abordagem da EJA, ainda estamos entrando no século 21 com questões de anos atrás. As aulas devem ser mais envolventes e interessantes porque os alunos estão cansados da escola e muitos deles estão trabalhando. Técnicas devem ser utilizadas para converter essas aulas em aulas mais dinâmicas (FERNANDES, 2013).

Dessa forma, os professores devem ter a formação necessária para atuar na educação de jovens e adultos, pois somente com formação adequada os professores podem comunicar seus conhecimentos aos alunos de forma diferenciada.

Segundo Arroyo, (2002, p. 78) isso ocorre porque:

o direito à educação, os avanços das classes trabalhadoras na construção de conhecimento, cultura e identidade de classe ainda são sistematicamente negados, reprimidos e, embora possível, não estruturados, por ser radicalmente antagônico ao movimento do capital.

À medida que a educação promove a aquisição do conhecimento, o aluno se tornará autossuficiente em sua própria mente, questionando o que lhe é imposto, tendo uma visão ampla das questões sociais, além do desejo de atingir níveis mais elevados, arriscando a estabilidade da pirâmide social.

A formação profissional é indiscutível, e quando múltiplas possibilidades estão envolvidas, é preciso estar preparado para trabalhar com a educação de jovens e adultos para atender aqueles que buscam essa educação no processo de aprendizagem. Machado (2010, p. 115) argumenta que:

O desafio pedagógico de reconhecer nossa intransponível incompletude, conflita com a lógica acadêmica, que nos convence de uma falsa ideia da verdade que pode ser capturada e bloqueada em um curso, um treinamento, ou como, infelizmente, muitas pessoas ainda se referem a ele, um curso de reciclagem.

O referido autor discute a formação de profissionais

da educação, sendo necessário treinamento e qualificação para todos os profissionais, sempre visando expandir seus conhecimentos na área escolhida.

Evasão na EJA: o que motiva

A educação de jovens e adultos é uma forma de conquista social, mas o escapismo leva a salas de aula vazias. A evasão é uma das maiores barreiras para o desenvolvimento de alunos jovens ou adultos, devido a diferentes fatores dentro e fora da escola que os levam à evasão (NOGUEIRA, 2012).

Essa questão deve ser levada a sério para que os futuros grupos estudantis e mesmo os próprios programas de educação de jovens e adultos não sejam cancelados por falta de alunos e/ou programas destinados a garantir a permanência das instituições de ensino (MACHADO, 2010).

Nogueira (2012) acrescenta que o problema da evasão na educação de jovens e adultos não é local ou regional, mas nacional e histórico. Perguntamos aos alunos e profissionais da educação porque os alunos abandonaram a EJA. Os motivos, segundo os profissionais da educação entrevistados, foram: falta de segurança; localização da escola; direção da escola; professores; falta de programas; interesse dos alunos em permanecer no ambiente escolar; empregos; gravidez; falta de interesse dos alunos.

Uma das principais razões para o esvaziamento das salas de aula é a localização da escola. Além disso, locais

mais distantes do centro da cidade recebem menos atenção da administração pública e dos serviços públicos de baixa renda. Isso, combinado com um público precário, iluminação e falta de polícia, levou a um aumento da criminalidade.

Estudo de Santos (2012) mostrou que a insegurança é um agravante direto na evasão escolar por estar localizada na periferia, fora da vista da administração pública, e nos arredores ocorrem roubos denunciados pelos alunos.

Santos (2012, p. 102) também concluiu que “no mesmo modelo econômico desigual, as raízes da exclusão social, marcada pelas contradições de classe, exacerbam a exclusão escolar”. Para Rocha (2011),

As práticas de educação originaram-se no seio da sociedade civil, nas „lacunas” do sistema educacional brasileiro. As principais características das ações governamentais para a EJA no século 20 foram as políticas assistenciais, populistas e compensatórias. (ROCHA, 2011, p. 24).

Entre tantas questões sociais que de alguma forma interferem ou impedem os alunos da EJA de adquirir educação, quando procuram instituições de ensino de sua própria vontade, a fim de aprimorar seus conhecimentos, o mínimo que poderia ser oferecido a eles é a qualidade na educação, visando os níveis mais elevados de conhecimento.

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - EJA

Analisar a importância da educação de jovens e adultos - EJA, como modelo de ensino na educação básica, significa reconhecer sua relevância para o processo de transformação social e as dificuldades implicadas em sua implementação, como uma grave desigualdade no Brasil Uma política permanente do país.

A EJA surge no contexto da política social de melhoria da qualidade de vida, pautada pelos princípios da equidade e da democracia, e visa integrar milhares de pessoas em uma sociedade de direitos. Portanto, a importância da EJA está relacionada à compreensão das implicações da política de inclusão social das características nacionais brasileiras contemporâneas.

A luta pela igualdade de acesso à educação para jovens e adultos vai muito além das oportunidades educativas da política social, especialmente por serem vistas como sujeitos intelectuais sociais, empregos e diferentes espaços sociais que se destacam no mundo cultural. É importante ressaltar que a EJA tem como foco os processos de desenvolvimento e competências da vida dos cidadãos, pois também são construtores de saberes, valores, ideias, teorias e práticas culturais.

Assim, trata-se de compreender e buscar formas de superar a discriminação de classe, gênero, raça e idade que decorre do modelo econômico, social e político de individualismo e segregação que moldou a sociedade brasileira desde a época colonial.

Nesse caso, a EJA surgiu como uma estratégia organizacional na rotina de sobrevivência de grupos desfavorecidos da sociedade brasileira, e sua principal característica foi resistir a inúmeras discriminações sociais, principalmente aquelas decorrentes de condições econômicas. A sobrevivência nas áreas urbanas ou rurais é alcançada não apenas pela separação etária, mas pelas ações interativas de diferentes faixas etárias em sua busca por esse modo de existência,

Foi uma experiência muito rica. Indiscutivelmente, essa diversidade cultural constitui a característica mais importante e importante da EJA na educação básica no Brasil. Por isso, a educação em geral, e a educação EJA em particular, é um tema que vem sendo discutido, embora não com a intensidade necessária em relação às suas características e à necessidade do ensino como meio de ensino.

Por exemplo, as questões metodológicas são de relativa importância nesta discussão, pois se entende que os alunos da EJA não apenas necessitam de um tratamento educacional diferenciado, mas também por sua natureza jovem e madura, requerem modos alternativos de aprendizagem, especialmente para suas reais necessidades e esperam. Por exemplo, no mundo do trabalho. Basta dizer que a maioria dos clientes estudantes que compõem a EJA são em sua maioria exportadores do mundo do trabalho, tanto formal quanto informal.

Nesse sentido, a relação produtiva torna-se um indicador para a implementação das recomendações

pedagógicas da EJA. Nas turmas que os compõem, misturam-se diferentes idades e interesses. É preciso compreender a dinâmica dessas heterogeneidades, fator importante na efetiva formação política de jovens e adultos.

Como instituição social, do ponto de vista legal e institucional, a escola está organizada por série, idade e currículo, incluindo conteúdos de aprendizagem de natureza conceitual, processual e atitudinal, conforme ditam os Parâmetros Curriculares Nacionais - Redes de Computadores Pessoais.

Como método de controle e aumento da produtividade, e não como processo de ensino ou base para a construção de um modo de vida unificado, a EJA representa uma alternativa para melhorar as condições de vida social, econômica e social.

Portanto, é preciso não esquecer que a EJA não se enquadra no espaço burocrático das escolas formais e tradicionais e exige uma identidade pedagógica e curricular própria. Esta é, muitas vezes, a suposta razão pela qual as escolas não aceitam o desafio educacional de implementar a EJA como um conselho pedagógico que sustenta os interesses e expectativas dos mais vulneráveis em nossa sociedade. Um dos problemas de estruturar as propostas de ensino da EJA como política pública é a necessidade de responder ao enorme vácuo existente nas propostas de cursos, ou seja, seu distanciamento do mundo do trabalho. Os desafios da relação entre educação e mundo do trabalho na EJA são particularmente complexos. Uma preocupação é o

reducionismo dessa relação com as perspectivas de emprego. Daí a relevância e o significado de sua importância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dante das análises e pesquisas relacionadas aos temas do ensino da EJA no Brasil, em Ensino e Aprendizagem, Ensino Contextualizado, Prática de Ensino, Conceito Freiriano e Alunos EJA no Ambiente Escolar, (FREIRE, 1996).

Notadamente, a contextualização deve ser planejada e sistematizada para que o ensino não se limite a uma dimensão utilitária (FORGER, 2005). Observou-se que ainda são poucas as pesquisas voltadas para a compreensão das disciplinas da EJA em comparação com outros temas relacionados a esse ensino. Portanto, entende-se que ainda existem áreas de pesquisa que os pesquisadores da área ainda precisam explorar.

Durante a pesquisa constatou-se que vincular o conteúdo abordado em sala de aula à realidade dos alunos, ou seja, a contextualização, ajuda a compreender melhor a compreensão do conteúdo por parte dos alunos e permite que esses alunos vivenciem os cursos ministrados de forma efetiva, o que leva a uma melhor compreensão do conteúdo.

Com base nas correntes teóricas que sustentam essa produção, acredita-se que o ensino da EJA, levando

em conta sua especificidade, pressupõe o pensamento freiriano, que ajuda a apreciar e reconhecer o conhecimento de vida do aluno e possibilitar sua consciência, a partir de seus próprios objetos reais. Esses dados permitem dizer que a produção das disciplinas da EJA é interdisciplinar. Ao acoplar com outros campos, torna-se referência teórica para os alunos da EJA.

Confirmou-se também que a falta de recomendações curriculares e a necessidade de melhor formar os professores para este estilo de ensino tem levado a salas de aula vazias. A evasão é uma das maiores barreiras ao desenvolvimento de estudantes jovens ou adultos, devido a diversos fatores internos e externos.

Essa questão deve ser levada a sério para que o futuro dos alunos e até mesmo os próprios programas de educação de jovens e adultos não sejam cancelados por falta de alunos e/ou programas destinados a garantir a permanência nas instituições de ensino, pois a evasão de jovens e adultos é uma questão nacional e histórica.

Investigações futuras poderão esclarecer algumas das inconsistências observadas nos resultados do estudo, tanto em domínios do conhecimento, em particular estudos, trajetórias escolares, necessidades e processos de aprendizagem, quanto em depoimentos sobre alunos da EJA.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, José Carlos Souza. *Sala de aula ou o lugar da veiculação do discurso dos oprimidos*. São Paulo: Editora Papirus, 1999.

ARENDET, H. *Entre el pasado e o futuro*. Barcelona: Península, 2003.

ARROYO, Miguel G. *Conteúdo da humana docência*. In.: Ofício de Mestre: *Imagens e autoimagens*. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

_____. *Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública*. In: *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

BALSANELLI, A. P. *Aprendizagem de jovens e adultos: a aprendizagem a seu tempo*. Disponível em: <http://www.abpp.com.br/artigos/134.pdf>. Acesso em: 13 set. 2021.

BECK, U. *La sociedad del Riesgo*. Barcelona: Paidós, 1998.

BERLIN, I. *El fuste torcido de la humanidade*. Capítulos de história de las ideias, Barcelona: Península, 1998.

BORDO, S. *O Corpo e a reprodução de feminidade*. Rio de Janeiro: Edição Rosa dos Tempos, 1989.

BRASIL. Artigo 150 da constituição federal de 16 de julho de 1934. Disponível em:
<https://www.jusbrasil.com.br/topicos/10616954/artigo-150-da-constituicao-federal-de-16-de-julho-de-1934>. Acesso em: 01nov. 2021.

_____. Decreto n. 7031-A, de 6 de setembro de 1878. Crêa cursos noturnos para adultos nas escolas públicas de instrução primaria do 1º gráo do sexo masculino do município da Côrte. Rio de Janeiro: Palácio, 1878. Disponível em:
<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7031-a-6-setembro-1878-548011-publicacaooriginal-62957-pe.html>. Acesso em: 01 nov. 2021.

_____. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado, 1988.

_____. Ministério da Educação. *Lei n. 9394*, de 20 de

dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, dez. 1996. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm

.htm >. Acesso em: 12 set. 2021.

_____. Relatório do Planejamento Estratégico do PROEJA 2007. De Programa a Política Pública. Brasília:

MEC/SETEC/DPI, 2007. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/setec/>

arquivos/pdf/planejamento. Acesso em 14.

_____. Ministério da Educação. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Texto compilado 2010. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

Acesso em: 01 nov. 2021.

_____. Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: DF, 2018. Disponível em:

https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622

Acesso em: 06 nov. 2021.

CARVALHOSA, Susana. *Prevenção da violência e do bullying em contexto escolar*. Campinas: Climepsi Editora, 2010.

DIAS, Irene de Oliveira. *Bullying submerso: religião e etnicidade na escola*. Goiânia: Fonte Editora, 2015.

DI PIERRO, Maria Clara. Educação de jovens e adultos no Plano Nacional de Educação: avaliação, desafios e perspectivas. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 112, p. 939-959, 2010.

FERNANDES, R. F. *Causas de evasão da educação básica na percepção de alunos da educação de jovens e adultos*. Brasília: UnB, 2013.

FERREIRA, Maria José do Amaral. *A Mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação*. São Paulo: Cortez, 2013.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1977.

_____. A importância do ato de ler: três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. A educação na cidade. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora da UNESP, 2000.

_____. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GADOTTI, Moacir. Educação integral no Brasil: inovações em processo. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2008.

GIL, Antônio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIMENO, José Sacristán. Educação no século XXI. Porto Alegre: Artmed, 2000.

IBGE. Pesquisa nacional por amostra de domicílios contínua 2019. Rio de Janeiro, 2020. Disponível em:
<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/commediaibge/arquivos/8ff41004968ad36306430c82eece3173.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2021.

INSTITUTO PAULO FREIRE. 50 anos da Revolução Freiriana na educação. 2013. Disponível em:
<http://angicos50anos.paulofreire.org/> Acesso em: 07 nov. 2021.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Fundamentos de metodologia científica. São Paulo: Atlas, 2010.

- MACHADO, M. M. (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos.** Brasília, DF: Secadi: Unesco, 2008.
- MACHADO, M. V. M. A psicologia escolar e a educação inclusiva: uma leitura crítica.
- Psico. Cienc.**, v. 30, n. 2, 2010.
- MARTINS, Gilberto. **Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2008.
- MINAYO, M.C.S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 23. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- MINAYO, M.C.S; SANCHES, O. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? **Cadernos de Saúde Pública.** Rio de Janeiro, 1993.
- MOLL, J. PROEJA e democratização da educação básica. In: MOLL, Jaqueline et al. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades.** Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 131-138.
- MORAIS, Regis de. **Educação-filosofia.** Campinas: Editora Papirus, 1988.
- MOURA. T. M. M. A Prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos: contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky. Maceió, 2001.

Autoras e autores

Adriano José Vieira

Aldeni Pinto da Silva

Aldeniza Pereira da Silva

Alderise Pereira da Silva Quixabeira

Ana Beatriz Noleto de Oliveira

Andréia Lopes Rodrigues

Angela Aparecida Cardoso de Mattos

Antônio Chadud Jorge

Aparecida Dallacqua

Ávila Ferreira De Santana Souza

Bárbara Carvalho de Araújo

Camila da Costa Lacerda Tólio Richardt

Claudio Colares Alves

Cláudia dos Santos

Dariane Andrade Valle

Darlene Lopes Pires

Elciete de Campos Moraes Brum

Eliane Pereira Azevedo de Carvalho

Geane Cavalcante Cirqueira dos Santos

Gersimara do Carmo Almeida Fernandes

Giselle Carmo Maai

Gisely Soares Pereira
Isabela Evangelista Madureira
Jaciane de Souza Nascimento
José de Ribamar Leonel Dias Neto
Katyucia Pereira da Silva
Karen Nunes de Souza Silva
Leidiane Barbosa dos Santos
Lívia Barbosa Pacheco Souza
Lyvia Pinheiro de Freitas Sousa
Mariângela Gonçalves Tessmann
Maicon Lopes Gonzalez
Mailson Alves da Silva
Marcia Precila Medeiros Motta
Marcilene Pereira de Oliveira
Maria Alice Pinheiro da Silva
Maria Divina da Silva Cerqueira
Marinalva Pereira Calixto
Marisa Ribeiro dos Santos
Maurício Aires Vieira
Michelle Alves da Silva
Mikael Henrique de Jesus Batista
Nathália Pinheiro Martins
Paula dos Santos Silva

Rafael Silveira da Mota

Ruhena Kelber Abrão

Salvino Calebe Pires da Silva

Samara Lima de Bessa

Sandra Beatriz Martins da Silva

Senejane Ribeiro Corado

Sergivan Cardoso Coimbra-

Sílvia Letícia Ribeiro dos Santos

Taisa Resende de Moraes Vieira

Tatiana de Araújo Lima Gomes

Victor Martins Eleres

William Araújo Gomes

Sobre a organizadora



Giselle Carmo Maia

Possui graduação em Pedagogia - ULBRA PALMAS/TO (1999). Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Tocantins (PPGE/UFT); Especialista em Planejamento e Gestão de Projetos Sociais (UNITINS), Especialista em Gerontologia (FACUMINAS) e em Formação em Educação a Distância (UNIP); Professora Universitária na Universidade Paulista-UNIP nos cursos: Administração, Pedagogia, Serviço Social, Ciências Contábeis e Educação Física. Professora visitante da UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS, colaboradora e professora voluntária da UNIVERSIDADE DA MATURIDADE/UNIVERSIDADE DA MATURIDADE.

Sobre o organizador

Ruhena Kelber Abrão



Professor Adjunto IV na Universidade Federal do Tocantins (UFT), Coordenador e Professor do Mestrado Profissional em Educação Física e do Doutorado em Educação na Amazônia. Coordena o Centro de Formação, Extensão, Inovação e Pesquisa em Educação, Lazer e Saúde (CEPELS) e atua como Presidente da Editora Universitária da UFT (EdUFT). Também é Coordenador da Curricularização da Extensão no programa TO GRADUADO da UNITINS. Na UFT, foi Diretor Interino do Câmpus Universitário de Miracema (2021) e Vice-Diretor (2017-2021). Atuou como Assessor Técnico na rede TOPAMA (Ministério da Saúde e UFT, 2019-2023). Possui 12 anos de experiência na Educação Básica antes de ingressar no Ensino Superior em 2008. Atua nas áreas de docência e gestão com foco na Educação e Saúde e Lazer.

