

3

PEDAGOGIA, EPISTEMOLOGIA E PRÁTICA DOCENTE

Docência, empreendedorismo e inclusão:
faces da práxis educativa



Douglas Vaz
Hildegard Susana Jung
(Orgs.)

UnilaSalle
Editora

UNIVERSIDADE
LaSalle

Universidade La Salle

Reitor: *Paulo Fossatti*

Vice-Reitor: *Cledes Antonio Casagrande*

Pró-Reitor de Graduação: *Cledes Antonio Casagrande*

Pró-Reitor de Administração: *Vitor Augusto Costa Benites*

Pró-Reitor de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão: *Cledes Antonio Casagrande*

Conselho da Editora Unilasalle

*Andressa de Souza, Cledes Antonio Casagrande, Cristiele Magalhães Ribeiro,
Jonas Rodrigues Saraiva, Lúcia Regina Lucas da Rosa, Patrícia Kayser Vargas Mangan,
Rute Henrique da Silva Ferreira, Tamára Cecília Karawejczyk Telles,
Zilá Bernd, Ricardo Figueiredo Neujahr*

Projeto gráfico e diagramação: *Editora Unilasalle - Ricardo Neujahr*

Revisão final: *Hildegard Susana Jung*

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

D636 Docência, empreendedorismo e inclusão [recurso eletrônico] :
faces da práxis educativa / Douglas Vaz, Hildegard Susana
Jung (orgs.). – Dados eletrônicos. – Canoas, RS : Ed.
Unilasalle, 2021. – (Pedagogia, epistemologia e prática
docente ; 3)

ISBN 978-65-89486-19-0

Livro eletrônico.

Sistema requerido: Adobe Acrobat Reader.

Modo de acesso: <

[https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/books/article/
download/8967/3364](https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/books/article/download/8967/3364) >.

1. Educação. 2. Professores – Prática docente.
3. Empreendedorismo. 4. Inclusão escolar. I. Vaz, Douglas.
II. Jung, Hildegard Susana. III. Série.

CDU: 371.13

Bibliotecário responsável: Samarone Guedes Silveira - CRB 10/1418

Editora Unilasalle

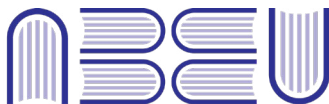
Av. Victor Barreto, 2288 | Canoas, RS | 92.010-000

<http://livrariavirtual.unilasalle.edu.br>

editora@unilasalle.edu.br

+55 51 3476.8603

Editora filiada a



**Associação Brasileira
das Editoras Universitárias**

Douglas Vaz
Hildegard Susana Jung
Organizadores

SÉRIE: PEDAGOGIA, EPISTEMOLOGIA E PRÁTICA DOCENTE

Volume 3

DOCÊNCIA, EMPREENDEDORISMO E INCLUSÃO: FACES DA PRÁXIS EDUCATIVA

Universidade La Salle – Editora Unilasalle

Canoas, 2021.

SUMÁRIO

PRÓLOGO	6
<i>Wendolin Suárez Amaya</i>	
APRESENTAÇÃO DA PARTE I	9
CAPÍTULO 1 - EMPREENDEDORISMO PEDAGÓGICO: PROCEDIMENTOS INICIAIS PARA ABRIR UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE CANOAS/RS	11
<i>Gisele Correa, Evaldo Pauly</i>	
CAPÍTULO 2 - HISTÓRIAS EM QUADRINHOS COMO TECNOLOGIA PARA FORMAÇÃO LITERÁRIA	28
<i>Lisiane Teresinha Dias Olsen, Luciana Backes</i>	
CAPÍTULO 3 - APRENDENDO COM O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	46
<i>Josiane Inajara Weber Cardoso, Hildegard Susana Jung</i>	
CAPÍTULO 4 - OS DESAFIOS PARA A ABERTURA DE UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL	61
<i>Larissa Marcos, Hildegard Susana Jung</i>	
APRESENTAÇÃO DA PARTE II	75
CAPÍTULO 5 - O ESTUDANTE COM ALTAS HABILIDADES: UMA DISCUSSÃO SOBRE A PERSPECTIVA DOCENTE	77
<i>Camila Machado Guimarães Vieira de Oliveira, Hildegard Susana Jung</i>	
CAPÍTULO 6 - DISTÚRBIOS DE FLUÊNCIA, A ESCOLA E O PROFESSOR: UM NOVO OLHAR SOBRE A PRÁTICA DO PROFESSOR E O ALUNO COM GAGUEIRA	88
<i>Gabriella da Silva Rodrigues, Gilca Maria Lucena Kortmann</i>	
CAPÍTULO 7 - EDUCAÇÃO INCLUSIVA: PONTOS E CONTRAPONTO À PROBLEMÁTICA ...	96
<i>Andressa Santos dos Santos, Elaine Conte</i>	
CAPÍTULO 8 - AUTISMO LEVE E AS RELAÇÕES SOCIAIS: APRENDIZAGENS E EXPECTATIVAS	111
<i>Ameline Souza Silva, Hildegard Susana Jung</i>	
APRESENTAÇÃO DA PARTE III	120
CAPÍTULO 9 - DOCÊNCIA MASCULINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE EM EXEMPLARES DA REVISTA PÁTIO EDUCAÇÃO INFANTIL	122
<i>Aline dos Passos, Juliana Meregalli Schreiber</i>	

CAPÍTULO 10 - A ATUAÇÃO DO PEDAGOGO EM ESPAÇOS NÃO ESCOLARES: UM ESTUDO SOBRE A PEDAGOGIA COMO POSSIBILIDADE DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL FORA DO AMBIENTE ESCOLAR	132
--	------------

Manoela Mattos Paim Westephol, Juliana Meregalli Schreiber

CAPÍTULO 11 - TURISMO PEDAGÓGICO: COMO ALIAR LAZER E APRENDIZAGEM	143
--	------------

Tamara Schierenbeck da Rosa Endres, Douglas Vaz

POSFÁCIO	156
-----------------------	------------

SOBRE OS AUTORES	158
-------------------------------	------------

PRÓLOGO

Wendolin Suárez Amaya¹

Veó con especial agrado la invitación recibida para comentar los aportes realizados desde la autoría de estudiantes universitarios que recién culminan la formación en el área de pedagogía; es de especial agrado porque permite realzar la capacidad que tienen nuestros jóvenes profesionales para identificar problemas de investigación en su entorno y ofrecer respuestas oportunas para acometerlos, demostrando con ello la integralidad de su formación profesional.

Vale decir, que actualmente la formación recibida en las aulas universitarias no puede permitirse sólo inculcar en el estudiante la formación teórica, metodológica, el sentido crítico, la práctica profesional; requiere también y cada vez más, orientar su perfil profesional hacia el emprendimiento, es decir, despertar en los profesionales la visión holística para generar oportunidades e innovar, no sólo en su práctica docente sino también la gestión educativa como un todo, superando con ello la visión reduccionista del profesional que se prepara con el fin único de encontrar un empleo y dar paso a un visionario que reconoce e interactúa con el ambiente y sus condicionamientos.

Aunado a ello, la visión del profesional de hoy en día tiene una mirada distinta el egresado de otras generaciones, nuestros pedagogos de hoy, al igual que ocurre con el resto de las profesiones, tienen consigo la herencia de los postulados clásicos como soporte y se alzan sobre esos *hombros de gigantes* para dar respuesta a los desafíos de los tiempos actuales, han convivido desde el nacimiento con la era digital, hacen un uso intensivo de las tecnologías de la comunicación y la información, y por ende, establecen diálogos efectivos con sus estudiantes para promover aprendizajes significativos, que les permitan establecer relaciones interpersonales positivas así como reforzar el auto concepto desde la primera infancia.

Los trabajos que se presentan a continuación son una muestra de ello, los autores de esta obra ofrecen desde diversas temáticas los aportes a la realidad concreta sobre la base de un sustento teórico y metodológico que les permite abordar la realidad de una forma orientada y al mismo tiempo creativa. Los once trabajos han sido compilados sobre la base de tres ejes temáticos: 1) emprendimiento pedagógico; 2) los desafíos de la inclusión; 3) Desafíos de género en educación.

El primer eje temático recoge cuatro trabajos, dos de ellos enfocados en promover el perfil de la innovación en la práctica pedagógica a partir de propuestas que conjugan lo lúdico con el aprendizaje, siendo ésta una forma expedita para establecer relaciones interpersonales positivas. El otro par de trabajos resaltan el perfil gestor y emprendedor, a partir de sendas propuestas de creación de instituciones de cara a todos los condicionamientos que ello involucra, desde el punto de vista económico, legal, de infraestructura, de cara a un pilar no menos importante, cual es el proyecto educativo que se propone alcanzar.

El segundo eje temático, nos acerca a la visión de la inclusión desde dos vertientes, la discapacidad y las altas habilidades en el contexto escolar, lo cual involucra la toma de conciencia, desde lo cultural y lo normativo, para asumir este desafío de la forma más expedita con énfasis en su razón de ser, los estudiantes.

1 Doctora en Ciencias Sociales Mención Gerencia, Maestría en Gerencia Pública; Licenciada en Administración. Profesora investigadora en el área de la gestión educativa. Universidad Arturo Prat Chile, Universidad del Zulia, Venezuela.

El último eje denominado Caras y géneros de la docencia: relaciones positivas, trata acerca de la necesaria superación de paradigmas respecto al predominio del género femenino en la docencia de la educación de primera infancia. Abre además el compás hacia otros temas de interés como son la mirada del pedagogo y su experiencia desde espacios no escolares, y finalmente, se presenta las actividades fuera del aula como experiencias de aprendizaje significativo.

Sin duda este compendio de trabajos constituye una bitácora de experiencias para el nuevo profesional de la enseñanza, y una oportunidad de actualización para quienes ya se encuentran en ejercicio. La iniciativa que están desarrollando la escuela de Pedagogía del Centro Universitario la Salle y que arriba a su tercera edición constituye una valiosa herramienta para visibilizar la institución, sus académicos, profesionales y para difundir entre los interesados, la producción científica que ofrece la institución.

**PARTE I: O PEDAGOGO COMO EMPREENDEDOR: TEORIAS, PRÁTICAS
E CONTEXTOS INVESTIGATIVOS DA GESTÃO E DA DOCÊNCIA**

APRESENTAÇÃO DA PARTE I

A Parte I desta obra destaca o papel do pedagogo para além da sala de aula, cogitando a possibilidade de atividade de que este profissional também possa ser um empreendedor ou empreendedora.

Assim o Capítulo 1 intitula-se *Empreendedorismo pedagógico: procedimentos iniciais para abrir uma escola de educação infantil no município de Canoas/RS*. Este trabalho, de autoria de Gisele Correa e Evaldo Pauly se propõe a analisar a possibilidade de um pedagogo empreender o seu próprio negócio através de uma Escola de Educação Infantil. Para tanto, apresenta as normas estabelecidas pelo Conselho Municipal de Educação do município de Canoas quanto ao processo administrativo, aos Recursos Humanos e materiais necessários para o reconhecimento público da escola. Uma segunda abordagem é a questão pedagógica da Educação Infantil que envolve dois temas científicos que se imbricam um no outro: as concepções de Infância e a de desenvolvimento e aprendizagem. Por último, os autores fizeram uma projeção inicial do mercado para Educação Infantil em Canoas/RS e analisaram o documento que define as características personalidade do empreendimento: o Regimento Escolar.

O Capítulo 2, sob o título *Histórias em quadrinhos como tecnologia para formação literária* foi escrito por Lisiane Teresinha Dias Olsen e Luciana Backes. As autoras realizaram uma pesquisa sobre histórias em quadrinhos (HQs), na qual problematizam as mediações culturais nas práticas pedagógicas, buscando compreender como o acesso às mesmas desenvolve a formação literária de estudantes do 3º ano do ensino fundamental através de um estudo de caso. Com base em observações e dinâmicas realizadas os resultados apontam para o potencial do uso de HQs no encantamento e desenvolvimento de uma leitura crítica. Assim as autoras concluíram que a leitura de HQs contribui a partir da legitimação dos saberes e leituras de mundo dos leitores pertencentes a cultura pop.

O capítulo 3, intitulado *Aprendendo com o lúdico na educação infantil* tem a autoria de Josiane Inajara Weber Cardoso e Hildegard Susana Jung. A temática relaciona-se à importância do brincar na perspectiva lúdica, através de jogos didáticos, no processo de ensino-aprendizagem na Educação Infantil. O objetivo versa sobre evidenciar como a o lúdico influencia o aprendizado das crianças. Com base nos estudos de Piaget (1986), Vygotsky (1989) e Wallon (1981), e no que postula a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil, as autoras resgataram as teorias que fundamentam os processos de desenvolvimento e de aprendizagem das crianças, analisando a importância do brincar e do aprender através dos jogos didáticos. Como ferramenta metodológica de coleta de dados utilizaram o questionário semiestruturado, elaborado e respondido via Google Forms. Os sujeitos respondentes foram dez professoras que atuam na Educação Infantil de uma escola da rede municipal da região metropolitana de Porto Alegre. Após a análise dos dados, os resultados evidenciaram que com o lúdico pode-se aprender com mais facilidade, pois no brincar a criança interage com o outro, estabelece relações sociais, se desenvolve afetiva e intelectualmente. Além disso, os resultados apontaram para a promoção da autonomia dos sujeitos e ao preparo para os desafios da vida contemporânea. Assim, as autoras concluem que o lúdico é uma ferramenta metodológica eficaz para o desenvolvimento e para a aprendizagem das crianças.

O Capítulo 4, sob o título *Os desafios para a abertura de uma escola de educação infantil* teve a autoria de Larissa Marcos e Hildegard Susana Jung. As autoras desenvolveram uma pesquisa sob o tema da abertura de escolas de educação infantil. Frequentemente, a educação infantil é vista como lugar que cuida crianças. Neste sentido, importa a infraestrutura e a qualificação dos profissionais que trabalham no local. Precisamos de escolas de qualidade, onde as leis sejam atendidas, com profissionais capacitados. O objetivo da pesquisa consistiu em analisar as normas de funcionamento das escolas de educação infantil no processo de abertura, de acordo às leis

vigentes. Os resultados apontaram para: a) a importância da Educação Infantil na formação do futuro cidadão, principalmente devido ao tempo cada vez maior que as crianças passam na escola; b) a abertura de uma escola de educação infantil consiste em um grande desafio, pois existem exigências financeiras, legais e de estrutura a serem atendidas, entretanto, o poder público consultado na pesquisa oferece clareza nas informações; c) os órgãos fiscalizadores das escolas de educação infantil são necessários a uma educação de qualidade. Assim, as autoras concluíram que, apesar de a abertura de uma escola de educação infantil consistir em um desafio, existe todo um arcabouço legal e normativo que, com clareza, mostra como deve ser realizado o trabalho. Neste sentido, consideramos de total relevância o atendimento aos preceitos legais, uma vez a educação infantil é uma das etapas formativas mais significativas da vida escolar.

CAPÍTULO 1

EMPREENDEDORISMO PEDAGÓGICO: PROCEDIMENTOS INICIAIS PARA ABRIR UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE CANOAS/RS

Gisele Correa

Evaldo Pauly

INTRODUÇÃO

A justificativa acadêmica para a escolha de um tema de administração educacional se deve à possibilidade de um pedagogo empreender para criar uma escola de educação infantil. Nos últimos sete anos, a primeira autora lecionou em diferentes escolas da rede privada e, atualmente, é docente efetiva da Educação Infantil em uma rede municipal. Essa experiência docente confrontou-a com determinadas circunstâncias e situações da prática cotidiana de ser professora que levaram-na a refletir sobre a viabilidade de uma pedagoga recém-formada abrir sua própria escola de Educação Infantil. Qual seria o capital necessário? Que requisitos e normas legais esta escola deve atender? Onde encontrá-las e como, de fato, atendê-las? Como deve ser a estrutura física e de recursos humanos? Grande parte do currículo das licenciaturas em pedagogia dedica-se a fornecer uma fundamentação científica acerca do processo de escolarização inicial das crianças, no entanto, parece que tais currículos partem da suposição de que a escola infantil já existe e cabe ao pedagogo interessado nessa modalidade do ensino nela ingressar para exercer sua atividade profissional. Parece que os currículos não contemplam com a mesma intensidade, a opção de que o pedagogo possa tornar-se empreendedor educacional para manter a escola onde atuará como pedagogo.

A justificativa de cunho profissional reside na convicção de que o pedagogo tem o direito de analisar a opção de abrir sua própria escola, ou seja, assumir a educação infantil como seu próprio negócio para gerar seu sustento financeiro, como também para experimentar suas concepções educacionais com maior liberdade e satisfação para sua alma e espírito pedagógicos. A possibilidade de o pedagogo empreender na Educação Infantil se acentua quando se reconhece que, infelizmente, o poder público sobrecarregado em todas as esferas da sociedade há anos, tem dificuldades de oferecer escolas de Educação Infantil em quantidade e qualidade adequadas para prover tudo que uma criança precisa para iniciar sua boa educação e socialização. Diante desta situação, por que, então, a política da educação infantil não estimula a formação de pedagogos capazes de contribuir com seu trabalho, seu conhecimento profissional, científico e empreendedor para a criação e manutenção de escolas de educação infantil? Essa possibilidade permitiria que, ao mesmo tempo, as crianças fossem bem atendidas e esses empreendedores educacionais conquistassem sua autonomia econômica e profissional de forma digna e independente.

Nesta perspectiva, a Educação Infantil pode ser considerada como um negócio a ser empreendido, no entanto, na perspectiva da legislação educacional, não pode ser tomada como uma mercadoria sujeita à lei da oferta e procura, por uma razão óbvia: a Educação Infantil foi considerada como parte da Educação Básica e pela Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, tornou-se obrigatória, portanto, passou a ser dever do Estado garanti-la de forma gratuita. A Educação Infantil se subdivide no atendimento de crianças de zero a três anos através de estabelecimentos educacionais denominados creches e de quatro e cinco anos nas denominadas pré-

escolas, conforme os artigos 29 a 31 da LDB (BRASIL, 1996). A matrícula é obrigatória e gratuita a partir dos quatro anos (LDB, art. 4º, inciso I). A matrícula de zero a três é opcional para a família, no entanto, quando requerida deve ser oferecida gratuitamente pelo poder público (LDB, art. 4º, inciso II). Pela obrigatoriedade e, consequentemente, gratuidade, a Educação Infantil, não está sujeita à lei da oferta e procura, portanto, não é propriamente uma mercadoria. Este é um fato muito recente na educação brasileira, apenas em 1988, “ocorreu a inclusão, pela primeira vez, de um capítulo destinado à Educação Infantil em uma constituição federal, o que representou um marco na história da educação, na medida em que se garantiu esse direito das crianças como um dever do Estado” ((DAROS; PALUDO, 2013, p. 153).

Pedagogos que empreendem na Educação Infantil devem estar atentos ao modo científico e ético de educar crianças, portanto, devem acatar as normas estabelecidas pelo sistema municipal de ensino quanto à abertura e manutenção de escolas de Educação Infantil em creches ou pré-escolas. Em nosso ver o controle do Poder Público sobre os empreendimentos educacionais mantidos por particulares é necessário pois, no estado democrático de direito, a Educação é um serviço público imprescindível e intransferível para embasar o desenvolvimento da sociedade civilizada. Somos civilizados exatamente porque vivermos em uma organização social construída ao longo de toda história humana. A finalidade da educação na sociedade, principalmente na Educação Infantil, de forma alguma pode permitir que as escolas e seus gestores façam o que bem entendem, pois, uma anarquia na educação representa um retrocesso contra a evolução de nossa espécie em sua longa jornada na Terra.

A NORMATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM CANOAS/RS

Para verificar a viabilidade de um empreendimento educacional na Educação Infantil, procurou-se conhecer as normas que regem a Educação Infantil no município de Canoas/RS. Buscou-se inicialmente a orientação no Conselho Municipal de Educação de Canoas - CME. A equipe técnica do CME apresentou também as orientações emanadas por outras instituições do Poder Público que também precisam ser levadas em consideração para o processo de abertura de uma Escola de Educação Infantil, são elas: Escritório do Empreendedor, Vigilância Sanitária, Bombeiros, Secretaria de Educação e Secretaria de Obras e do próprio CME que é responsável pela autorização para o funcionamento da escola. O Conselho Municipal de Educação é o órgão fiscalizador e faz todo assessoramento para este processo de forma gratuita. O município de Canoas segue as resoluções 07/2008 e 17/2014 do próprio CME. Estas resoluções estão fundamentadas no artigo 11 da LDB e no artigo 4 da Lei Orgânica Municipal, Lei 5021/2005 que em seu artigo 4º transcreve-se abaixo:

Art. 4º É de competência do Conselho Municipal de Educação: III - fixar normas para: a) o credenciamento, autorização para o funcionamento de cursos e o reconhecimento dos estabelecimentos de ensino pertencentes ao Sistema Municipal de Ensino, bem como a cessação de funcionamento de cursos, com o respectivo descredenciamento da escola para a sua oferta; b) a organização da Educação Infantil, Ensino Fundamental e suas modalidades de ensino, das Instituições pertencentes ao Sistema Municipal de Ensino; c) aprovação de regimentos dos estabelecimentos pertencentes ao Sistema Municipal de Ensino; d) criação de estabelecimentos de ensino pertencentes à rede pública municipal de modo a evitar duplicação desnecessária de recursos (CANOAS, 2005).

A Lei 5021/2005 tratará da Educação Infantil em vários artigos, mas especialmente nos artigos 13 e 14. Escolas que não atenderem às acima referidas normas do Conselho Municipal, serão descredenciadas, conforme o artigo 37:

se forem constatadas irregularidades na oferta da educação infantil nas escolas mantidas pela iniciativa privada, será oportunizado prazo para saná-las. Persistindo a irregularidade, a instituição será descredenciada para a oferta autorizada (CANOAS, 2005).

De forma geral, Resolução 07/2008 CME (CANOAS, 2008) estabelece normas para credenciamento e autorização de funcionamento para Escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental no Sistema Municipal de Canoas e faz um apanhado geral sobre documentos, materiais necessários e organização de turmas e espaços físicos da escola. A resolução 17/2014 (CANOAS, 2014) caracteriza e define a Educação Infantil realizada nas instituições de ensino do Sistema Municipal, especificando o funcionamento de turmas, bem como estabelece os documentos pedagógicos que devem direcionar esta ação: a Proposta Política Pedagógica, o Regimento Escolar e o Plano de Atividades. Reproduzimos os três primeiros artigos desta Resolução:

Art.1º - A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é ofertada em instituições públicas e privadas responsáveis pela educação e cuidado da criança, na faixa etária de zero a cinco anos e onze meses tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos, físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art.2º- A Educação Infantil constitui-se em ação pedagógica intencional, caracterizada pela indissociabilidade entre o cuidar e o educar, considerando o contexto sócio-cultural das crianças.

Art.3º- São consideradas como instituições de Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino de Canoas todas aquelas que desenvolvem cuidados e educação de modo sistemático a no mínimo 6 (seis) crianças, por no mínimo quatro (4) horas diárias, na faixa etária de zero a cinco anos e onze meses, independente da designação e/ou denominação das mesmas e, portanto, submetidas às normatizações estabelecidas pelo Sistema Municipal de Ensino.

Parágrafo único- Crianças de faixa etárias diferenciadas, Educação Infantil e Ensino Fundamental, agrupadas em um mesmo espaço, igualmente caracteriza oferta irregular de Educação (CANOAS, 2014).

Para melhor explicitar os procedimentos para empreender na Educação Infantil, a seguir, analisamos separadamente dois processos, o administrativo e o pedagógico para fins de organizar o entendimento, no entanto, na prática, esses dois processos desenvolvem-se de forma articulada e conjunta, pois na escola a ação pedagógica gera demandas administrativas e vice-versa.

Processo Administrativo

Aqui serão elencados de forma sucinta os principais requisitos e normas referentes ao registro e à abertura de escola de Educação Infantil no município de Canoas. O objetivo é apresentar o percurso de forma mais organizada seguindo alguns passos que servem como dicas para quem deseja empreender na Educação Infantil. No caso de Canoas/RS é importante planejar esses procedimentos para evitar as idas e vindas às diferentes instituições, pois o processo todo é muito articulado e um novo passo depende de outro que o antecede. Saber quais documentos serão necessários e como obtê-los ou redigi-los ajuda bastante no empreendimento.

1º Passo: Cadastrar o CNPJ da Escola, mas para isso você precisa antes já ter um local definido para instalar, ou seja, deve dispor do prédio físico.

2º Passo: O cadastro do CNPJ é online através da plataforma da Junta Comercial Industrial e Serviços do Rio Grande do Sul, antes, é preciso passar pelo processo de Viabilidade que está atrelado ao local físico onde se pretende instalar a escola.

3º Passo: Verificar se o local onde se instalará a escola é adequado às resoluções 07/ 208 e 17/2014. Estas, serão apresentadas ao longo deste estudo e algumas podem ser encontradas online.

4º Passo: Os serviços técnicos de um Contador devem ser contratados para ajudar a definir quanto você poderá cobrar de mensalidade no contexto da comunidade na qual se pretende instalar a Escola de Educação Infantil.

5º Passo: Para o funcionamento, a Escolar deverá ter os seguintes alvarás:

- Vigilância Sanitária da Secretaria de Saúde
- Bombeiros (Plano de Incêndio ou Certificado do Corpo de Bombeiros)
- Autorização de Localização que é solicitado na secretaria de Desenvolvimento Econômico de Canoas/RS.

6º Passo: Autorização de funcionamento expedida pelo CME.

Ao analisar os documentos exigidos, é possível fazer um apanhado geral do que é mais relevante para se saber quando se inicia o processo administrativo em busca da autorização de funcionamento da escola e para melhor compreensão foram organizados por temas de acordo com a função que assumem na escola.

Recursos Humanos e materiais

a) Dos profissionais: para a escola funcionar atendendo, no mínimo, 5 crianças será necessária uma equipe de profissionais para garantir que todas as exigências sejam cumpridas evitando multas e até mesmo fechamento da Instituição: Pedagogo, nutricionista ou responsável técnico da área da saúde, assistente social, professores, cozinheira se for ofertada alimentação na escola, funcionário de limpeza que não pode exercer a função na cozinha. A diretora da escola deve ter formação Superior na área da Educação, podendo exercer a função de professora em meio turno. Os professores regentes devem ter formação em nível superior ou Magistério de nível médio. No caso do sistema municipal de ensino de Canoas/RS, o número de profissionais em sala de aula deve seguir o Quadro 1, abaixo:

Quadro 01: Recursos humanos e materiais para a escola de Ed. Infantil

QUADRO 1				QUADRO 2			
Turmas	Idade	Nº de Crianças	Nº de Profissionais por aluno	Turmas	Idade	Nº de Crianças	Nº de Profissionais por aluno
Berçário	0 a 1 e 11 meses	Máx. 15	1 p/ cada 5	Berçário I	0 a 1	Máx. 18	1 p/ cada 6
				Berçário II	1 a 1 e 11 m	Máx. 18	1 p/ cada 6
Maternal I	2 a 2 e 11 m	Máx. 18	1 p/ cada 6	Maternal I	2 a 2 e 11 m	Máx. 18	1 p/ cada 6
Maternal II	3 a 4	Máx. 18 A partir de 11	1 p/ cada 10 + 1	Maternal II	3 a 4	Máx. 18 a partir de 11	1 p/ cada 10 Prof + 1 auxiliar
Pré ou Jardim I	4 e 1 m a 5	Máx. 20 ou Máx. 25	1 prof. Ou 1 prof. + 1 Auxiliar	Pré ou Jardim I	4 e 1 m a 5	Máx. 20 ou Máx. 25	1 prof. ou 1 prof. + 1 Auxiliar
Pré ou Jardim II	5 e 01 m a 5 e 11 m	Máx. 20 ou Máx. 25	1 prof. Ou 1 prof. + 1 Auxiliar	Pré ou Jardim II	5 e 01 m a 5 e 11 m	Máx. 20 ou Máx. 25	1 prof. Ou 1 prof. + 1 Auxiliar

Fonte: elaborado pelos autores, a partir de dados da pesquisa, 2019.

Observe-se que nas turmas de Maternal II a partir de 11 alunos é necessário que a escola disponha de um auxiliar de turma. Nas turmas de Pré é permitido 25 alunos se dispuser de um auxiliar. Os alunos com necessidades especiais devem dispor de uma auxiliar independentemente do número de alunos da turma. Além dessas exigências específicas, a mantenedora da escola deve dispor de professoras substitutas para casos de licença saúde e outros afastamentos.

b) Dos Espaços Físicos e dependências da escola: Conforme definido pela Resolução 17, o espaço escolar não pode ser usado para moradia, uso industrial ou comercial, deve ser de uso exclusivo das atividades a que se destina. Os ambientes internos e externos devem ter conservação de higiene, luminosidade, salubridade e segurança. O prédio não pode ser de madeira. O prédio deve seguir as normas da Vigilância Sanitária e Nutrição que proíbem o uso de piscinas, espelhos de água e piscinas plásticas. O prédio escolar deve dispor de:

- Sala de atividades pedagógicas
- Sala de atividades Múltiplas
- Sala de apoio
- Despensa
- Refeitório e cozinha
- Lavanderia
- Pátio
- Praça
- Sanitários separados por gênero
- Áreas livres para jogos, brincadeiras e outras atividades;

Caso a escola atender a turma de Berçário, por óbvio, deverá dispor de berços, local para higienização e trocador com água corrente quente e fria. No Quadro 02, abaixo, as principais especificações de cada um dos espaços acima listados.

Quadro 02: Especificação dos espaços da escola de Ed. Infantil

Espaços	Principais especificações do espaço
Sala de atividades pedagógicas	Proporcionalidade mínima de 1,20 m² por criança e, no mínimo, 12 m² no total. Não pode dar acesso para outros ambientes com circulação de pessoas. Não pode possuir piso de carpetes, cortinas ou proteção contra incidência direta sol. O piso deve ser lavável, ter mobília adequada à faixa etária, com mesa e cadeiras para professor e alunos. Todos os brinquedos, utensílios e equipamentos devem ser compatíveis com a faixa etária das crianças a que se destinam. Atender à norma de segurança do brinquedo NBR 11786/98 da ABNT. É proibido utilizar brinquedos ou objetos muito pequenos ou desmontáveis que possam ser engolidos pelas crianças. Além disso, devem ser limpos com água e sabão, sempre que necessário. a) Berçário: Berços e colchonetes revestidos com material impermeável. Espessura mínima de 10 cm. Local para higienização. Pavimento que ofereça segurança e de fácil limpeza. Paredes revestidas com material liso e lavável b) Para crianças de 0 a 2 anos: Armário para guarda de material e local para guarda dos pertences das crianças atendidas; c) Para crianças de 3 a 6 anos: Os mesmos equipamentos do item “b” e mesa e cadeiras suficientes para as crianças atendidas.
Sala Múltipla	Deve enriquecer o trabalho pedagógico preservando o lúdico, jogos, artes, teatro, informática, entre outros que a escola possa oferecer. Estas atividades não substituem as atividades da rotina da sala de aula.
Unidade de apoio	Não consta na Resolução 17, mas consta na normatização dos bombeiros que as define como Lactário, Lavanderia, Sanitário de funcionários.
Despensa	Espaço para armazenamento dos alimentos, quando a escola atende em turno integral. Piso que ofereça segurança e de fácil limpeza. Paredes revestidas com material liso e lavável.

Refeitório	Pavimento que ofereça segurança e fácil limpeza. Revestimento das paredes de material liso e lavável.
Cozinha	Área mínima de 10 m ² para EEI de PP e de 15 m ² para os demais. Deve acessar facilmente o refeitório e a despensa. Deve ser em compartimento exclusivo, vetado o acesso de crianças. Não deve haver acesso direto à cozinha a partir de banheiros ou similares. O mesmo pavimento e paredes indicado para o Refeitório.
Lavanderia	Área mínima de 6 m ² em EEI de PP, e 10 m ² para os demais. Armário para guarda de roupa, se as roupas das crianças não forem sistematicamente lavadas na EEI a área mínima pode ser reduzida. Sem acesso para as crianças. Repetem-se as características de piso e paredes.
Pátio	Área recreação descoberta com boa insolação e pavimentada, ensaibrada ou gramada. O local para brincadeiras deve dispor de brinquedos e área verde, com piso flexível sem utilizar concreto, pedra ou lajota. Brinquedos com parafusos, pregos e fixações embutidos para evitar acidentes. Essa área pode ser compartilhada por diferentes faixas etárias desde que em horários diferentes. A área deve possuir cerca de proteção para garantir a segurança das crianças.
Sala múltipla / refeitório/Sala de reuniões	É admitida uso integrado se, no mínimo, dispor de 25m ² de área e ser utilizado em horários diferenciados. Com área mínima de 12 m ² , usada em revezamento, o Refeitório pode servir como Sala de Reuniões.
Banheiros	Separados por gênero. Sanitários e pias próprias em tamanho e número suficiente para as crianças atendidas. Não dispor de trincos ou chaves e estar próximo à sala de atividades. Deve estar separado do de uso dos adultos. Um deles deve estar adaptado para deficientes. Sanitários para público dotado de lavatório e vaso, preferencialmente de cor clara; sabonete ou produto similar para a higienização das mãos; toalhas de papel descartáveis ou dispositivo mecânico para secagem das mãos. Banheiro para funcionários deve ter chuveiro e vestiário, na proporção de 1 para cada 20 funcionários, dispondo de sabonete líquido ou em barra acondicionado em saboneteira vazada, ou produto similar para a higienização das mãos; toalhas de papel descartáveis ou dispositivo mecânico para secagem das mãos. Lixeiras com tampa de acionamento mecânico; Em EEI de PP admite-se o uso do Sanitário para Funcionários como Sanitário para Público.
Bibliografia – Biblioteca	200 volumes de obras de literatura infantil; 50 obras de natureza pedagógica com títulos diferentes e autores diversos. Os livros infantis, com narrativa por imagens ou interativos, devem representar mais de 40% da biblioteca. Recomenda-se dispor de periódicos. CDs, DVDs, fitas e discos não são computados no acervo mínimo indicado.
Sala de professores	Não é exigida nos documentos analisados.
Sala direção	Deve ter área mínima de 6 m ² . Atende atividades de registro de crianças, tesouraria, arquivo, contabilidade, pessoal e compras.
Sala de Atendimento/ Amamentação	Deve ter área mínima de 7,50 m ² e lavatório anexo. Pode ser utilizado para atendimento nas áreas médica, psicopedagógica e social. Estes revezamento será tolerado desde que garantidas as funções, atividades e área física mínima considerando ambos compartimentos.
Depósito de Material de Limpeza	Deverá ter 2 m ² com dimensão mínima de 1 m ² e possuir tanque. Pode ser um armário em local apropriado, desde que não permita o acesso das crianças aos materiais de limpeza. Deve localizar fora do ambiente da Cozinha.

Fonte: elaborado pelos autores, a partir de dados da pesquisa, 2019.

c) Do Prédio da Escola: A EEI deverá possuir no mínimo dois acessos para área externa, um principal para crianças e responsáveis, onde ocorrerá a entrega de crianças aos responsáveis por funcionário da EEI. Um acesso secundário destinado ao abastecimento da unidade e acesso de pessoal. O prédio deve dispor de equipamentos de prevenção de incêndio. Recomenda-se ter as plantas das instalações elétricas e hidráulicas. O prédio pode dispor de um segundo pavimento, desde que para crianças acima de três anos com escadaria de no mínimo 1,20 de largura, de piso lavável, não escorregadio, com corrimão dos dois lados e não ter formato de caracol. Os andares superiores devem ter proteção nas janelas e em todos os locais que representem risco de queda devendo ser de material resistente, em boas condições de conservação e de fácil remoção para casos de emergências. As áreas externas devem oferecer segurança às crianças e possuírem cerca de, no mínimo, 1,5 m de altura.

Os espaços da escola devem ser organizados com objetivo de propiciar aos profissionais da educação momentos de convívio, descanso e planejamento, disponibilizando equipamentos adequados. Para atendimento aos pais e alunos dispor de uma sala ou espaço para este fim.

As divisas do terreno devem distar, no mínimo, a 50 m de depósitos de combustível. Não é permitida a localização de EEI em áreas próximas a indústrias ruidosas ou grandes fontes de ruído ou poluentes, a depósitos de materiais inflamáveis, cursos de água que ofereçam risco quanto a enchentes ou saúde à pública, e atmosfera poluída. O prédio deve possuir lixeira localizada junto ao logradouro público para facilitar o recolhimento do lixo com dimensões compatíveis e permitir seu adequado acondicionamento.

Por regra geral, a largura mínima para corredores e para circulação horizontal ou vertical é de 1,5 m, podendo ter largura menor em casos específicos descritos na Resolução.

d) Paredes, tetos, pisos: O material utilizado no piso da Escola Infantil será constituído de material liso, de fácil limpeza e resistente, não sendo possível entepiso de material inflamável. Nos locais sujeitos à constantes lavagens, tais como, sanitários, escadas e rampas, o piso deve possuir uma superfície antiderrapante. O local para Recreio Descoberto deve ter no mínimo 30% de sua superfície revestida de material de fácil limpeza, resistente, lavável e impermeável e com drenagem adequada.

Todas as esquadrias do EEI deverão ser voltadas para o exterior, ter dimensões compatíveis com o seu uso, e possuir superfície de ventilação maior ou igual a 50 % da superfície de iluminação.

As atividades educacionais previstas na educação infantil devem preservar a ludicidade, característica dessa faixa etária, evitando antecipar as rotinas e os procedimentos típicos do Ensino Fundamental.

Registro e laudo de controle de pragas e vetores realizado junto a Vigilância Sanitária devem ter rotina compatível. Para a liberação do alvará sanitário a autoridade deverá obrigatoriamente realizar inspeções nas dependências da escola, e terá validade de um ano, sendo obrigatória a fixação em local visível aos usuários.

Objetos e recipientes cortantes, tóxicos ou inflamáveis como plantas, medicamentos, material de limpeza devem ser mantidos em local seguro e fora do alcance de crianças.

e) Dos Aspectos Gerais, Cuidados, Alimentação e Nutrição: As escolas de Educação Infantil que oferecem alimentação devem seguir os regulamentos da área de alimentos como a Resolução RDC/2004 e Decreto Estadual 23430/74, além de ter um nutricionista como responsável conforme lei federal nº 8234/91. A RDC/2004 define as condutas e técnicas adotadas para garantir à população o consumo e preparo de alimentos.

O responsável técnico da área da saúde será o responsável por:

- Proibir o tabagismo, a reutilização de objetos e recipientes que ofereçam danos à saúde das crianças;
- Planejar, coordenar, avaliar ações de saúde pública na EEI;
- Manter rotina de controle de pragas e vetores registrada junto a vigilância sanitária;

- Organizar treinamentos sobre temas relacionados à saúde, higiene pessoal e ambiental;
- Encaminhar para as redes de saúde, crianças que apresentem sinais de deficiência sensório-motora, distúrbios mentais, emocionais para que sejam propostas medidas de acompanhamento e solução de situações novas e já existentes;
- Orientar os responsáveis legais pelas crianças em relação a aspectos relacionados com a saúde física e mental;
- Organizar e manter registros individuais de saúde das crianças desde sua admissão com informações sobre: Crescimento, desenvolvimento físico, vacinações, alergias, tratamentos em curso, doenças prévias;
- Acompanhamento semestral da carteira de vacinação, anotações de procedimentos adotados caso não esteja em dia;
- Os funcionários somente poderão ministrar medicamentos mediante prescrição médica, cuja cópia deverá ser arquivada junto aos registros da criança.
- Proibir a frequência de funcionários ou crianças suspeitas ou portadoras de doenças infecto contagiosas;
- Não é permitida exigência de realização de soropositividade, divulgação da informação ou criação de classes específicas de soropositivos;
- Na escola que atende mais de 25 crianças com 0 a 2 anos de idade é obrigatório um profissional para preparo de mamadeiras, a cozinheira não pode acumular esta função.
- É obrigatório Cozinheira exclusiva para a função não sendo tolerado que ela acumule atividade de limpeza ou lavagem de roupas.
- Todos os profissionais devem ter asseio corporal, adotar rotina de lavagem de mãos com água e sabão para prevenir doenças;

A QUESTÃO PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A elaboração de dois documentos pedagógicos é necessária para o início do funcionamento da escola e definem a prática pedagógica adotada pela Escola. São eles o Regimento Escolar e a Proposta Político Pedagógica que devem ser executados e elaborados pelo Pedagogo que deseja empreender na área da Educação Infantil. A Proposta Política pedagógica tem como objetivo definir a identidade da escola, a concepção de infância defendida pela escola, os processos de ensino e aprendizagem e de desenvolvimento da criança que fundamentarão o trabalho escolar. O Regimento Escolar, por sua vez, define as normas adotadas pela Instituição.

No município de Canoas/ RS os dois documentos devem estar em conformidade ao artigo 6º parágrafos 1, 2 e 3 da resolução 017/2014 do Conselho Municipal de Educação. De acordo com a Resolução 017/2014 a proposta pedagógica deve explicitar a identidade da escola considerando a realidade em que está inserida; ser elaborada de forma participativa pelos profissionais da educação atuantes na escola e pela comunidade. O projeto servirá como base para a construção do Regimento Escolar que é o documento legal que definirá o funcionamento e organização da escola, este último devendo ser aprovado pelo Conselho Municipal de Educação.

A gestão democrática é sem dúvida o melhor caminho para elaborar este documento pois tem o pressuposto da participação de todos os envolvidos no cotidiano escolar, pais, funcionários, professores, garantindo assim, que todos tenham a oportunidade de construir juntos a educação de qualidade. Desenvolvendo nossas crianças para que sejam adultos capazes de lidar com os desafios do mundo contemporâneo, de modo coletivo e com objetivos em comum: a construção de um mundo cada vez melhor, pautado por princípios éticos, inclusivos, de justiça, liberdade e igualdade.

A gestão democrática está fortemente voltada à superação das dificuldades a fim de oportunizar cada vez melhores condições de ensino e aprendizagem, consultando todos os atores do contexto escolar, ouvindo a todos quanto for possível, tanto para identificar prioridades quanto para encontrar as soluções e traçar metas e planos. Esta participação pode ser estimulada para que as pessoas que atuam na escola se mobilizem em torno de mesmo objetivo comum de forma muito clara e estrategicamente explicitada para todos. Conforme Libâneo, (2004, p. 102):

A participação é o principal meio de assegurar a gestão democrática da escola, possibilitando o envolvimento de profissionais e usuários no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar. Além disso, proporcionar um melhor conhecimento dos objetivos e metas, da estrutura organizacional e de sua dinâmica das relações da escola com a comunidade, e favorece uma aproximação maior entre professores, alunos e pais.

Trentin (2014) realizou uma pesquisa sobre qualidade de educação e gestão escolar na rede municipal de Canoas em sua dissertação apresentada em 2014 que teve como um dos objetivos centrais verificar as concepções dos gestores e como foi o impacto da gestão na qualidade de ensino utilizando o PDE interativo que traz as respostas de avaliações externas possibilitando uma visão mais ampla das questões de uma escola. Ela afirma que essa ferramenta permitiu obter uma espécie de raio-x para identificar as maiores dificuldades da escola e assim permite o planejamento de metas e estratégias a fim de criar novos caminhos na direção de sua melhoria e da qualidade de educação praticada pela Instituição.

A referida pesquisa demonstra o quanto o projeto pedagógico e a capacidade de reflexão da comunidade escolar em relação ao seu propósito comum são importantes com relação a qualidade do ensino/aprendizagem de uma escola: “A qualidade da educação está relacionada com o Projeto Político-Pedagógico de cada escola desenvolvido a partir de processos de reflexão da comunidade escolar” (TRENTIN, 2014, p. 29). Quanto maior a capacidade de participação da comunidade mais rica se torna a aprendizagem e consequentemente o entorno da escola e sua comunidade.

A educação Infantil que atende as crianças de 0 a 5 anos deve ter seu currículo pautado na ludicidade, brincadeiras e interações carregados de intencionalidade pedagógica, ou seja, pensar o brincar como algo prazeroso que possibilita que as crianças pequenas avancem em seus níveis de aprendizagens, respeitando limites e capacidades da faixa etária em que estas crianças se encontram, mas tendo como princípio também que a criança supere a si mesma e avance para níveis mais elaborados do saber, ou seja, uma prática lúdica com intenção pedagógica bem clara e longe de ser espontaneísta, sem objetivos que visa apenas preencher o tempo. A seguir será apresentado um projeto de Proposta Política Pedagógica, explicitando as concepções de Infância, aprendizagem e desenvolvimento, itens básicos para elaboração de um Projeto Político Pedagógico a ser implementado pela escola a ser criada buscando sempre fazer mais e melhor, avaliando e qualificando sua prática constantemente. Uma escola de qualidade ou uma boa escola é

aquela em que existe um clima favorável à aprendizagem, em que os professores e gestores são líderes animadores e em que a violência é substituída pela cultura da paz e pelo gosto de os alunos irem a uma instituição que atende às suas necessidades Uma boa escola tem um currículo significativo: mantém um pé no seu ambiente e outro na sociedade em rede (MATSUURA, 2004, p. 1).

Uma boa escola é aquela em que os alunos aprendem. Os alunos aprendem quando o conhecimento é pensando e preparado levando em consideração suas potencialidades e dificuldades, em que as situações de aprendizagem são planejadas para aquilo que elas sabem fazer de melhor, mas desafiando os ao mesmo tempo com novas experiências e descobertas. Uma boa escola se preocupa em oportunizar novos horizontes, procurando criar situações de novos conhecimentos para além do que já sabem.

Concepção de Infância

A infância pode ser concebida não apenas como uma etapa da vida ou um período de desenvolvimento dos seres humanos, de uma determinada faixa etária que será superada e encerrará com a juventude. A concepção de infância como um fator marcante porque imprime memórias, lembranças que permanecerão ao longo de toda vida, definindo um jeito de ser e estar e no mundo. Ela não é vivida da mesma maneira por todas as crianças. É diferente para cada uma delas, cada criança vive em contextos sociais e culturais diferentes. Crianças são infâncias, no plural.

Temos concebido as crianças como seres humanos concretos, um corpo presente no aqui e agora em interação com os outros, portanto, com direitos civis. As infâncias, temos pensando como a forma específica de conceber, produzir e legitimar as experiências das crianças. Assim, falamos em infâncias no plural, pois, elas são vividas de modo muito diverso. Ser criança, não implica em ter que vivenciar um único tipo de infância. As crianças, por serem crianças, não estão condicionadas as mesmas experiências (BRASIL, 2009, p. 22).

A escola concebe assim, a infância como algo plural na realidade são infâncias, percebe as crianças como sujeitos ativos, participantes que elaboram e reelaboram conhecimentos através de suas interações e ações sobre o mundo mediado pelas brincadeiras. Os dois grandes eixos descritos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil DCNEI (BRASIL, 2010) - as interações e a brincadeira- devem garantir aprendizagens significativas a serem planejadas e potencializadas com intencionalidade educativa e pedagógica.

As Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil (DCNEI, 2010), em seu artigo 4º definem a criança como “sujeito histórico e de direitos, que interage, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura”, seres que, em suas ações e interações com os outros e com o mundo físico, constroem e se apropriam de conhecimentos.

A educação Infantil nos tempos atuais deixou de ser um lugar, um espaço que serve apenas para mães trabalhadoras deixarem seus filhos sob cuidados de higiene, alimentação e para brincar. A educação Infantil possui caráter pedagógico e com a LDB de 1996 passou a ser reconhecida como primeira etapa da Educação. Conforme descrito na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996, artigo 29, sua finalidade é assegurar o “[...] desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social” (BRASIL, 1996). Este é o marco legal que finalmente inclui a Infância e as crianças pequenas no mundo escolar, ou melhor, no mundo do conhecimento, como seres capazes e assim reconhece a criança como ser social e histórico que vive e aprende no mundo e passa a exigir que esta etapa tenha práticas pedagógicas com intencionalidade.

Não existe aprendizagem onde não há ensino, não há como separar um de outro. Há um compromisso da docência com o ensino e do ensino com a criança, ao docente eticamente vinculado à ciência pedagógica e à criança não pode, na expressão de Soares, lavar

as mãos, ficar alienado e não se comprometer com as novas gerações diante do mundo, é um ato irresponsável em relação ao destino comum da humanidade. Quem ama o mundo não se omite e não se demite. Luta com coragem e esperança em prol da natalidade, da infância e da educação (2017, p. 20).

Não há como falar de infância sem se pensar no seu nascimento. Os dois são conectados, um novo ser que nasceu para viver em um mundo já construído, é na escola que esta criança irá conhecer melhor este mundo. O professor sempre ensina algo sobre o mundo para a criança. É como se lhe dissesse olhe, observe o mundo é assim. Quem educa olha as tradições, seleciona nas experiências passadas o que há de mais valioso e que deve ser preservado. Na adaptação da BNCC nacional para o estado do Rio Grande do Sul, esta relação entre docente e criança é valorizada:

papel do professor é de fazer-se presente e de estar junto às crianças com interesse,

acompanhando, perguntando, inventando e oferecendo o tempo e o espaço para as investigações das crianças e para a construção de sentidos sobre o mundo que as rodeia (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 58).

A Educação Infantil é a primeira ponte que a criança atravessa para se inserir no mundo, a educação Infantil perpassa, portanto, ao que se tem de velho e novo, une o antigo ao contemporâneo. As infâncias do século XXI tem em comum um aspecto sociocultural, estão vivenciando desde o nascimento a realidade tecnológica estão rodeados por celulares, tablets, Tvs com altas tecnologias, isso precisa ser considerado também, como fator que tem forte impacto nas experiências que vivenciam e as que deixam de vivenciar, a escola como ponte para novos conhecimentos pode ser também o único meio para que elas possam ter viver e conhecer tradicionais brincadeiras e que são potentes experiências para se fazer pontes entre o novo e o velho, um resgate de suas próprias histórias conhecendo outros modos de brincar que seus pais e avós viveram e que podem ser potenciais momentos de aprendizado, memória e reelaboração de conhecimentos para as crianças.

Ao pensar as infâncias contemporâneas, enquanto escola, é necessário perceber cada criança é uma infância, sente, vê, e apropria-se de modo diferente, são infinitas as suas formas, linguagens e maneiras de expressão, a criança utiliza múltiplas linguagens para se relacionar com o mundo e com as pessoas.

A maioria delas já sabe ligar o celular, desbloquear a senha dos aparelhos, jogar, buscar no *Youtube* antes mesmo de aprender a falar. Porém, poucas foram as vezes que tiveram oportunidade de conversar com outras crianças da mesma idade, brincar de amarelinha, ciranda, jogar pião etc. O dia a dia da Educação Infantil deve prever momentos em que a fala e a escuta do outro sejam exercitados permanentemente. Acolher suas falas e ensinar a escutar o outro através de rodas de conversas é imprescindível e um exercício de cidadania e democracia, o que pode ser mais democrático do que fato de saber dialogar com qualidade e respeito as diferenças de cada um? Quantos adultos hoje em dia não conseguem realizar este ato primordial de comunicação. As rodinhas de conversas podem oportunizar situações diferenciadas e muito lúdicas de práticas voltadas para ato de cidadania, exercendo-a na prática e tendo o professor como um potente fator em mediar essas situações.

Concepção de Desenvolvimento e Aprendizagem

De acordo com as DCNEI (BRASIL, 2010) em seu artigo 9º, os eixos estruturantes das práticas pedagógicas dessa etapa da Educação devem ser as brincadeiras e interações. Através destas brincadeiras e interações a criança experimentará e elaborará novos conhecimentos significativos, contribuindo assim para o seu desenvolvimento integral como define a LDB 9394/96 em seu artigo 29º: “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996, p. 27833). Neste sentido para garantir uma educação Infantil de qualidade se faz necessário as brincadeiras e interações em espaços e ambientes pensados e planejados sejam o foco de suas aprendizagens, de modo a garantir interações de qualidade promovendo as vivências necessárias a infância.

A Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018) é o documento mais recente que normatiza e define as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo de toda a Educação Básica, indicando os conhecimentos e competências que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade, direciona a educação brasileira para a formação Humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. A BNCC está embasada na Constituição Federal de 1988, no artigo 9º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Plano Nacional de Educação (PNE) foi construída em regime de colaboração contou com a participação dos Estados e Municípios e ampla consulta a toda sociedade e comunidade educacional. A BNCC não é currículo nacional, a LDB deixa claro o que é comum e diverso: As

competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos. No artigo 26 determina que:

Os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter a base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996).

A proposta pedagógica da escola deve estar alinhada com os dispositivos legais vigentes, A BNCC reitera a importância da educação das crianças pequenas incluindo a Educação Infantil ao conjunto da Educação Básica. Define esta etapa como sendo o início e o fundamento do processo educacional. A BNCC traz a mesma definição de criança já citada acima que consta nas Diretrizes Curriculares Nacionais e o mesmo se aplica a definição de Educação Infantil, reforçando a importância das interações e brincadeiras como eixos estruturantes e complementando as práticas pedagógicas a BNCC traz dez competências gerais inerentes a toda educação Básica, seis direitos de aprendizagem/ desenvolvimento e os campos de experiência que asseguram o aprendizado na Educação Infantil de forma que a criança desempenhe um papel ativo em ambientes convidativo a vivenciar desafios e provocar a resolução destes desafios, assim construindo significados sobre si, sobre os outros e o mundo social e natural. A BNCC reitera a importância de não se deixar que esta concepção de criança crie um processo de desenvolvimento natural e espontâneo, atento para a necessidade de imprimir Intencionalidade educativa tanto nas práticas de creche como de pré-escola mas sem que se confunda pré-escola com etapa anterior e preparatória para a escolarização como já se teve antes dos anos 1980, em que a Educação Infantil situava-se fora da educação formal.

A Educação Infantil, fundamento e início de todo processo educativo, requer um olhar especial em relação ao ambiente, espaço e materiais para que possa proporcionar as vivências adequadas a esta etapa, garantindo-lhes as oportunidades necessárias para aprender e se apropriar do conhecimento do mundo físico e natural de forma significativa.

O ambiente favorável a aprendizagem de que foi citado anteriormente neste trabalho só assim será possível de acontecer. Segundo Forneiro (1998, p. 232-233)

o termo espaço refere-se ao espaço físico, ou seja, aos locais para a atividade caracterizados pelos objetos, pelos materiais didáticos, pelo mobiliário e pela decoração. Já, o termo ambiente refere-se ao conjunto do espaço físico e às relações que se estabelecem no mesmo (afetos, as relações interpessoais entre as crianças, entre crianças e adultos, entre crianças e sociedade em seu conjunto).

Um ambiente rico para o aprendizado é, portanto, não uma sala de aula luxuosa e repleta de materiais caros, mas aquela na qual as crianças sintam-se bem e dispostas a interagir entre elas e com os adultos. A riqueza do espaço e dos materiais não deriva apenas de seus valores de mercado, mas do valor humanista de oportunizarem um ambiente favorável ao aprendizado, através das brincadeiras e interações que o espaço e os equipamentos estimulam. O professor permanece sendo um fator determinante na prática exercida na Educação Infantil.

A Prática pedagógica na Educação Infantil exige profissionais com formação adequada para atender às necessidades desta etapa de ensino escolar, respeitando as especificidades das crianças pequenas, rejeitando qualquer tipo de improvisação ou espontaneísmo. Outro problema da Educação Infantil é a concepção de que a creche não educa, apenas cuida. Houve um tempo em que a creche não estava vinculada à política educacional, era classificada como vinculada à política da Assistência Social ou, mais popularmente, como um equipamento para cuidar das necessidades básicas das crianças pobres cujas mães precisavam trabalhar, tendo um caráter completamente assistencialista. Com a aprovação da LDB em 1996, a creche passou a integrar a Educação Infantil e ganha uma função pedagógica, sem que se perdesse o caráter do cuidado. Mas além de cuidar, a creche educa

estimulando a criança com exercícios físicos de colorir, pintar, realizar tarefas individuais e grupais e outras atividades letivas que exigem formação continuada de professores, por isso é uma necessidade permanente

rever as concepções de criança e infância. Defende-se, nesta oportunidade, que para trabalhar com crianças é imprescindível, antes, aprender sobre elas. Acredita-se que a organização do trabalho pedagógico deve respeitar o desenvolvimento psíquico da criança, bem como explorar suas potencialidades - o que melhor realiza em cada idade -, por meio de práticas pensadas com elas (DAROS; PALUDO, 2013, p. 158).

O desenvolvimento e a aprendizagem na Educação Infantil requerem um acompanhamento contínuo durante todo o ano letivo. Para isso defendemos a ideia de um acompanhamento pensado e preparado para realizar registros de modo a avaliar, refletir e repensar as práticas educativas na Educação Infantil. Através de registros variados, com anotações, fotos, portfólios, álbum de desenhos, vídeos e tudo que possa vir a dar apoio e suporte ao professor para que o desenvolvimento das crianças seja apresentado da forma mais completa possível. Esta documentação é também uma exigência da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), cujo artigo 31, inciso I define que, na educação infantil, a avaliação deve ocorrer “mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental”.

Acompanhar e avaliar o desenvolvimento, a partir da observação atenta dos alunos, a sua escuta é também um modo de o professor rever e analisar sua prática profissional, qualificando-a. A observação das crianças, na concepção de Madalena Freire (1996), deve produzir o registro pedagógico, entendido como a ação de escrever sobre a prática e pensar sobre ela, apropriando-se da ação. Desse modo, o registro escrito da observação representa um dos instrumentos metodológicos do professor, ao lado do planejamento e da reflexão. Zabalza (1994) também defende essa metodologia. Em sua opinião a principal contribuição do “diário de aula” em relação a outros instrumentos de observação é permitir ao docente fazer uma leitura sequencial dos acontecimentos, tornando possível analisar a evolução do aprendizado da criança. Assim, a documentação pedagógica é mais que uma necessidade administrativa. O registro documentado do processo educacional na Escola de Educação Infantil permite mostrar ao próprio professor os caminhos que deve traçar para que sua prática possa alcançar as metas pedagógicas pretendidas pelo projeto político pedagógico da Escola. O registro escrito é também uma forma de o professor acompanhar o processo de construção do conhecimento da criança, criar memórias e encontrar sentidos para o aperfeiçoamento de sua prática.

Projeção inicial do mercado para Educação Infantil em Canoas/RS

Uma projeção superficial de mercado pode basear-se em dois dados disponíveis: o número de famílias com renda suficiente para pagar as mensalidades escolares e o número de crianças sem atendimento na educação infantil. Evidentemente esta projeção é apenas um indicativo, sendo necessários estudos específicos e situados na área de abrangência da escola que será empreendida.

A primeira consideração a ser feita é projetar a capacidade econômica das famílias canoenses. Conforme os dados disponibilizados pelo IBGE para Canoas no site <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/canoas/panorama>>, em termos econômicos, em 2016, “o salário médio mensal era de 3.2 salários mínimos” entre as pessoas ocupadas que perfaziam 27.6% da população canoense. Esta condição indicada Canoas como o 9º município gaúcho pelo valor do salário médio, no entanto, quase um terço da população residia em “domicílios com rendimentos mensais de até meio salário mínimo por pessoa” e, nesse sentido, a cidade ocupava o 282º lugar entre as cidades do estado. É plausível supor que 25% das famílias canoenses poderiam pagar mensalidades de uma escola de educação infantil. O site IBGE cidades projeta a população de Canoas para 2018 em 344.957 pessoas, supondo famílias de 4 pessoas, seriam 86 mil famílias, das quais umas 20 mil famílias - um quarto - provavelmente teria uma renda média de 3,2 salários.

O segundo dado disponível permite estimar o número de crianças não atendidas pela Educação Infantil. Os dados demográficos divulgados pelo IBGE apresentam a faixa etária de zero a 4 anos, conforme o Censo de 2010, viviam em Canoas 21.738 crianças de 0 a 4 anos de idade. Pelos dados de 2010, a pré-escola realizou a matrícula de 3.185 crianças. A cobertura da matrícula nessa faixa etária era de, então, 14,6%. Em 2018, a Educação pré-escolar na nomenclatura do IBGE, praticamente, dobrou o número de matrículas: 6.487. Os dados do Censo Escolar do INEP para 2018, divulgados pelo site QEDu <<https://www.qedu.org.br>>, permitem montar o Quadro 03.

Quadro 03: Matrículas – Canoas/RS - 2018

Escola	Creche	Pré-escola	Total
municipais	1.914	3.298	5.212
privadas	1.674	3.189	4.863
TOTAL	3.588	6.487	10.075

Fonte: Censo Escolar INEP – 2018

A estimativa populacional para o município de Canoas realizada pela Fundação de Economia e Estatística Siegfried Emanuel Heuser - FEE² - para 2017 era de 26.405 crianças de 0 a 4 anos. A cobertura da matrícula nessa faixa etária, portanto, atingia 38% da população. A meta 1 do PNE é, até 2024, “ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças de até três anos até o final da vigência deste PNE” (BRASIL, 2014).

Portanto é possível estimar que das 20 mil famílias em condições econômicas, metade delas já está sendo atendida pelas escolas de Educação Infantil, mantidas pela Prefeitura ou pela iniciativa privada. Haveria, hipoteticamente, um grupo de 10 mil famílias no município que poderiam desejar matricular suas crianças na educação infantil. O que prova que este é um mercado que tem potencial, a demanda existe.

Quanto à projeção do investimento médio necessário para instalar a Escola de Educação Infantil, realizamos uma entrevista específica com a proprietária de uma escola. Ela nos informou que por ocasião de abertura de sua escola, já tinha prédio próprio e o mínimo que ela afirmou ser necessário para dar início à Escola um capital de R\$ 50.000,00. Esse capital deve ser investido considerando que o tempo de espera para o início das atividades letivas é de aproximadamente um ano e três ou quatro meses para, em média, atender a todas as exigências e providenciar os documentos necessários e abrir a escola, ou seja, para começar a ter algum retorno financeiro. Ainda assim, a empreendedora nos informou não se arrependeu de ter aberto a sua própria escola, por ser a realização de um sonho, portanto, de algo que ela sempre teve vontade e gosta muito de fazer. A depoente antes de empreender a sua Escola, atuava como professora auxiliar e, conforme seu depoimento, nunca obteve de seus empregadores algum reconhecimento. Informa que sempre carregou consigo este sonho de abrir seu próprio negócio. A maior dificuldade que ela me disse encontrou foi a burocracia dos documentos, ainda sim, ela disse que valeu a pena tudo isso. Ao final do estudo concluo que é um processo árduo e lento para uma pedagoga empreender no sistema educacional atual como ele está.

A documentação: O Regimento Escolar

Este é um documento da escola que além de seu aspecto normativo para as relações internas na escola, tem valor jurídico diante do Poder Público. O regimento escolar é o documento mandatário de uma instituição. Deve ser elaborado pela escola assim como a proposta política pedagógica levando em consideração a realidade

2 Disponível em: <<http://www.fee.rs.gov.br/wp-content/uploads/2018/09/20180926populacao-municipio-sexo-fx-etaria-2017.xlsx>>.

em que ela está inserida. A resolução 013 (CANOAS, 2011) define todas as exigências do município com relação ao Regimento Escolar. A Resolução do Conselho Municipal de Canoas/RS normatiza e orienta a elaboração deste documento, fundamentado na LDB 9394/96 artigo 11º incisos III e no artigo 4º alínea b da lei 5021/05 (CANOAS, 2005).

A construção da Proposta Político Pedagógica e do Regimento Escolar deve seguir as orientações da entidade mantenedora da escola e à legislação vigente. Apesar de serem documentos distintos devem estar em plena concordância entre si, já que são elaborados por uma mesma escola. O processo de sua elaboração pode promover a participação de toda comunidade escolar, especialmente considerando que a implementação desses documentos e sua reavaliação constante, fortalecendo o processo democrático da escola.

O Plano de Atividades do professor deve estar em consonância com as Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Infantil devendo ser aprovada anualmente pelo setor Pedagógico da Mantenedora não sendo permitido a sua alteração no ano letivo vigente. O artigo 4º da resolução 13/2011 do CME de Canoas, trata dos Planos de Atividades para servem de base para elaboração do trabalho do professor no município, devendo conter:

- Relação de conteúdos embasados no Referencial Curricular Nacional e Parâmetros Nacionais para a Educação Infantil.
- Relação dos objetivos e conteúdos considerando a realidade e clientela atendida.
- Metodologia a ser explicitada e fundamentada e procedimentos adotados.
- Avaliação e procedimentos a serem adotados.

No caso de Canoas/RS, a mantenedora deve solicitar junto ao Conselho Municipal de Canoas/RS, o roteiro para elaboração da Proposta Político Pedagógica e Regimento Escolar, estes dois documentos devem ser documentos de manuseio frequente e constante norteando as ações da escola, devendo ficar à disposição e exposto para toda comunidade escolar conhecer e consultar sempre que necessário. Devendo ser dado amplo conhecimento a toda comunidade a estes dois documentos em reuniões com registro em ata. A mantenedora pode adotar um roteiro padrão de elaboração para as novas escolas que devem ser substituídos no prazo de um ano após a abertura da escola, devendo esta elaborar o seu regimento junto a toda comunidade escolar. Cabe à mantenedora encaminhar o seu Regimento Escolar ao CME para aprovação, o que significa que a escola concorda e se comprometendo em cumpri-lo.

Na referida Resolução nº 13, o artigo 11º apresenta as orientações gerais para o Regimento Escolar. No Anexo I da Resolução 013/2011, há um modelo e orientações para o Regimento que a escola pode adotar. As orientações são relativas a aspectos gerais do documento, sobre o formato padrão, paginação e coerência entre os documentos e aspectos de gestão. A definição de objetivos, níveis e modalidades da escola tratam sobre o que a escola pretende desenvolver enquanto escola com relação aos alunos atendidos em cada nível específico. Os Objetivos da Escola é item semelhante, porém trata sobre os objetivos da escola como um todo, da realização de matrículas e outros aspectos administrativos. Trata ainda da organização curricular e determina como deve acontecer o planejamento desde o Plano Político Pedagógico até o Plano de Atividades do professor. Documentação exigida, Metodologia de Ensino, Calendário Escolar, Avaliação, Frequência, Recuperação, Transferência, Certificação. A parte da organização administrativa e pedagógica apresenta as divisões de cada um dos setores da escola e suas atribuições, organização, direitos e deveres, desde a direção escolar, professores, conselho escolar, Serviço de secretaria, biblioteca, laboratório de Informática, passando pelos alunos, pais e responsáveis elencando as normas de convivência e medidas disciplinares.

O Regimento Escolar mostra-se como sendo o documento mais importante da Escola, devendo estar

a disposição de toda escola, inclusive alunos e pais, o que na prática poderia ser um meio de tornar bem claro a todos os envolvidos o que a escola pretende e prevê para a educação das crianças. Este documento deve ser divulgado para toda comunidade escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste artigo era apresentar de forma objetiva a possibilidade de um pedagogo empreender na Educação Infantil. A intenção é oferecer ao empreendedorismo pedagógico, uma visão mais clara sobre os documentos que serão necessários para a realização do processo administrativo-pedagógico ao abrir uma Escola de Educação Infantil. Ao final deste estudo chega-se à conclusão de que o processo para realização de abertura de uma escola é complexo, burocrático e caro. Parece existir uma demanda considerável de famílias desejosas de matricular suas crianças na Educação Infantil. Essa demanda justifica a discussão se os sistemas de ensino não deveriam ser mais flexíveis com relação principalmente aos alvarás e licenças, pois parece ser bastante difícil oferecer uma escola instalada em um prédio capaz de atender a todas as exigências legais que o município de Canoas/RS estabelece. Nesse caso parece ser mais viável que o empreendedor construa o prédio já com tais características, atendendo às normas o que também significa um custo maior com a contratação de arquiteto especializado. Existem muitas crianças que ainda não estão tendo atendimento na Educação Infantil em Canoas. É um problema social grave e que poderia ser resolvido como maior incentivo para pedagogos empreenderem na área da Educação Infantil, em condições mais favoráveis para a abertura de suas escolas, realizando seu sonho e, ao mesmo tempo, terem a oportunidade de serem reconhecidos ao contribuírem para solucionar esse problema social tão importante para nossa sociedade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei 9394/96**. Lei de Diretrizes e Bases Educação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>.

BRASIL. Ministério da Educação. **DCNEI Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC; SEB, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192>.

CANOAS/RS. Conselho Municipal de Educação – CME. **Resolução nº 07**, de 16 de julho de 2008. Estabelece normas para o credenciamento de instituições e autorização para funcionamento de cursos para o Sistema Municipal de Ensino de Canoas. Disponível em: <http://oldsite.canoas.rs.gov.br/uploads/paginadinamica/368412/Resolucao_CME_072008.pdf>.

CANOAS/RS. Conselho Municipal de Educação – CME. **Resolução nº 13**, de 04 de outubro de 2011. Orienta e estabelece normas para a elaboração de Regimentos Escolares e Propostas Político Pedagógicas para as Escolas do Sistema Municipal de Ensino. Disponível em: <http://oldsite.canoas.rs.gov.br/uploads/paginadinamica/369037/Resol013_2011.pdf>.

CANOAS/RS. Conselho Municipal de Educação – CME. **Resolução nº 17**, de 29 de outubro de 2014. Estabelece normas para a oferta da Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino de Canoas. Revoga a Resolução CME 016/2012. Disponível em: <http://oldsite.canoas.rs.gov.br/uploads/paginadinamica/369042/Resoluo_017_2014.pdf>.

CANOAS/RS. **Lei nº 5021** de 09 de novembro de 2005. Institui o Sistema Municipal de Ensino no município de Canoas. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/rs/c/canoas/lei-ordinaria/2005/502/5021/lei-ordinaria-n-5021-2005-institui-o-sistema-municipal-de-ensino-no-municipio-de-canoas-e-da-outras-providencias>>.

DAROS, T. M. V.; PALUDO, K. I. Qual criança? Qual Infância? Qual qualidade na educação Infantil? **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 18, n. 2, p. 51-159, maio/ago., 2013. Disponível em: <<http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reveduacao/article/download/2024/1761>>.

FORNEIRO, L. I. A organização dos espaços na Educação Infantil. In: ZABALZA, M. A. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 229-281.

FREIRE, M. **Observação, registro e reflexão** - Instrumentos Metodológicos I. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola**: Teoria e Prática. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

MATSUURA, K. Qualidade da educação: desafio do século 21. **Notícias UNESCO**, nº 25, set. dez./2004. Brasília. UNESCO, 2004

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico; União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. **Referencial Curricular Gaúcho**: Educação Infantil. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico, 2018. Disponível em: <<http://portal.educacao.rs.gov.br/Portals/1/Files/1532.pdf>>.

SOARES, A. de S. Infância, natalidade e Educação: Diálogos com Hannah Arendt. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 21, n. 1, p. 2-20, jan./abr. 2017.

TRENTIN, E. K. **Qualidade da Educação e Gestão escolar na rede municipal de Canoas/RS**: Um estudo a partir do PDE interativo. 2014. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade La Salle, 2014. Disponível em: <<http://dspace.unilasalle.edu.br/bitstream/11690/904/1/ektrentin.pdf>>.

ZABALZA, M. A. **Diários de Aula**: Contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores. Porto: Porto Editora, 1994.

CAPÍTULO 2

HISTÓRIAS EM QUADRINHOS COMO TECNOLOGIA PARA FORMAÇÃO LITERÁRIA

Lisiane Teresinha Dias Olsen

Luciana Backes

INTRODUÇÃO

Vivemos em uma era digital, onde o mundo tem a distância de um clique. Informações e acontecimentos chegam quase que instantaneamente através das mídias sociais, das redes on-line, televisivas e radiofônicas. Se o viver está modificado, o ensinar e aprender também passam por transformações que se tornam desafios para as escolas, professores e professoras e para a família. Esses desafios visam incentivar aperfeiçoamentos e mudanças culturais necessárias para superação da visão de educação dita “tradicional”, que ainda permanece em nosso ideal escolar. Acreditamos na importância da exploração de tecnologias digitais e da cultura pop, mas as políticas, recursos e condições ainda não são suficientes para aproximar o cotidiano da educação. Estamos em um momento onde precisamos refletir sobre o destino que queremos chegar, os novos caminhos percorridos nas salas de aula. Como diria o personagem Mestre Gato, de Lewis Carroll no livro *Alice no país das maravilhas*, “Se não sabe aonde quer ir, não importa que caminho pegar”. Portanto, entendemos que os artefatos utilizados no cotidiano podem nos ajudar a “encontrar e disseminar caminhos para que o acesso à leitura, e à escrita, seja marcada pelo significado que o vincula à conquista e ao exercício da cidadania” (SOARES, 2007, p. 59).

Muito se debate nas escolas e universidades sobre as maneiras de desenvolver nos estudantes o gosto pela escola, sobre o processo de formação literária e principalmente, como ampliar as formas de interpretação textual. Esquecendo de refletir que “a alfabetização não é condição imprescindível ao exercício ou à conquista da cidadania. [...] é instrumento na luta pela conquista da cidadania” (SOARES, 2007, p. 57), ou seja, ao ler e escrever temos mais um artefato para a tomada de consciência da nossa realidade. Por isso, é importante ter em vista que “[...] além da leitura e da escrita, existe um universo de conhecimentos, de novas linguagens e recursos da tecnologia moderna que precisamos dominar durante toda a vida” (ELIAS, 2000, p. 164). Conhecimentos do cotidiano que precisam ser legitimados pela escola, a partir do compartilhamento entre docentes e estudantes, não somente para dominar e sim explorar os universos presentes entre a realidade dos estudantes e os ambientes escolares.

As tecnologias potencializam as construções de novas visões de mundo, na qual a escola faz parte desse contexto, portanto, destacamos a importância em respeitar e explorar o histórico cultural por trás de cada pessoa e em discutir os conhecimentos a serem construídos a partir do cotidiano. Assim, a escola pode diminuir o distanciamento entre a realidade dos estudantes e dos conhecimentos, criando situações para o processo de aprendizagem de forma contextualizada e prazerosa, além do rompimento das barreiras socioeconômicas e afetivas, evitando o fracasso escolar, ilustrada pela defasagem idade/ano encontradas nas salas de aula e a evasão escolar.

Através de leituras, pesquisas e práticas, o uso das HQs pode potencializar a formação literária, vivenciadas ao longo da vida escolar e cidadã dos estudantes. Por meio de aspectos contextualizados e prazerosos, o universo³ dos personagens das HQs, contribuem para o ensinar e o aprender cativantes. Porque “é através da linguagem

3 Termo utilizado na cultura pop para designar um universo à parte.

que os grupos humanos constroem os contextos sociais e estabelecem as relações afetivas e informacionais” (DUARTE; OLIVEIRA; SGARBI, 2017, p. 263). Partindo das HQs, é possível conciliar diferentes formas de linguagem - crítica, textual, visual e mista -, introduzindo problemáticas à realidade. Assim, essa tecnologia pode ser explorada de forma interdisciplinar e ultrapassando os muros da escola, proporcionando empatia entre estudantes e professores, porque encontram-se no contexto da cultura pop. Contudo, ainda há visões equivocadas sobre o uso das HQs, por serem materiais vistos como de cultura de massa, não como clássicos e muitas vezes como desestimulantes a leituras mais extensas.

Esse artigo objetiva analisar as possibilidades de mediações culturais no acesso às histórias em quadrinho para o desenvolvimento da formação literária de estudantes do terceiro ano do ensino fundamental. Para tanto, ampliamos o referencial teórico sobre o uso das HQs em ambientes escolares, a fim de desenvolver trabalhos com a cultura pop como parte da vida dos estudantes. Consideramos que:

A criança é um ser de cultura, que, ao se relacionar com o mundo, aprende nos intercâmbios com seus pares e é capaz de modificá-lo; dotado de uma lógica singular, consegue ir além do desenvolvimento alcançado em um dado momento (VIEIRA; FERNANDES; SILVA; MARTINS, 2008, p. 12).

Desenhos animados, brinquedos, cartinhas colecionáveis, vestuário, materiais escolares e livros didáticos são experiências literárias relacionadas à cultura pop, ou seja, é uma temática presente na escola, que pode ser explorada no desenvolvimento de hábitos, como: leitura e interpretação. “Embora a escola seja caracterizada como um espaço institucional descompromissado com os interesses da indústria que move a produção cultural, não pode fechar os olhos para a sua presença no imaginário das crianças que a frequentam” (KETZER, 2003, p. 23).

A cultura pop, ou cultura popular, é o termo que associa elementos populares de um povo, essa subdivisão da cultura tem o intuito de tensionar a oposição e a visão preconceituosa que identificavam-na “[...] como manifestação imitativa e inferior, misturando-se facilmente à cultura de massa e também oferecendo ao povo os perigos das ideologias hegemônicas” (BARI, 2008, p. 185). O que “[...] a julgar pelas considerações de pesquisadores que se dedicam a estudar os fenômenos relacionados à cultura pop, entre eles os quadrinhos, existe um equívoco em se definir quadrinhos como uma forma de produção cultural inferior” (MARINO, 2018, p. 45).

A biblioteca como espaço cultural das escolas, “centro Cultural, onde a memória viva das comunidades deveria ficar registrada” (VIEIRA; FERNANDES; SILVA; MARTINS, 2008, p. 9), e as gibitecas como novo espaço de expressão, podem possibilitar a desmistificação do preconceito com as HQs e demais gêneros literários que são marginalizados. Ketzer (2003) problematiza o espaço da biblioteca promovendo um olhar crítico sobre os materiais que lhe são oferecidos e disponibilizados. Partindo de que “o uso da biblioteca apresenta às crianças as diferentes funções do escrito em nossa sociedade” (TEBEROSKY; COLOMER, 2003, p. 162). Uma leitura contextualizada, atrativa e que incentiva o leitor a buscar mais conhecimento precisa ser explorada nos ambientes escolares, pois as experiências de leitura são as principais responsáveis pelo encantamento literário e o desenvolvimento de leitores. As HQs, com suas especificidades e diversidades, podem ser organizadas em espaços adequados, pensados especialmente para esse tipo de suporte de escrita, ou seja, a gibiteca é parte da biblioteca escolar, sem excluir a importância uma da outra, somente disponibilizando espaços e tempos específicos e necessários para cada experiência literária.

METODOLOGIA

Essa pesquisa é de natureza qualitativa, através de uma metodologia de estudo de caso analítico envolvendo a prática pedagógica com HQs em uma turma do terceiro ano do ensino fundamental, realizada na biblioteca escolar, a partir da criação e organização da gibiteca na Escola Municipal de Ensino Fundamental João Paulo I, situada no bairro Harmonia, Canoas/RS.

A escola, conforme os dados encontrados na base do Qedu (2017) e a partir da inserção no próprio contexto da escola, apresenta uma infraestrutura com acessibilidade, saneamento básico, coleta de lixo, alimentação, sanitários, biblioteca, cozinha, laboratório de ciências, quadra de esportes (ginásio), sala de artes, sala de matemática, sala dos professores, sala da direção e sala de recursos (atendimento especializado), com internet e computadores para o uso administrativo.

Nesse contexto, emerge a problemática do artigo: Como as mediações culturais, nas práticas pedagógicas com o acesso às HQs, desenvolvem a formação literária dos estudantes do 3º ano do ensino fundamental? A reflexão sobre a problemática ocorre através dos seguintes objetivos específicos: (a) Sondagem sobre as leituras dos estudantes do 3º ano; (b) Propor atividades explorando as HQs para o desenvolvimento do processo de formação literária; (c) Compreender a gibiteca como espaço de acesso às HQs e de mediações culturais; (d) Descrever o processo de desenvolvimento da leitura através das HQs; (e) Revisar a bibliografia disponível sobre a potencialidade da leitura desenvolvida pelas HQs; (f) Propor iniciativas encontradas em uma escola pública a formação literária partindo do acesso a HQs.

A prática pedagógica do estudo de caso envolve a turma 3D, do turno da tarde, com 28 estudantes, entre 8 e 9 anos. Inicialmente foi desenvolvido o projeto Somos da Turma da Mônica, pela professora titular Cíntia Marantes, pedagoga, com atividades artísticas e de leitura de HQs, utilizando de forma temática os personagens. Assim, foram criadas, problematizadas e lidas diferentes HQs explorando: o desenvolvimento de leitores, as características específicas das HQs, o contato crítico com os gibis e a curiosidade através da linguagem dos quadrinhos, para a formação literária dos estudantes. As atividades foram organizadas de forma que o acesso e leitura às HQs fosse contextualizado, atribuindo a importância da nova biblioteca e do novo espaço a gibiteca para desenvolver o projeto Super Leitores.

Durante cinco semanas, de um a dois períodos semanais, foram desenvolvidas as práticas pedagógicas considerando: trabalhos em grupo e individuais, estudante protagonista da sua aprendizagem, participação ativa, relação dialógica, exploração da criatividade, da imaginação e da fantasia, diversas possibilidades de interpretações do conhecimento e legitimação do conhecimento dos estudantes.

A pesquisa foi organizada para que possamos observar o encantamento dos leitores a partir do acesso às HQs, analisando possíveis estratégias e dinâmicas para serem exploradas na biblioteca e na gibiteca. Seguimos as seguintes etapas: Semana 1 - Sondagem inicial; Semana 2 - Estudo das características das HQs e leitura; Semana 3 - Criação de personagens; Semana 4 - Confecção de tirinhas e Semana 5 - Sondagem final.

AFINAL, O QUE SÃO HQS?

As HQs, ou simplesmente gibis, não são novidades na nossa cultura, “são expressões gráfico-visuais que harmonizam texto e imagem [...]” (IANNONE; IANNONE, 1994, p. 7) sendo consideradas obras prima da capacidade criativa do ser humano e reconhecidas como expressões artísticas referentes à nona arte: a arte sequencial. Estudos indicam que possam ter surgido a partir das pinturas rupestres. “O desenho, a mais antiga forma de comunicação, acompanha o homem desde a época das cavernas” (IANNONE; IANNONE, 1994, p. 7). O que de fato acontece em nosso tempo é a mudança da visão que temos sobre essa expressão artística:

[...] as histórias em quadrinhos são expressões de arte, linguagem, cultura, informação. [...] elas refletem o período pelo qual as sociedades passam, representam gerações, suas ideias, se transmutam com elas (BRAGA; MODESI, 2015, p. 90).

As artes sequenciais são expressões artísticas que utilizam a sequência de imagens para transmitir informações graficamente, então, as HQs são manifestações que surgiram primeiramente através das

tiras publicadas em jornais com a intenção de atingir os leitores adultos, mas caindo no gosto das crianças consequentemente (OLIVEIRA; GARCEZ, 2006). As HQs oferecem uma grande variedade de temáticas: humor, aventura, romance, erotismo, históricas, didáticas, entre outros. São disponibilizadas nos meios de comunicação impressos (revistas, jornais, livros, *Graphic Novels*, etc.), publicações on-line (através das redes sociais e webcomics) e revistas exclusivas, sejam elas de linha ou edições únicas.

As HQs têm como sua base o desenho, criado com o auxílio de vários recursos e artifícios, cujos objetivos são a sedução do leitor e a prevenção de uma possível monotonia: “[...] enquadramento, perspectiva, efeitos de luz e sombra, movimentos, expressões faciais e corporais [...]” (OLIVEIRA; GARCEZ, 2006, p. 80), lembrando que algumas dessas características também são utilizadas pelo cinema. “A ligação bastante íntima que estabelecemos durante a leitura entre palavra e imagem é um dos motivos pelos quais as ilustrações ganham espaço e dignidade no mundo das letras” (VIEIRA; FERNANDES; SILVA; MARTINS, 2008, p. 18). Exibem também elementos próprios, muito frequentes e que se tornam uma espécie de código visual: fácil reconhecimento dos personagens ao longo da narrativa; uso de balões para os diálogos, em que são expressas falas, pensamentos ou ideias; alternância de grafias na escrita, conforme o enredo se desenvolve, ajudando na compreensão da ideia a ser transmitida; símbolos e conceitos utilizados que se tornam marcas registradas - referências - acompanhando o leitor. Seu tempo e espaço, conforme Duarte, Oliveira e Sgarbi (2017), ficam expostos entre os quadros, o tempo é expresso na narrativa da sequência dos quadrados, constituindo o enredo, o espaço é representado pelo quadrado onde ocorre a narrativa. Para Teberosky e Colomer (2003) “além disso, a imagem pode oferecer ao leitor o prazer do reconhecimento de referências culturais, ao incorporar personagens, edifícios ou quadros muito conhecidos, sem que o texto as mencione” (p. 161).

Por conterem uma linguagem diferente, considerada simples, muitas vezes é negada a complexidade existente na leitura das HQs. A complexidade da linguagem se mostra porque os “[...] elementos e sua simbologia são tão importantes que, para quem não está acostumado com ele, pode ser até impossível entender a história” (DUARTE; OLIVEIRA; SGARBI, 2017, p. 265). Portanto, as múltiplas linguagens oportunizam leitura crítica e dinâmica, que concilia a leitura visual e leitura textual, através de imagens, balões, onomatopeias, entre outras. Logo, “dentro da cultura das histórias em quadrinhos, a leitura é o ato representativo que reúne e organiza as pessoas em redes sociais distintas de estruturas sociais pré-existentes. Ela vai abranger do letramento à apropriação coletiva de sentidos” (BARI, 2018, p. 132). A leitura de HQs auxilia na ampliação do repertório literário, pois potencializa as primeiras experiências de leitura por ser diferenciada.

As HQs tornaram-se objeto de estudo visto que “centenas de milhões de seres humanos interessam-se por este meio de expressão, forçando sociólogos, professores, universitários, antropólogos, historiadores, a interrogar-se sobre a importância das histórias em quadrinhos” (SILVA, 1976, p. 12). É uma temática que cresce no âmbito das pesquisas acadêmicas desconstruindo a concepção de que “há algum tempo atrás, viam-se as HQs como algo marginal, culpadas, inclusive, pela criminalidade infanto-juvenil e por tomar tempo de estudo de crianças e jovens” (WESCHENFELDER, 2011, p. 44), deixando de ser, conforme Silva (1976), uma “[...] ameaça à literatura séria” (p. 12) ou apontadas como leituras frágeis de pouco envolvimento. .

Essas “barreiras sociais existentes contra as HQs predominaram durante muito tempo e, de certa maneira, não se pode realmente afirmar que já deixaram de existir” (DUARTE; OLIVEIRA; SGARBI, 2017, p. 256), é necessário o reconhecimento e a aceitação das HQs como obras de literatura participando da formação literária de crianças e jovens situados em um mundo de informação, que contribuem para a ampliação da leitura desse mundo. Assim, compreendemos que “ler, nesse caso, requer o estabelecimento de relações de coordenação a partir do conteúdo das imagens, sob a determinação do espaço entre as vinhetas” (CADEMARTORI, 2003, p. 50). Ou seja, desenvolver uma leitura espacial sobre o conteúdo apresentado na tirinha, na lâmina ou na revista, do todo para os detalhes, dos personagens para as falas, dos diálogos à reflexão. Leitura essa que “[...] transcende um ato mecânico de decifrar códigos impressos para se revelar numa relação de cumplicidade entre leitor e

texto” (DUARTE; OLIVEIRA; SGARBI, 2017, p. 263). Criando dessa forma vínculos entre o leitor e a leitura.

Com os avanços da tecnologia, provocadas pelo acesso da internet como descreve Oliveira e Sgarbi (2017), a leitura transformou-se, recriando novas experiências entre leitores e leitura:

Ainda que o preconceito em relação às histórias em quadrinhos como bens culturais talvez não tenha sido totalmente superado, com o advento da internet e das redes sociais o cenário de produção de histórias em quadrinhos tem passado por mudanças significativas (MARINO, 2018, p. 43).

Livros e quadrinhos são adaptados, criados e compartilhados através da internet. Sendo necessário repensar as práticas pedagógicas “a partir da diversidade textual, presente no dia a dia dos estudantes, através de práticas de ensino que venham ao encontro dos interesses e das necessidades de cada contexto social” (p. 63) tornando as atividades escolares significativas como refletem as autoras Zen e Xavier (2011). Confirmando que, o contato com diversos materiais de leitura proporciona um real entendimento sobre diferentes formas de comunicar e transmitir informações, praticando a característica social da linguagem humana. Principalmente, pelo fato de que “além dessa grande variedade de habilidades e conhecimentos de leitura, há ainda o fato de que essas habilidades são aplicadas de forma diferenciada a uma enorme diversidade de materiais escritos” (SOARES, 2007, p. 31). Visualizando o ato de ler como prática prazerosa e necessária para vivência em uma sociedade plural e diversificada.

HQS: TECNOLOGIA NA FORMAÇÃO LITERÁRIA

As HQs são tecnologias artísticas criadas pelos seres humanos acompanhando suas inovações, críticas e desenvolvimentos em uma ampla visão de mundo. Aqui entendida como tecnologia literária visto que o objeto do estudo - as HQs - é analisado através da dinâmica entre o indivíduo leitor e a obra, sua relação durante criação, leitura e reflexão. Por isso “[...] tão difícil quanto determinar a origem exata das histórias em quadrinhos é determinar o que é uma história em quadrinhos, visto que o próprio conceito muda e evolui na medida que as narrativas se desenvolvem” (MARINO, 2018, p. 38). São consideradas multimídias, porque podem ser disponibilizadas em diferentes veículos e plataformas ao mesmo tempo. Com os avanços das tecnologias digitais, maior acesso a internet e ao alcance do público através das mídias e redes sociais as HQs estão disponíveis em livros impressos, revistas impressas, e-books, tiras de jornais (impresso ou digital), fanzines, webcomics e em blogs.

Podem ser encontradas em Tirinhas: histórias com temáticas diversas que são contadas através de dois a cinco quadros, muito comuns em jornais; *Webcomics*: HQs disponibilizadas na internet; *Fanzines*: publicações independentes e artesanais; *GraphicNovels*: são HQs mais extensas, com conteúdos mais complexos; HQs infantis: histórias mais claras e de fácil leitura, em sua maioria de humor; HQs de heróis: que apresentam uma narrativa e um enquadramento dinâmico e impactante conforme o nível de seus leitores; HQs institucionais: com teor formal, visam transmitir informações, regras, instruções ou outra temática com influência editorial; Mangás: nomeação das HQs japonesas, seu diferencial maior é o uso da leitura oriental, o sentido da leitura deve seguir da direita para esquerda (pela visão do leitor) e de cima para baixo, com temáticas diversas;

Através do seu papel social e de sua dimensão multimídia as HQs possibilitam a divulgação de informações e conhecimentos, narram uma história ou fato, tornando a leitura um ato mais dinâmico. Essa dinâmica se refere ao fato de que para uma leitura de uma história em quadrinhos ser potencializada é preciso contemplar o universo do autor, ou autores, e do leitor, visto que esse gênero literário carrega consigo inúmeras referências e códigos próprios, que podem facilitar ou dificultar a leitura, partindo do histórico de quem a lê.

Esse portador de leitura, as revistas e gibis de HQs, podem ser considerados como mais uma tecnologia

de emancipação literária, mais uma forma de conquistar e repensar seu poder como cidadão, como ser humano pensante. Ressaltada no artigo 2, inciso II, da Lei 13.696 de 12/07/2018 abaixo copiada:

II - o reconhecimento da leitura e da escrita como um direito, a fim de possibilitar a todos, inclusive por meio de políticas de estímulo à leitura, as condições para exercer plenamente a cidadania, para viver uma vida digna e para contribuir com a construção de uma sociedade mais justa.

Sendo importante compreender que “[...] não só as histórias em quadrinhos constituem um patrimônio cultural significativo e relevante, mas, também, que o acesso a elas, e ao contexto em que são produzidas, representa um meio de exercer a cidadania em determinados espaços” (MARINO, 2018, p. 27). Quando essa cultura é trabalhada de forma criativa, utilizando materiais diversos e próximos ao cotidiano dos educandos têm maiores chances de ser concretizada como um hábito, visando o desenvolvimento de leitores e de uma leitura e uma escrita como tecnologia para o exercício de poder, “[...] um instrumento necessário à vivência e até mesmo à sobrevivência política, econômica, social, e é também um bem simbólico, um bem cultural, instância privilegiada e valorizada de prestígio e poder” (SOARES 2007, p. 58). Sua leitura problematiza contrastes entre a fantasia e a realidade. Ou seja, a vida cotidiana é refletida através de seus personagens e seus problemas, fazendo com que o leitor e a leitora repensem atitudes, pensamentos e até convicções que culturalmente são aceitas. Partindo de universos ficcionais o autor ou autora pode viabilizar conceitos que socialmente são vistos como tabus, tornando esses fatos e preconceitos acessíveis a reflexão da sociedade, utilizando também do humor para sensibilizar os cidadãos, tornar algo que é visto como tabu acessível ao debate público.

Na leitura de HQs o leitor envolve-se com a trajetória do personagem, por meio do processo de empatia em relação a vivência (experiência) do personagem, muitas vezes reconhecendo-se na história narrada. “A leitura de textos literários, por exemplo, poesias, romances, crônicas, biografias, quadrinhos etc, leva, muitas vezes, a um estado de empatia, pois há espaço para o lúdico, para nossas fantasias e emoções” (DUARTE; OLIVEIRA; SGARBI, 2017, p. 263). A leitura de HQs requer experiência, assim como qualquer leitura, já que é preciso conhecer suas características, códigos e formatos. O leitor precisa sentir-se empático com a narrativa apresentada, podendo se reconhecer com a situação descrita ou com o personagem apresentado.

A leitura como experiência entre leitor e obra escolhida requer tempo e espaço, entendendo que para cada indivíduo essa relação será construída de forma diferente. Há leitores que preferem um ambiente com silêncio para realizar suas leituras; existem aqueles que não importam o lugar sempre estão com uma nova leitura; há quem leia somente por obrigação sem o prazer ainda desenvolvido. Indiferente da maneira cada leitura carrega sua importância e precisa ser respeitada e proporcionada. Analisando o quadro socioeconômico brasileiro a leitura escolar, muitas vezes podendo ser considerada obrigatória, passa a ser a única oportunidade de esse leitor ter contato com o ato de ler, incentivando o hábito ou enraizando o perfil de obrigação. A leitura e a escuta são tradições da nossa cultura, o fato de ainda sermos uma sociedade que pouco lê, como pesquisas indicam, é que nos referimos somente a leitura de livros, não valorizando as demais leituras de mundo, que auxiliam no desenvolvimento de leitores. Ao contrário do que criticam, a leitura de HQs amplia o vocabulário literário, através de suas inúmeras referências de obras, estimula o hábito de ler, deixando o leitor sempre curioso com a próxima aventura a ser descoberta. Sua leitura jamais dispensará ou substituirá a leitura de outro material, ela somará aos demais portadores de leitura, proporcionando novas aprendizagens.

HQS NA ESCOLA: UM NOVO OLHAR À LITERATURA E A LEITURA

A leitura na escola sempre foi uma preocupação, resultando em questionamentos sobre maneiras de organizar seu tempo e espaço para realizar projetos em prol da leitura. Assim, emerge as questões: Como os estudantes aprendem a gostar de ler? De que forma proporcionar acesso a diferentes culturas letradas, sendo a

escola a única possibilidade? Qual a melhor maneira de incentivar a leitura nos jovens, em diferentes formatos e em congruência com a sociedade altamente tecnológica, nem sempre acompanhada pelas escolas públicas?

Os professores precisam trabalhar a partir de sua criatividade com os recursos disponíveis em suas escolas. Procurando encantar os estudantes ao mundo da leitura. Visualizando as séries iniciais, cruciais nas primeiras experiências para com a leitura, professores se veem com turmas lotadas, com poucos materiais, e muitas vezes, sem investimentos que possibilitem a criação de projetos criativos sobre leitura, deixando o desenvolvimento da leitura mais mecânico e rígido a métodos tradicionais. Assim ressalta-se a falta de investimento nas escolas, nos aperfeiçoamentos dos docentes com cursos e programas de estudo continuado, nas parcerias entre universidades e cursos de magistério, no respeito à educação brasileira.

HQs fazem parte dos espaços escolares, estando cada vez mais presentes ao cotidiano das escolas, aos livros didáticos e ao acervo cultural da sociedade. Analisando a legislação podemos considerar que o acesso aos demais portadores de leitura além dos livros deveria ser garantido a todas as escolas, visto que no artigo 3, inciso I, da lei 13.696 de 12/07/2018, democratiza se esse acesso: “I - democratizar o acesso ao livro e aos diversos suportes à leitura por meio de bibliotecas de acesso público, entre outros espaços de incentivo à leitura, de forma a ampliar os acervos físicos e digitais e as condições de acessibilidade” (BRASIL, 2018).

Entre as HQs que começaram a desconstruir essa barreira entre cultura pop e sala de aula há as histórias da Turma da Mônica criadas pelo Maurício de Souza, que invadiram, no bom sentido, o universo infantil, tornando possível a reflexão sobre esses materiais no ensino e incentivo a leitura. Os estúdios Maurício de Souza preocupam se em criarem livros, HQs e materiais didático-pedagógicos que possam ser utilizados pelos professores em sala de aula. Portanto ainda hoje, é o principal material em formato de HQs utilizado por professores, o que vem se modificando conforme essa temática se amplia no meio acadêmico e midiático. Proporcionando novas possibilidades aos demais estilos de HQs.

Em uma biblioteca escolar os gibis se tornam os responsáveis pelas leituras mais leves e descontraídas, desvinculando-se do perfil mais sério que os livros infelizmente carregam. Eles tornam-se também “portas de entrada” aos outros materiais existentes no acervo, influenciando no contato dos leitores com estas obras, implicando em um contato mais afetivo com o espaço de leitura disponibilizado na escola.

Na Biblioteca escolar “todas as formas de leitura são importantes e devem ser valorizadas” (ELIAS, 2000, p. 184), devendo ser um ambiente organizado pensando em atender as características de seus diferentes leitores. Sendo primeiramente “ [...] por excelência o lugar de acesso a livros, coleções, periódicos, jornais, gibis” (VIEIRA; FERNANDES; SILVA; MARTINS, 2008, p. 8), com liberdade de escolha, manuseio, de experiências desafiadoras. Com a necessária presença de mediadores que incentivem e impulsionam os leitores, como salientam Vieira, Fernandes, Silva e Martins (2008). Assim, a escola acaba por se encarregar do papel de proporcionar o contato com o mundo da leitura, o que em alguns casos será o único contato com uma diversidade literária.

Quando uma biblioteca descobre o potencial que as HQs podem trazer para suas atividades e estas reconhecem essa qualidade oportunizando espaço para os diversos formatos de HQs, um grande passo no desenvolvimento da leitura está sendo praticado. Uma dessas atitudes é disponibilizar o empréstimo e o contato com HQs, montando um acervo próprio para esse tipo de portador de texto criando uma gibiteca.

Tanto a biblioteca quanto a gibiteca são espaços culturais dentro da escola, ambientes que inspiram os seus leitores e leitoras a novas descobertas e ao compartilhamento de suas experiências literárias. Podendo ser através de murais, exposições, atividades e reconhecimento dos leitores como produtores e criadores também. Fomentando a diversidade cultural e a ampliação de horizontes as demais culturas que coexistem dentro de uma cultura.

GIBITECA ESCOLAR: MAIS UM ESPAÇO CULTURAL NA ESCOLA

A gibiteca não precisa ser uma sala separada da biblioteca, a organização dependerá somente do espaço disponível e do tamanho do acervo existente. O mais importante é a preocupação com a organização das obras e do seu cuidado ao manuseio e restauro. Precisam de uma separação e organização diferente dos livros, pelos seus vários formatos. Assim como uma biblioteca, a gibiteca tem o seu caráter de prática social da leitura, em que estaremos:

Restituindo à língua escrita seu caráter de objeto social, estaremos ajudando a criança a descobrir a importância da leitura em sua sociedade, a obter e ampliar seus conhecimentos sobre a língua escrita, considerada como poder, e também estimulando seu raciocínio próprio e sua criatividade (ELIAS, 2000, p. 168).

As gibitecas surgiram com o objetivo de configurar um local onde fosse possível “[...] oferecer ao público acesso às suas revistas favoritas, preservá-las para as futuras gerações, promover a disseminação do hábito de ler quadrinhos entre a população e incentivar novos artistas” (MARINO, 2018, p. 58). Portanto, esse espaço torna-se ainda mais social, lutando pelo espaço, conhecimento e valorização das artes sequenciais. Dessa forma selecionando diferentes tipos de escrito favorecendo a permeabilidade entre o social e a escola (TEBEROSKY; COLOMER, 2003). Inserindo aos educandos e educandas um universo literário a explorar e vivenciar com liberdade.

No caso de uma gibiteca, estes sinais são caracterizados pela presença de elementos pertinentes à cultura das histórias em quadrinhos, como a existência de estantes repletas de revistas em quadrinhos, a disposição das mesas e cadeiras disponíveis para leitura, a presença de um especialista capaz de indicar a localização de um determinado exemplar ou em qual arco um personagem realizou determinado feito (MARINO, 2018, p. 29).

Com a criação de uma gibiteca espera-se mais que um acervo de HQs disponíveis, compreende-se que com esse espaço a preocupação em diversificar as experiências literárias e fomentar a aceitação e acesso a uma maior diversidade cultural. As gibitecas além de oferecerem “[...] espaços para socialização entre os leitores de quadrinhos, poderiam ser consideradas também como espaços culturais ou clubes” (MARINO, 2018, p. 51). Modifica a visão sobre os processos de leitura, exige um novo olhar sobre os processos culturais existentes na sociedade, visando democratizar o acesso às diferentes culturas. Com a gibiteca a escola adquire mais um espaço cultural, que estará disponível para fomentar o caráter social e proporcionar tempos e acessos a mais suportes de desenvolvimento da cidadania, a luta por seus direitos e a reflexão de seus deveres. Além de estar disponibilizando novos materiais de leitura, a escola legitima e adapta-se a cultura dos seus educandos, demonstrando respeito.

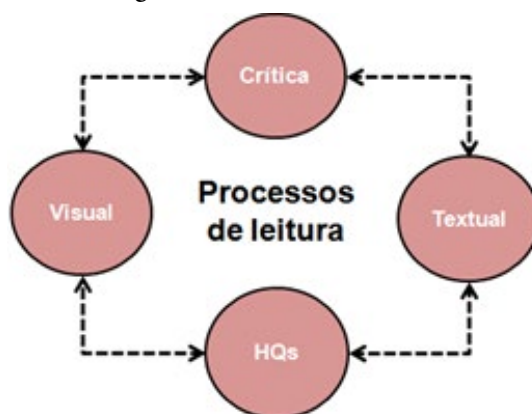
Com os inúmeros materiais acessíveis o professor ou bibliotecário responsável pela biblioteca, sala de leitura e/ou gibiteca precisam ser mediadores culturais. Porque “a seleção do material escrito deve fundamentar-se na necessidade de as crianças se relacionarem com a escrita através da interação com diferentes portadores e suportes, bem como com a exploração desses diferentes escritos” (TEBEROSKY; COLOMER, 2003, p. 84). Visando o apoio e o incentivo ao manuseio e exploração dos diferentes textos e materiais disponibilizados no acervo da escola. Contribuindo para a promoção de uma alfabetização que vise conquistar a cidadania com “[...] condições de possibilidade de que os indivíduos se tornem conscientes de seu direito à leitura e à escrita, de seu direito a reivindicar o acesso à leitura e à escrita” (SOARES, 2007, p. 57). Concluindo que ao alfabetizar um educando é preciso lhe mostrar o universo letrado que está a sua volta, mostrando que a aprendizagem da leitura e escrita é um processo social e afetivo, partindo de inúmeras experiências durante a formação literária.

OS PROCESSOS DE LEITURA ATRAVÉS DAS HQS

As HQs contemplam duas principais leituras: a visual e a textual. Mesmo que o predomínio seja a

narração pela sequência de imagens, algumas histórias necessitam da narrativa escrita para contextualizar a temporalidade e os sons que a sequência quer transmitir ao leitor. A leitura visual não impede a leitura textual, ambas se completam ou encaminham continuidade à narrativa. Essa leitura inicia-se pela capa da HQ escolhida com desenho para incitar a curiosidade ou deixar dicas de um mistério a ser contemplado pela leitura. Depois ao abrir a obra o leitor imediatamente é convidado a vislumbrar a página, a lâmina da história, se demorando em determinado detalhe realizando uma leitura da imagem primeiramente. Após essa visão geral, o leitor explora cada quadro, lendo o texto inserido e comparando com a imagem apresentada, realizando a leitura textual e visual. Nesse momento os códigos e referências são lidos para o entendimento da narrativa. Encerrando a leitura há a leitura crítica da cena, que é quando o leitor faz-se pensar o que aquela cena quis dizer, quais mensagens visou transmitir, quais serão os próximos acontecimentos daquele mistério. Esse esquema pode ocorrer também com o livro, tendo a diferença que em alguns casos não há a imagem para auxiliar nesse processo.

Figura 1. Processos de leitura



Fonte: Olsen (2019).

Seu enquadramento determina o que o autor quer passar para cada situação narrada. Colocando em destaque determinado personagem, ação ou detalhe da cena, enriquecendo a ilustração e cativando o olhar estético do leitor. Visa transmitir um movimento específico ou ação que quer enfatizar na sequência: Contextualizar o leitor sobre onde se passa a cena, apresentar temporalidade e definir características a situação – códigos e sinais que indiquem a época e em qual ambiente está acontecendo. Apresentar os personagens direcionando a atenção do leitor, utilizando falas normalmente nesses quadros. Detalhar uma emoção específica do personagem, como o seu rosto reagiu a determinada ação ou direcionar a atenção a alguma parte do corpo, determinada ação ou detalhe de uma ação destacando um objeto, ação ou personagem específico. Conforme essa escolha de enquadramento e plano escolhidos o leitor segue a sua leitura acompanhando a trajetória dos personagens, o quadrinista (autor) além de se preocupar em contar uma história precisa estar atento a como transmiti-la de forma que o leitor consiga acompanhar no mesmo ritmo que a sua intenção inicial pretendia empregar na história.

Há características das narrativas que somente com uma leitura fluente de quadrinhos ou pesquisas sobre a nona arte pode possibilitar seus conhecimentos. O reconhecimento da presença de um narrador nas partes superiores das páginas ou quadros, na caixa chamada recordatório, podendo ser em primeira ou terceira pessoa, sendo esse narrador participante da história ou não. Os balões que demonstram falas de personagens ausentes nos quadros, sendo representados através de balões com as pontas (apêndices) inclinadas para fora do quadro numa direção onde não tenha personagem, ou como quando são representadas falas de conversas telefônicas, o balão da fala aparece tremido ou com várias pontas, indicando o telefone ou não. O uso do sinal de parênteses indicando fala em cochicho ou entre parênteses ao lado do nome de um personagem que indique que além de estar ausente na cena pode ser ouvido pelos demais personagens que no quadro estão. Assim como a forma dos

balões de fala determinar um sentimento ao texto descrito, sendo capaz de mudar o sentido da história apenas pelo seu formato.

O tempo nas HQs é determinado através do uso dos quadros: utilizando quadros sem falas, eliminando a descrição dos pensamentos e sentimentos expostos pelos personagens, ocorrendo a leitura pelas expressões e ações, pode acelerar a leitura; ao optar por quadros mais detalhados, dividindo a ação em detalhes, descrevendo cada aspecto e mostrando visões diferenciadas de uma mesma situação, faz com que o leitor precise de maior atenção e, portanto, diminua a velocidade da leitura, para compreender todo o contexto apresentado. Outra forma de acelerar a leitura seria descrever uma ação em apenas um quadro, ou seja, o tempo da história estará na quantidade de quadros e detalhes transmitidos. Assim como o tempo, o ritmo da história também é determinado pelos quadros, mais precisamente pela forma que estes são dispostos e organizados para o leitor. Os tipos e tamanhos dos quadros – retangulares, quadrados, redondos ou em formatos diferentes – podem transmitir mais emoção ou tranquilidade, seguindo padrões diferentes ou sempre do mesmo tamanho, respectivamente. Essa característica dependerá do estilo do quadrinista, da intenção e espaço destinado aos quadrinhos.

O desenho escolhido para a narrativa torna-se um ponto importante na leitura, a forma como o autor utiliza as cores, o traço e os detalhes de uma história é o que surpreende e prende o leitor, que espera por sinais e dicas dos desfechos possíveis para cada sequência. Um traço simples e colorido pode deixar uma narrativa mais leve ou romântica, e quando utilizado um traço e cores mais escuras favorece ao encantamento do suspense e do terror. Tudo depende da intenção do autor e a aceitação do leitor. Os quadrinistas precisam realizar inúmeras decisões ao contarem uma história. Escolha dos personagens, do cenário, do enredo, qual público quer atingir, uso ou não de falas e onomatopeias. Tudo visando tornar sua história clara, interessante e atrativa aos leitores.

Da mesma forma que ao escolher um livro é necessário se pensar o nível de leitura dos indivíduos que irão lê-los, com as HQs também podemos classificar tipos de leitores, claro sem restringir experiências, mas proporcionando um contato que irá aperfeiçoar a leitura e estimular esses leitores a preservar o hábito. Refletindo sobre os níveis de leitura, analisando a partir das complexidades encontradas na leitura de uma história em quadrinhos, descreve-se a seguir os principais níveis de leitura e possíveis materiais mais aconselhados:

Leitor iniciante: Normalmente está também no início do processo de alfabetização, portanto, é indicado HQs que contenham imagens simples e frases curtas, histórias com fácil interpretação e contextos de fácil identificação. Narrativas atraentes e simples, poucos personagens como nas HQs infantis, histórias sem falas, tirinhas simples.

Leitor em processo: Ao aumentar o contato com a leitura de quadrinhos maior será o reconhecimento de características e códigos, podendo realizar a leitura de HQs um pouco mais longas, com mais de um personagem, enredos mais complexos devendo ainda envolver o leitor pelo estilo e problemáticas narradas. Nesse nível começasse a inserir temáticas juvenis, de Super heróis, Mangás juvenis, tirinhas simples.

Leitor fluente: Já consegue interpretar e entender a diversidade encontrada no universo dos quadrinhos, reconhece seus signos e características. Leem HQs de vários tamanhos, que trazem enredos com maiores informações que contribuam com o aumento do vocabulário enriquecendo as suas experiências culturais, e podendo conter diversos personagens. Podem estar entre as HQs: *Graphic Novels*, adaptações e coletâneas.

Leitor crítico: Nesse nível o leitor além de apreciar a diversidade encontrada pela variedade de HQs, já consegue determinar um estilo preferido com tramas mais complexas que necessitem de interpretações e análises mais elaboradas. A quantidade de informações e do aumento de vocabulário cresce, e o leitor apresenta um olhar mais crítico e sensível a arte sequencial. Já é familiarizado, ou pode ler com maior facilidade adaptações de clássicos, Livros em formato de HQs, além de refletir sobre críticas políticas e sociais, questões psicológicas e históricas.

Entretanto, o mais importante é que o leitor tenha acesso a diversidade do universo dos quadrinhos, independente da fase que esteja, porque é através do contato com as HQs que seu desenvolvimento como leitor irá ser construído, apreciando a nona arte e compreendendo a complexidade da leitura de HQs.

Projeto Super leitores: intervenções e análises

A idealização da gibiteca revelou a preocupação que a escola mantém sobre a inserção literária dos estudantes, que demonstram maior interesse pela leitura e por frequentar a biblioteca da escola, ao encontrarem no acervo HQs da turma da Mônica disponíveis para o empréstimo. Esses gibis disponíveis representam a possibilidade de inserção ao mundo letrado, a partir da identificação com os personagens e com as temáticas contextualizadas nas páginas das HQs. Leituras prazerosas, coloridas e que contribuíram no contato mais afetivo com a biblioteca. Assim, os processos culturais existentes no ambiente escolar modificaram a visão sobre os processos de leitura, democratizando as experiências literárias.

Em 2015 a escola realizou a assinatura dos gibis da Turma da Mônica, comprou diversas HQs e aceitou doações de gibis. Em 2018, a maior doação foi feita pelo então diretor da escola prof. Oberdan com cerca de 5.000 gibis da Marvel e DC, de sua coleção particular, a fim de ampliar esse acervo, gerando a necessidade da organização da gibiteca. Na Biblioteca Cantinho Mágico, Prof^a Carmem Ferreira já havia um pequeno acervo com HQs da Turma da Mônica, HQs de super heróis e *Graphic Novels*.

As HQs eram organizadas separadamente dos livros e próximas a professora responsável, em caixas ou sobre os balcões em destaque dos demais, além de ocuparem uma geladoteca, geladeira que foi customizada pelos estudantes, localizada na sala de leitura sem registro ou controle.

Na reorganização das salas de aula da escola, por causa de acréscimos de turmas, houve a mudança da biblioteca para um ambiente maior. Esse espaço consiste em duas salas com acesso entre elas, por uma porta de correr. No espaço encontramos balcões para o acervo infanto-juvenil, seis estantes para o acervo de HQs, cantinho da leitura com um sofá, tapetes e puffs e um espaço de estudo com mesas e cadeiras próximos ao acervo de pesquisa.

Na reinauguração da biblioteca, apresentando esse novo espaço, propostas atividades de incentivar a leitura, envolvendo todos os estudantes. Assim, ocorreu a Semana Literária envolvendo atividades como: bate-papos com autores, teatro, contação de história, exposição de trabalhos e oficinas. Na oficina Super leitores apresentaram a mascote Super livro, realizaram bate-papo sobre leituras e trabalhos com HQs, finalizando com a criação de personagens pelos estudantes com características de um super leitor. Essa semana coincidiu com a comemoração do aniversário da escola 25 de abril e o dia nacional do livro infantil - 18 de abril.

Entretanto, ainda era necessário pesquisar com os estudantes, leitores desse novo acervo, quais eram as características desse novo portador de leitura: as HQs. Esses leitores caracterizam as HQs pela existência de desenhos coloridos, letras em forma de falas ou onomatopeias, histórias engraçadas com personagens que falam pelos balões e é contada em quadrinhos. Assim, problematizam as diferentes linguagens dos livros e HQs, seus formatos e suas temáticas.

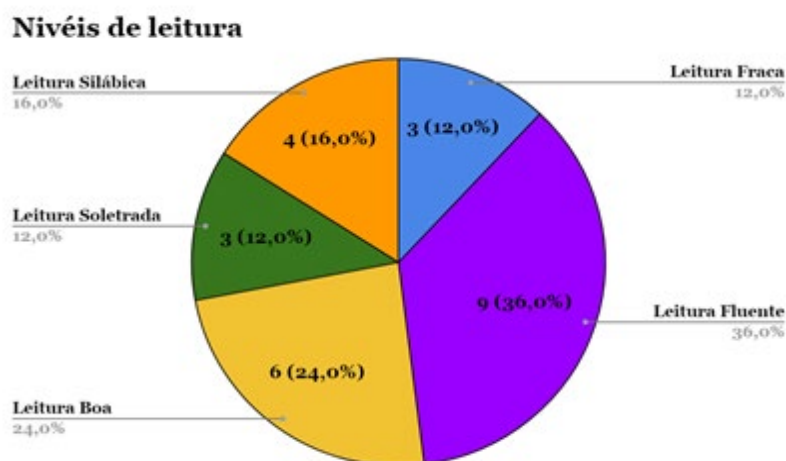
A partir dessa intervenção, emerge o Projeto Somos Super leitores, realizado com a turma 3D da prof^a Cíntia Marantes, no qual a docente já estava iniciando o estudo de HQs. O projeto contemplou 4 atividades: Sondagem inicial, manual para leitores de HQs, criação de super leitores e Fábrica de quadrinhos.

Na sondagem inicial foi possível verificar a compreensão dos estudantes sobre as HQs e os níveis de leitura em relação a arte sequencial. Em relação a **interpretação visual** das HQs estudadas, 10 realizaram uma leitura visual tranquilamente, 5 estudantes apresentaram dificuldades em acompanhar a sequência dos

quadrinhos e compreender a cena desenhada, 2 apresentaram dificuldades somente em acompanhar a sequência dos quadrinhos e 8 não compreenderam características das cenas.

Quando analisado o nível de *leitura*, conforme gráfico abaixo, 15 estudantes estão concluindo seus processos de leitura como leitores fluentes ou leitores bons. E 10 estudantes se encontram iniciando o processo de alfabetização apresentando uma leitura fraca, pausada e com dificuldades em determinados fonemas.

Figura 2. Níveis de leitura



Fonte: Olsen (2019)

Apesar de mais da metade dos estudantes estarem avançando no processo de leitura, ainda é preciso um trabalho significativo a ser realizado com os demais. Proporcionar atividades de diversificação dos portadores de leitura e a dinamização das práticas leitoras na escola. Através da diversificação do acervo da biblioteca e gibiteca escolar, visa ampliar os horizontes dos estudantes a identificar as diferentes culturas que coexistem na sociedade.

Na *leitura verbal* das HQs os 10 estudantes que apresentaram dificuldade em compreender e interpretar são os mesmos que se encontram nos níveis de leitura em processo de alfabetização. Desses 10, 6 estudantes não identificaram ou compreenderam as onomatopeias nas histórias e 2 estudantes estavam entre os leitores fluentes e bons.

Quando analisada a *leitura crítica* dos mesmos, 11 estudantes reconheceram as referências, compreenderam a moral e realizaram possíveis conclusões a partir das leituras das histórias. Os outros 14 apresentaram dificuldades nessa leitura, 10 estudantes não identificaram as referências ou apresentaram resistência em criar hipóteses a partir de suas leituras, 3 não conseguiram criar hipóteses a partir das suas leituras e 1 não identificou as referências contidas nos enredos. Observamos que os estudantes conheciam a linguagem das HQs e apreciavam a leitura delas, pelo fato de sempre quererem ler outra história, a atividade era prazerosa a eles. Contudo, alguns estudantes que já estavam fluentes na leitura ao serem orientados a lerem algumas histórias, sem falas, primeiramente se negaram pelo fato de não ter o que ler nelas. Após essa resistência, foi solicitado que os mesmos contassem o que viam ali, incentivando a leitura das imagens, leitura visual, e problematizando através de uma leitura crítica.

Na oficina manual para leitores de HQs os estudantes foram questionados com as seguintes perguntas: a) o que são HQs? b) qual a diferença entre livro e HQs? c) quem faz uma HQ? d) como podemos ler uma HQ? A partir das discussões os termos e conceitos foram introduzidos, sempre buscando conexões com o conhecimento prévio que os mesmos traziam. Foram apresentadas e discutidas as principais etapas na criação de uma história em quadrinhos. Analisaram as principais características e como essas eram manifestadas. Foi estudado a etapa

da escrita do roteiro, do desenho, da coloração, da arte-final e dos textos inseridos, indicando os profissionais referentes de cada função: roteirista, desenhista, colorista, arte-finalista e letrista, respectivamente. Os estudantes demonstravam interesse com as etapas e a importância do trabalho em equipe para no fim contar uma história. Para ilustrar os conhecimentos realizamos a contação de história da HQ Chico Bento em: Esperança.⁴ Uma HQ especial pelo fato de ser um encontro histórico entre a Liga da Justiça (DC) com a Turma da Mônica (MSP).

Os estudantes se mostravam interessados pela temática, interagindo com perguntas, dúvidas e opiniões. Relatavam acontecimentos conhecidos sobre a Turma da Mônica e questionavam o porquê em algumas histórias não apareciam os nomes dos personagens, demonstrando a dificuldades em realizar a leitura visual dos personagens. Durante a introdução da contação citaram frases e comentários, demonstrando a presença da cultura pop nos seus vocabulários. Ao serem questionados sobre o que era ser um super herói frases como “Com grandes poderes, vem grandes responsabilidades”⁵ e “Vida difícil a de super herói”. Demonstravam conhecer os principais personagens e as suas características, bem como, compreendiam as referências apresentadas na HQ lida. A Turma da Mônica e os Super heróis fazem parte da cultura dos estudantes, a partir do reconhecimento dos códigos presentes e dos personagens protagonistas da história - Chico Bento, Mulher Maravilha e o Superman.

Evidenciamos que os personagens da Turma do Chico Bento: Dona Cotinha - mãe do Chico Bento, Nhô Bento - Pai do Chico Bento, o Nhô Luís e a Rosinha, não eram tão conhecidos. Na história em questão o encontro acontece entre o Superman, Mulher Maravilha e o Chico Bento. Em seu enredo são trabalhados conceitos de bondade e compaixão, comparadas a virtudes dos super-heróis. Ao contar essa história em quadrinho foi possível refletir sobre como o personagem principal, Chico Bento, mostrou conter virtudes de um verdadeiro herói e as possibilidades de julgar as pessoas por seus atos. Os acontecimentos retratados também geraram debates sobre assuntos que não fazem parte do cotidiano dos estudantes por serem temáticas rurais como o cuidado com o planeta (fogueira na floresta) e vida no campo (o porquê da plantação ser tão importante para a família Bento), ampliando a visão de mundo dos leitores.

Na oficina de criação de personagens, a atividade iniciou com a apresentação dos principais personagens da turma da Mônica, a partir de questionamento levantado pela turma na semana anterior, identificamos muitos personagens ainda desconhecidos. Utilizou-se os próprios gibis para ilustrar, os estudantes participaram com perguntas, dizendo os nomes das personagens que eles lembravam e falando sobre quais eles já tinham lido nos gibis. Durante a parte prática da atividade todos realizaram demonstrando interesse, raciocínio próprio e criatividade (ELIAS, 2000, p. 168), alguns estudantes contaram com auxílio individual na criação dos personagens questionando-os sobre as características das personagens para que o trabalho ficasse mais completo. Os estudantes foram desafiados a criarem os seus próprios personagens, vivenciando o trabalho de um quadrinista, retomando as questões iniciais a fim de contribuir para a organização das ideias.

Através dos desenhos observa-se referências do estilo mangá, dos super heróis, da turma da Mônica e do Superlivro.⁶ Em algumas descrições verificamos a presença de questões sociais na pergunta: qual é seu maior sonho? Como respostas destacamos: “morar numa casa de rico”, “eu quero que me ama”, “que as pessoas cuidem do planeta”, “ter um carro”, revelando a importância de ter acesso à bens de consumo e as emoções. Quando questionados sobre: qual seria seu maior medo? Encontramos respostas como: “do escuro”, “ser roubada”, “medo da destruição da vila”, refletindo o contexto social de violência e de dificuldades que esses estudantes convivem. Analisamos a representatividade da Turma da Mônica junto aos estudantes: identificação “eu quero se a Mônica por causa que ela braba”, referência sobre o medo da Mônica e de Água e a representação da super heroína no

4 SOUZA, Maurício de. Chico Bento em: Esperança. São Paulo: Maurício de Souza Produções Ltda. pág. 3-30, n. 44, dezembro de 2018.

5 Frase do Tio Ben do personagem Homem Aranha.

6 Personagem criado pela autora no projeto Hospital dos livros. Um livro fantasiado de super herói.

personagem Milena⁷. Seis estudantes deram seus próprios nomes aos personagens, numa identificação com seus heróis imaginários.

Participaram da oficina de criação de personagens ao total 21 estudantes, destes 12 utilizaram texto e desenho para expressar suas respostas, 8 utilizaram somente o desenho e uma estudante preferiu descrever as suas super-heróínas (Trecho abaixo) que, surpreendeu com uma homenagem. Ao analisar as criações foi possível ver a responsabilidade que as professoras, professores e a escola assumem na vida dos estudantes. Se tornando os super-heróis na vida deles:

Olá pessoal bom eu Nicolly queria apresentar minhas eroinas minhas salvadoras minhas super eroinas minhas super mais super mesmo personagem todo mundo aplaudindo minha salvadoras prof Michele-Karla-Cíntia elas me salvarão se não voce por elas eu não taria aqui no terceiro ano elas me salvarão elas tiverão calma comigo ela me incenarão. Ola eu como aluna delas eu agradezo mesmo mais mesmo elas comprienderão comigo me incenarão e tipo ce eu não tivece com voces e não ser o que seria de mim bom eu digo que o super poderes delas são calma inteligencia bom elas tem varios o meu maior medo e sai da escola joão paulo ele me inseno muito eu agradezo as diretores as prof e agradezo a deus pote mi dado esa escola maravilhosa (NICOLLY, 2019).

Na oficina de fábrica de quadrinhos, os estudantes vivenciaram o processo de criação de uma tirinha. A turma se reuniu na biblioteca e gibiteca da escola para um bate-papo sobre o que havia sido estudado até aquela aula, refletindo através de tirinhas utilizando a Tevibis⁸, a partir da contação e da visualização das tirinhas escolhidas, na apreensão da atenção dos estudantes pela dinâmica diferente de leitura. A leitura dos quadrinhos era feita com a tirinha que passava aos olhos dos leitores como se estivesse em uma televisão. Assim, como na primeira contação de história, demonstraram grande interesse pela leitura e interpretação dos quadrinhos, manifestando seus entendimentos sobre a narrativa - suas visões de mundo, e acompanhando cada cena observando os detalhes e refletindo sobre o que viria a seguir no próximo quadrinho. Dessa forma, a leitura textual ficava por conta da mediadora que auxiliava na leitura visual apontando aspectos e questionando as possíveis leituras críticas.

Título: Desculpas para não ler ⁹



A partir da leitura, os estudantes concluíram duas possibilidades: 1) o fato de não querer ler um livro e 2) o fato de não saber ler e ter vergonha de falar. A leitura crítica ocorreu na articulação que os estudantes fizeram com suas vivências cotidianas.

7 Nova personagem criada por Maurício de Souza, que integrou a turma da Mônica no início de 2019, como a primeira personagem negra a ser apresentada com a sua família no bairro do Limoeiro.

8 Caixa de papelão em formato de televisão, decorada com gibis e personagens da Turma da Mônica, que foi confeccionada para a dinâmica de contação de história e leitura em grupo de HQs.

9 Disponível em: <<https://twitter.com/padulalivros/status/971490950177611778>>.

Título: Zíper e o livro de filosofia ¹⁰



Antes mesmo de chegar ao desfecho da história um estudante comentou que ele iria morder o livro, pois sua cachorra já havia feito isso, se sentindo realizado ao estar certo no final da história, mais uma vez articulando com experiências cotidianas.

Título: Mafalda e o dicionário ¹¹



Nessa tirinha os estudantes identificaram referências e ampliaram a leitura através dos seus saberes prévios. Apontando o pai da Mafalda e refletindo a existência de dicionários na internet, em sites e para serem baixados no Play Store¹² nos dispositivos móveis.

Título: Flash na biblioteca ¹³



Com a última leitura destacaram entre os possíveis motivos do personagem ter se tornado um sábio: o fato de gostar de ler, de estudar e salvar as pessoas. Entre as colocações uma estudante citou a leitura das obras de Machado de Assis como o motivo.

Em cada história havia a partilha de conhecimentos prévios e leituras de mundo dos estudantes que, se viam livres para dialogar sem medo de errarem ou serem repreendidos. Conforme eram questionados e incentivados a interpretar a cena construída nos quadrinhos respondiam com entusiasmo e compreensão, sendo “[...] de suma importância a análise descritiva da linguagem visual para nortear e ajudar o leitor no

¹⁰ Disponível em: <<https://www.portaldodog.com.br/cachorros/humor/ziper-e-o-livro-de-filosofia/>>.

¹¹ Disponível em: <<https://www.pinterest.com/pin/371195194260240513/>>.

¹² Loja de aplicativos do Google.

¹³ Disponível em: <<https://www.felipeguedes.com/tirinha-favorita-reflexao/>>.

processo de entendimento e leitura visual das imagens” (CATUNDA, 2018, p. 83). Contemplando o universo dos leitores e do autor, com referências e códigos que facilitam as leituras visual e crítica. Ao final ao questioná-los sobre o que tratava as tirinhas mencionaram: ler, escrever, desenhar, educação, estudar, aprender, livros. Conciliando com Soares (2007) ao defender que a leitura possa desenvolver e conquistar a consciência de reivindicação do direito à leitura e à escrita, repensando a leitura como mais uma forma de poder cidadão, a realidade em contraste com a fantasia.

Após o bate-papo, em grupos eles tiveram que se organizar cada um em uma função na criação de uma tirinha: roteirista, desenhista, colorista, arte-finalista e letrista, para discutir ideias e pensar em criar uma história através dos quadrinhos. O tema foi de livre escolha, sendo explicado para o grande grupo e depois com auxílio individual, sanando dúvidas e auxiliando no processo. Para organizar o trabalho foi distribuído um roteiro e uma tirinha para cada grupo, no roteiro deveria ser escrito a função de cada membro, sendo o desenhista o mais cogitado, e a descrição da história: personagens, cenário e história. Dos cinco grupos formados todos preencheram o roteiro, dois compreenderam as etapas de criação e criaram uma tirinha com começo, meio e fim, os outros três grupos se dividiram e cada um criou um personagem, com seus nomes acima deles. A professora regente ressaltou que eles nem haviam notado o tempo passar de tão concentrados e imersos na atividade, sem ter aquela impaciência por querer saber que horas são ou se irá demorar muito. Fato que demonstrou o prazer que a atividade, que durou dois períodos (aproximadamente 90 min), gerou a eles.

Dessa forma foi evidenciado que dos 25 estudantes que participaram, 20 se encontram como leitores em processo, ou seja, reconhecem as características e códigos, realizam a leitura de HQs com mais de um personagem e enredos complexos desde que o estilo e problemáticas narradas envolve-o. E 5 ainda estão na fase de leitor iniciante realizando a leitura de HQs com interpretações e contextos de fácil identificação através de imagens simples e frases curtas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através de atividades lúdicas desenvolvidas com as HQs é possível confirmar a afetividade demonstrada por meio da construção de empatia entre leitores e personagens. Os leitores se identificam com as características dos seus personagens preferidos, refletem seus dilemas através das narrativas lidas. Vivenciam um afeto com a trajetória retratada, como se fosse sua própria vida traduzida pelos quadrinhos. A leitura de HQs faz parte da formação literária, desde que sejam analisadas e pensadas com objetivos pedagógicos que considere as especificidades dos estudantes e as características próprias das HQs. Assim, contribuem para o aperfeiçoamento da leitura e o aumento da diversidade literária ao qual os estudantes estão familiarizados:

Projetos realizados com HQs desenvolvem habilidades tanto discentes como docentes. Eles aproximam professores e alunos e demonstram que as formas de produção de conhecimento não são monopólio exclusivo de grandes centros de pesquisa (BRAGA; MODENESI, 2015, p. 22).

Na EMEF João Paulo I, o universo da cultura pop está presente em seu entorno, trazendo a cultura dos seus estudantes, professores e professoras para o cotidiano, como camisetas com estampas de super-heróis e personagens literários, materiais escolares, decoração das salas de aula, biblioteca e gibiteca. Assim, ao deixar entrar as HQs no ambiente escolar identificamos o movimento de participação infantil para além da escola, favorecendo a contextualização dos conhecimentos nas aprendizagens e na formação literária (TEBEROSKY; COLOMER, 2003).

A partir de diálogos e da valorização cultural das HQs, o ambiente escolar se transforma, convidando seus estudantes a serem protagonistas das culturas e participantes das vivências escolares. Os educandos encontram na escola a cultura ao qual pertencem, descobrem novas culturas e juntos constroem e reconstroem

conhecimentos em um espiral de experiências. Ao reconhecer e legitimar as HQs como materiais de leitura na escola, através de questionamentos, da escuta e da confiança construída constantemente, estabelecem vínculos entre o (a) professor (a) e os estudantes, uma ponte entre o real e o imaginário, entre o preconceito e a diversidade. Torna-se necessário desconstruir pré-conceitos sobre os gibis, lembrando suas próprias experiências literárias, personagens de sua época, que ainda lhe acompanham em sua formação humana fazendo suas próprias reflexões.

REFERÊNCIAS

- BARI, V. A. **O potencial das histórias em quadrinhos na formação de leitores**: busca de um contraponto entre os panoramas culturais brasileiro e europeu. 2008, 250 p. Tese. São Paulo: Escola de comunicações e Artes - ECA/USP, 2008. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27151/tde-27042009-121512/pt-br.php>>. Acesso em: 23 de outubro de 2018.
- BRAGA, A.; MODENESI, T. V. (Orgs.). **Quadrinhos e educação**: relatos de experiências e análises de publicações. Recife: Tarcísio Pereira, 2015.
- CADEMARTORI, L. Criança e quadrinhos. In: MAGALHÃES, C. M. **A criança e a produção cultural**: do brinquedo à literatura. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2003. 302p.
- CATUNDA, M. A. D. As histórias em quadrinhos no processo de alfabetização: quais estratégias as crianças utilizam para entendê-las? **Temas & Matizes**, Cascavel, v. 12, n. 22, p. 75-85, jan./jun. 2018. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/temasematizes/article/view/18838/13064>>. Acesso em: 07 de junho de 2019.
- DUARTE, A. D. B.; OLIVEIRA, C. V.; SGARBI, P. As histórias em quadrinhos, sua linguagem e inserção nas práticas de ensino com TIC's. In: SANTOS, E.; SANTOS, R. dos; PORTO, C. **Múltiplas linguagens no currículo**. João Pessoa: UFPB, 2017, p.247 - 280.
- ELIAS, M. C. **De Emílio a Emília**: a trajetória da alfabetização. São Paulo: Scipione, 2000. 207 p.
- EMEF. JOÃO PAULO I. Aprendizado dos alunos: Brasil. **QEDu**. Disponível em: <<https://www.qedu.org.br/escola/219631-emef-joao-paulo-i/aprendizado>>. Acesso em: 25 de abril de 2019.
- IANNONE, L. R.; IANNONE, R. A. **O mundo das histórias em quadrinhos**. São Paulo: Moderna, 1994. 87 p. (Coleção Desafios).
- KETZER, S. M. A criança, a produção cultural e a escola. In: MAGALHÃES, C. M.; Et al. **A criança e a produção cultural**: do brinquedo à literatura. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2003. 302p.
- MARINO, D. S. D. As gibitecas como polos fomentadores de cultura e de exercício da cidadania. **Dissertação**. (Mestrado em Ciências da comunicação). 2018, 148 p. São Paulo: Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo - USP, 2018.
- OLIVEIRA, J.; GARCEZ, L. **Explicando a arte**: uma iniciação para entender e apreciar as artes visuais. Rio de Janeiro: Ediouro, 2006.
- SILVA, D. **Quadrinhos para quadrados**. Porto Alegre: Bels, 1976. 121p.
- SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2007. 123p.
- TEBEROSKY, A.; COLOMER, T. **Aprender a ler e a escrever**: uma proposta construtivista. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- VIEIRA, A. S.; FERNANDES, C. R. D.; SILVA, M. C.; MARTINS, M. R. Organização e Uso da Biblioteca Escolar e das Salas de Leitura. **Pró-Letramento**: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem . – ed. rev. e ampl. incluindo SAEB/Prova Brasil matriz de referência/

Secretaria de Educação Básica – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008. 364p.

WESCHENFELDER, G. **Filosofando com os super-heróis**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

ZEN, M. I. H. Dalla; XAVIER, M. L. M. (Org.). **Alfabetizar**: fundamentos e práticas. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011. 176 p.

CAPÍTULO 3

APRENDENDO COM O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Josiane Inajara Weber Cardoso

Hildegard Susana Jung

INTRODUÇÃO

Os jogos e as brincadeiras sempre estiveram presentes no cotidiano das crianças. A partir desta constatação, buscou-se evidenciar como a forma de brincar, através do lúdico, influencia o aprendizado dos pequenos estudantes.

Com base em diversos teóricos, como Piaget (1986), Vygotsky (1989) e Wallon (1981), analisou-se a importância dos jogos didáticos no processo de ensino/aprendizagem/desenvolvimento das crianças na educação infantil, mostrando que com o lúdico pode-se aprender com mais facilidade, pois através do ato de brincar a criança interage com o outro, estabelecendo relações sociais, se desenvolvendo afetiva e intelectualmente.

A metodologia utilizada nesta investigação foi a revisão bibliográfica de abordagem qualitativa, embasada nos estudos de Piaget (1986), Vygotsky (1989) e Wallon (1981), através da consulta de livros, artigos e documentos legais. Realizou-se, também, a leitura de documentos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), principalmente, no que se refere à Educação Infantil, enfatizando o conceito de criança, de brincar e da importância do lúdico para o desenvolvimento infantil.

Como o brincar faz parte do cotidiano das crianças, optou-se por delimitar o escopo da pesquisa em torno da seguinte pergunta: como os jogos e as brincadeiras, através do lúdico, podem ajudar no aprendizado e no desenvolvimento das crianças que frequentam a Educação Infantil?

Esta pesquisa teve como objetivo geral evidenciar como o lúdico influencia o aprendizado das crianças. A pesquisa coloca também como objetivos específicos os seguintes pontos: 1) verificar como os professores da Educação Infantil trabalham os jogos na perspectiva lúdica; 2) identificar as necessidades existentes dentro de suas respectivas turmas para a implantação da cultura do lúdico; e 3) reconhecer os benefícios (ou não) da utilização de jogos, num viés lúdico, para o desenvolvimento e para a aprendizagem do aluno da Educação Infantil.

A escolha desse tema deu-se por ser de grande importância para o conhecimento dos professores que atuam na Educação Infantil se apropriarem desse saber e, também, para facilitar o acesso de todos aqueles que se interessam pelo mundo infantil, no que diz respeito às suas descobertas e dificuldades, e em como ajudar nesse processo tão mágico e recompensador para todos nós.

METODOLOGIA

Neste tópico, será abordada a forma de coleta de dados desta pesquisa com a finalidade de evidenciar como a forma de brincar, através do lúdico, influencia o aprendizado das crianças. Para Minayo (2001, p. 16), entende-se metodologia como “o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade”. Assim, conforme a proposta do presente trabalho, realizamos uma revisão bibliográfica acerca do tema, seguida

de uma pesquisa documental e da aplicação de um questionário. Utilizou-se a pesquisa descritiva a fim de obter as características e peculiaridades do assunto, no intuito de abordá-lo na forma descrita acima, almejando um estudo amplo e aprofundado do tema.

A produção deste trabalho utilizou o questionário como instrumento de pesquisa, que tem caráter qualitativo, sendo sua avaliação exploratória. Neste contexto, busca-se atender às perspectivas do trabalho através da revisão bibliográfica, da pesquisa documental e da coleta de dados via questionário. A revisão bibliográfica deu-se acerca dos temas “Teorias do desenvolvimento e da aprendizagem”, “Base Nacional Curricular Comum (BNCC)” e “Educação Infantil: a criança, o brincar e o lúdico”, e o questionário foi elaborado e respondido, via *Google Forms*,¹⁴ por dez professoras que trabalham em uma escola de educação infantil localizada na região metropolitana de Porto Alegre.

Utilizou-se, simultaneamente, a pesquisa exploratória e a pesquisa explicativa, em uma tentativa de conectar as ideias para compreender os efeitos da adoção da perspectiva lúdica na educação infantil, especialmente, no que se refere às propostas pedagógicas envolvendo jogos didáticos. E, também, visando a uma maior aproximação com o tema, explorou-se a temática para fornecer informações para uma investigação mais precisa. Assim, buscou-se explicar, pela mediação da pesquisa, o que está acontecendo no referido cenário.

Quanto aos métodos, como já anunciado, foram utilizadas a pesquisa documental e bibliográfica, além de questionários. Para Lüdke e André (1986, p. 38), “a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”. E, segundo Lakatos (2007, p. 185), “[...] a pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema estudado, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico etc.”. O mesmo autor complementa: “Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma” (LAKATOS, 2007, p. 185).

Com relação à abordagem, valeu-se da pesquisa qualitativa. Prodanov e Freitas (2009, p. 80) explicam que “a pesquisa qualitativa considera a existência de uma relação dinâmica entre mundo real e sujeito. É descritiva e utiliza o método indutivo, sendo o processo o foco principal”. Assim, este estudo concentra sua área de levantamento de dados empíricos em um grupo de dez professoras que trabalham em uma escola de educação infantil localizada na região metropolitana de Porto Alegre. Segundo Lakatos (2007, p. 58), “o questionário é um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”. A finalidade do questionário consiste em traduzir os objetivos da pesquisa em perguntas claras e sucintas. As questões elaboradas serão fechadas¹⁵ e as respostas, de múltipla escolha. Para esta investigação, especificamente, utilizou-se o *Google Forms* como recurso para a construção do questionário e para a tabulação das respostas obtidas.

A análise de dados aplicada a este estudo ocorreu após o levantamento de materiais da forma mencionada acima no intuito de atender aos objetivos norteadores desta pesquisa. Depois de coletar os dados através dos instrumentos escolhidos, conforme já explicitado, foi preciso organizar as informações para analisá-las. Lüdke e André (1986) ponderam que “analisar os dados qualitativos significa ‘trabalhar’ todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos das observações, as transcrições de entrevistas, as análises de documentos e as demais informações disponíveis” (LÜDKE, ANDRÉ, 1986, p. 45).

14 Formulário online disponibilizado pelo Google.

15 Questões fechadas são aquelas em que o respondente seleciona uma resposta dentre cinco opções pré-definidas, não sendo necessário que ele escreva por extenso sua resposta (LAKATOS, 2007).

Neste contexto, para proceder à análise dos dados coletados, utilizou-se o procedimento denominado categorização. Para Gomes (2004, p. 70), “a palavra categoria, em geral, se refere a um conceito que abrange elementos ou aspectos com características comuns ou que se relacionam entre si. Essa palavra está ligada à ideia de classe ou série”. Assim, as categorias foram definidas durante o processo de análise dos dados, conforme preceituam Galiazzi e Moraes (2005, p. 108), quando dizem que “as categorias ‘emergentes’ são categorias que emergem dos dados, isto é, são novidades que criamos a partir de leituras anteriores, bem como do confronto com os dados que se apresentam”. No entanto, Lüdke e André (1986) alertam que,

A categorização, por si mesma, não esgota a análise. É preciso que o pesquisador vá além, ultrapasse a mera descrição, buscando realmente acrescentar algo à discussão já existente sobre o assunto focalizado. Para isso, ele terá que fazer um esforço de abstração, ultrapassando os dados, tentando estabelecer conexões e relações que possibilitem a proposição de novas explicações e interpretações (LÜDKE E ANDRÉ, 1986, p. 49).

Por fim, após a análise, os resultados são apresentados através de tabelas, gráficos e/ou quadros que quantificaram os dados obtidos. Estes resultados, por sua vez, foram discutidos à luz dos estudos pesquisados durante a revisão bibliográfica e a análise documental, de forma a responder o problema de pesquisa que rege esta investigação: “Como os jogos e as brincadeiras, através do lúdico, podem ajudar no aprendizado e no desenvolvimento das crianças que frequentam a Educação Infantil?”

REFERENCIAL TEÓRICO

Este tópico apresenta o arcabouço teórico que embasou a presente investigação. Tendo por base o tripé teórico da educação constituído por Piaget (1986), Vygotsky (1989) e Wallon (1981), buscou-se relacionar as teorias do desenvolvimento e da aprendizagem infantil dos respectivos estudiosos com o que preceitua a BNCC para a Educação Infantil (2018) no que se refere ao brincar, garantindo este como um direito do desenvolvimento e da aprendizagem da criança.

TEORIAS DO DESENVOLVIMENTO E DA APRENDIZAGEM DA CRIANÇA

Jean Piaget foi um estudioso da educação que analisou os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança sob uma ótica construtivista, ou seja, para ele, o desenvolvimento e a aprendizagem da criança se dão de forma individual, pois a própria criança constrói sua aprendizagem acessando categorias mentais pré-existentes e criando categorias novas, possibilitando, assim, seu desenvolvimento. Conforme Piaget (1986, p. 158), “quando você ensina alguma coisa para uma criança, lhe tira para sempre a oportunidade de descobrir por conta própria”. Na visão deste autor, não é necessário explicar tudo para a criança. É necessário deixar uma margem para que ela descubra o mundo por conta própria, para que possa se fazer perguntas e experimentar do seu próprio jeito.

Já para Vygotsky (1989, p. 101), “a interação social é a origem e o motor da aprendizagem”, ou seja, o estudioso adota uma abordagem histórico-cultural da aprendizagem, em que o desenvolvimento da criança ocorre, num primeiro momento, no plano e nas relações sociais, e, depois, no plano individual, no próprio sujeito. Para Vygotsky (1989), em contraste com Piaget (1986), a aprendizagem não ocorre do individual para o coletivo, mas do coletivo para o individual. Assim, é na interação com seus pares que a criança vai se apropriando de diversas formas para perceber a realidade e, a partir dela, construir seu aprendizado. Nessa perspectiva, qual é a implicação disso para a prática pedagógica? Se o desenvolvimento acontece pela internalização de modos culturais de pensar e agir, como seria então no espaço escolar? Pensando o desenvolvimento e a aprendizagem

na perspectiva de fazer junto, de partilhar, ou seja, tanto o desenvolvimento quanto a aprendizagem, caminham juntos, um impulsiona o outro.

Nesse contexto, para Vygotsky (1989), a aprendizagem provoca desenvolvimento e traz um conceito importante chamado “zona de desenvolvimento proximal”, que é a capacidade de alcançar resultados com a ajuda do outro, os processos de elaboração do pensamento são compartilhados. Sob este prisma, a mediação do professor e de outras crianças e as condições de ensino têm um papel relevante no trabalho pedagógico, com agrupamento de crianças nas atividades e reorganização do espaço físico.

Henri Wallon (1981), ao estudar a criança, não colocou a inteligência como principal componente do desenvolvimento, mas defendeu que a vida psíquica é constituída por três dimensões: motora, afetiva e cognitiva, que coexistem e atuam de forma integrada. Segundo ele, são quatro os campos funcionais que visualizam a criança de modo integrado: 1) as emoções, o movimento, a inteligência e a construção do “eu” como pessoa. Entretanto, nem sempre a relação desses quatro campos funcionais é de harmonia, sendo, muitas vezes, de conflito. Assim, segundo Wallon (1981, p. 162),

[...] a percepção das coisas ou das situações continua sendo global, seus detalhes continuam indistintos. No entanto, muitas vezes temos a impressão de que a criança se volta para os detalhes das coisas. Chega a detectar aspectos tão particulares, tão ínfimos ou tão fortuitos que nos tinham escapado. No entanto, não é como detalhe de um todo que ela os apreende e é até por isso que é sensível a eles.

Para concluir, de um lado, Piaget (1986) traz uma visão mais universal do desenvolvimento humano, por meio de estágios, onde os fatores internos são preponderantes e, assim, a aprendizagem depende do desenvolvimento. E, de outro lado, temos Vygotsky (1989), com uma visão mais singular do desenvolvimento, a partir das relações sociais. Desta forma, a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento e ambos são indissociáveis. Quanto mais aprendizagem, mais desenvolvimento. Por fim, os estudos de Wallon (1981) têm como palavra-chave a afetividade, em que a relação do indivíduo com o mundo se dá do todo para a parte e a ênfase recai no processo de individuação, ou seja, em constituir-se como indivíduo.

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

Segundo informações disponibilizadas no site do Ministério da Educação (MEC), a BNCC é um documento que visa unificar os saberes mínimos necessários para uma educação pública de qualidade. É um documento normativo que tem por objetivo direcionar as ações e as práticas de todos os níveis educativos. Está atualizada de acordo com as demandas contemporâneas educacionais, tendo revisado algumas ideias e alguns conceitos tanto sobre educação de ensino fundamental quanto sobre a educação infantil.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das modalidades da Educação Básica [...] A BNCC soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (BRASIL, 2018, p. 15).

A BNCC, homologada em dezembro de 2017, trouxe algumas inovações. A principal delas é que a educação, no Brasil, passa a ter uma concepção de educação integral. Uma educação que vai contemplar todas as dimensões do desenvolvimento humano, ou seja, a parte cognitiva, acadêmica, intelectual, e, também, o desenvolvimento físico, emocional, social e cultural.

Para desenvolver todas essas dimensões, a ideia é que os currículos brasileiros possam ter como foco o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes, ou seja, não adianta apenas o aluno saber sobre

os conteúdos, sobre os componentes curriculares. É preciso desenvolver neles a capacidade de usar esses conhecimentos, ou seja, ter habilidade para aplicar esses conhecimentos, e, também, ter atitudes positivas que vão resultar em um preparo maior para a vida contemporânea e seus inúmeros desafios.

Nesta perspectiva, espera-se que os currículos possam desenvolver as competências gerais – conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que estão conectadas com os desafios que o mundo contemporâneo oferece – ou seja, não adianta desenvolvermos em nossos alunos a capacidade de ler e escrever se ele não desenvolveu a capacidade de escutar, de se comunicar, de expressar suas ideias com clareza, de emitir opiniões com argumentos fortes, que, realmente, substanciem as suas ideias.

Importante lembrar, ainda, que não adianta desenvolvermos nos alunos a capacidade de lidar com problemas matemáticos se eles não conseguem resolver os problemas da vida cotidiana, da vida diária, os problemas complexos que a vida oferece. Assim sendo, a BNCC vai buscar desenvolver essas competências gerais não de forma isolada, como uma disciplina complementar, mas como efetivamente esses conhecimentos, habilidades e atitudes vão se conectando com as habilidades dos componentes curriculares.

A BNCC apresenta dez competências gerais que vão abranger todas as dimensões do desenvolvimento humano: 1) aquisição do conhecimento; 2) pensamento científico, crítico, criativo; 3) repertório cultural; 4) capacidade de comunicação; 5) desenvolvimento da cultura digital; 6) capacidade de argumentação; 7) gestão da própria vida e preparação para a vida; 8) desenvolvimento pessoal: capacidade de autoconhecimento e autocuidado; 9) desenvolvimento social; e 10) desenvolvimento da autonomia.

As dez competências gerais vão se espelhando no restante da BNCC, em que cada área do conhecimento e cada componente curricular apresentam competências específicas que contribuem para o desenvolvimento destas competências gerais. São as habilidades que vão conter todos os subelementos destas competências gerais, como, por exemplo, identificar como as dez competências dialogam com cada componente curricular. A competência que se refere à capacidade de comunicação está muito ligada a toda a área de linguagem. Está muito relacionada com a capacidade de leitura, de escrita, com os multiletramentos, tanto na língua materna quanto em outros idiomas, como também está muito ligada à capacidade de se comunicar através das artes.

Porém, é importante frisar que ter a capacidade de comunicação é também saber usar um gráfico matemático ou usar um mapa que aprende em geografia para se comunicar. Então, essas competências não estão restritas a um componente curricular específico. Elas têm que estar pulverizadas, transversalizadas, nos vários componentes curriculares, nas várias áreas do conhecimento.

Enfim, são capacidades que precisam estar sendo desenvolvidas ao longo de todo o desenvolvimento da educação básica, principalmente, as competências como autoconhecimento e autocuidado, colaboração, capacidade de gerir emoções. Tudo isso é muito mais desenvolvido no tipo de atividade pedagógica que se traz para a sala de aula, no tipo de relação que se estabelece entre professor e aluno, da direção da escola com os estudantes do que propriamente em uma aula expositiva ou um componente em que você leve um texto num livro.

Trata-se de oferecer oportunidades para que esses estudantes exerçam tudo isso. Oferecer oportunidades para que eles possam ser desafiados, provocados, e, ao longo do processo, então, possam ir fortalecendo muitas destas características, destas capacidades que alguns deles até já trazem dentro de si. E, por isso mesmo, não são competências que se possa valorar com nota, ou dizer que um é melhor do que o outro. São competências que vão passar muito pela personalidade de cada um, pelo jeito de ser de cada estudante. Cada um vai atingir o máximo de sua potência sem, necessariamente, precisarmos estabelecer um padrão para todos eles.

Essas competências fazem, então, um convite aos educadores e aos especialistas em currículo para pensarem práticas pedagógicas mais interdisciplinares, mais ativas, mais participativas, que ofereçam todas essas condições, não só para os alunos desenvolverem seu intelecto e seus conhecimentos acadêmicos, mas,

efetivamente, desenvolverem todas as suas potências, todas as suas dimensões e estarem muito melhor preparados para um mundo que os desafia também em todos esses níveis. A educação que a BNCC propõe é uma educação que faça sentido e que prepare melhor os estudantes para a vida em sociedade.

BNCC da Educação Infantil

O texto inicial da BNCC da Educação Infantil, disponibilizado no site do MEC, retoma o conceito de educação infantil, resgatando a importância desse segmento na formação dos sujeitos (crianças), retomando o valor e o espaço que a educação infantil vem tomando como parte da educação básica, e apresentando qual é o conceito de educação infantil.

A BNCC da Educação Infantil está organizada em torno de seis direitos de aprendizagem das crianças. Estes direitos estão relacionados com as dez competências gerais da BNCC da educação básica. São eles: 1) direito de conviver; 2) direito de brincar; 3) direito de participar; 4) direito de se expressar; 5) direito de explorar; e 6) direito de conhecer-se.

É importante entendermos como na nossa proposta pedagógica e no nosso cotidiano escolar podemos garantir que esses direitos estejam respeitados. A BNCC vai trabalhar com o brincar e suas interações como seus dois eixos estruturantes do currículo na educação infantil. A criança aprende nas situações de interação. Ela aprende por meio da sua brincadeira.

A grande inovação da BNCC da educação infantil está na proposta da organização curricular que ela faz, ao redor de cinco campos de experiência: 1) o eu, o outro, o nós; 2) corpo, gesto e movimento; 3) escuta, fala, pensamento e imaginação; 4) traços, sons, cores e formas; e 5) espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. A ideia de organizar o currículo por campos de experiências rompe com a perspectiva de um currículo baseado nos conhecimentos, nas disciplinas, e valoriza a estrutura de um currículo baseado na criança, nas suas experiências, naquilo que ela precisa vivenciar ao longo da primeira etapa da educação básica para garantir as suas aprendizagens.

A partir dos campos de experiências, a BNCC vai trazer uma proposta de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para cada um desses campos. A ideia dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento é apresentar os conhecimentos, as habilidades, os comportamentos e as vivências que as crianças têm o direito aprender ao longo da educação infantil. Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento estão apresentados na BNCC divididos em três subgrupos etários: 1) crianças de 0 a 18 meses; 2) 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses; e 3) 4 anos a 5 anos e 11 meses.

Quando se observa a faixa etária das crianças bem pequenas (de 0 a 18 meses) e se constata que o bebê aprendeu aquilo que era esperado dele, a partir daí surge o questionamento: quais são as novas aprendizagens que ele pode construir? A ideia é trabalhar numa perspectiva de progressão destas aprendizagens e das conquistas do desenvolvimento dele. Um exercício interessante que as escolas podem fazer a partir dos objetivos mais gerais apontados pela BNCC é aprofundar e contextualizar cada uma destas aprendizagens propostas.

Outra ideia interessante neste processo é poder, a partir dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento proposto pela Base, criar indicadores que nos ajudem a observar como as crianças conquistam estas aprendizagens. Como elas estão em relação ao processo desta conquista e, quando elas já conquistaram, quais são as ações, quais são as falas, quais são as expressões das crianças que nos mostram que elas realizaram estas conquistas.

EDUCAÇÃO INFANTIL: A CRIANÇA, O BRINCAR E O LÚDICO

A educação infantil, por ser a primeira etapa da educação básica, tem ganhado importância e seriedade de uns anos pra cá. Nela vem sendo desenvolvida a aprendizagem, o condicionamento físico, o cognitivo e o emocional das crianças de 0 a 6 anos de idade. Conforme a Lei Nº 9394 (BRASIL, 1996), Art. 29:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem com finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996, p. 89).

A criança da educação infantil é inserida no mundo da aprendizagem de uma forma sutil e, com descontração e com lúdico, automaticamente, vai sendo mais prazeroso e facilitador o aprendizado. Assim, a ludicidade acaba sendo também uma maneira prática de identificar o sentimento das crianças enquanto brincam. No lúdico, destacamos jogos, brincadeiras, brinquedos.

O brincar faz parte do nosso cotidiano e, por certo, do cotidiano das crianças. O jogo é o tipo de atividade recreativa que as pessoas utilizam para se distrair e também para interagir com os outros e vem sendo muito utilizado em ambientes educacionais, sendo de grande ajuda para os educadores. Nesse sentido, jogos e brincadeiras são coisas básicas na vida das crianças. Neles é desenvolvida a parte cognitiva, afetiva e intelectual, na qual se desenvolvem habilidades, socialização e se possibilita que as crianças demonstrem suas dificuldades, seus medos e seu caráter.

Apesar de se exigir cada vez mais das crianças, a grande maioria das escolas e seus educadores, nos dias atuais, tem uma grande preocupação com os sentimentos e individualismo dos mesmos. Isso ocorre porque os seres humanos são únicos em suas características e cada um aprende de um jeito, exigindo uma grande habilidade por parte dos seus educadores.

Por isso, o brincar tem sido de grande ajuda no aprendizado das crianças da educação infantil. Conforme Kishimoto (2003, p. 25): “O jogo tradicional infantil é um tipo de jogo livre, espontâneo, no qual a criança brinca pelo prazer de o fazer”. Assim, a criança aprende explorando, mas de sua forma, somente com sua curiosidade. Há duas formas de brincar, o brincar livre e o brincar dirigido. De acordo com Moyles (2002):

Por meio do brincar livre, exploratório, as crianças aprendem alguma coisa sobre situações, pessoas, atitudes e respostas, materiais, propriedades, texturas, estruturas, atributos visuais, auditivos e sinestésicos. Por meio do brincar dirigido elas têm uma outra dimensão e uma nova variedade de possibilidades estendendo-se a um relativo domínio dentro daquela área ou atividade. Por meio do brincar livre subsequente e ampliado, as crianças provavelmente serão capazes de aumentar, enriquecer e manifestar sua aprendizagem (MOYLES, 2002, p. 33).

Sob esse olhar, percebe-se que o brincar perpassa todo o processo de ensino-aprendizagem na Educação Infantil, estimulando o desenvolvimento das crianças ao mesmo tempo em que aprendem. Segundo Kishimoto (2003, p. 1): “Denominam-se jogo, situações como disputar uma partida de xadrez, um gato que empurra uma bola de lã, um tabuleiro com piões e uma criança que brinca com boneca”.

A concepção de criança passou por muitas fases ao longo dos anos. Em meados do século XVII, era considerada miniatura de adulto, podendo ajudá-los em diversos afazeres, como domésticos, a lida no campo, dentre outros. Os adultos, por sua vez, não se importavam com seu desenvolvimento psíquico ou físico.

As concepções de criança foram se modificando ao longo dos séculos, principalmente entre o século XVII e XIX. Inicialmente, tinha-se a ideia de criança como reprodutora de cultura, de criança vazia; a bagagem familiar, social e cultural que a criança tinha até seu ingresso na escola, era totalmente desconsiderada. Criou-se, então, um estereótipo de que a criança sabia muito pouco e que o professor tinha que ensinar “tudo” a ela.

No século XX, reconhece-se que a criança como produtora e reprodutora de cultura. Produtora no sentido de que, desde o início, ao entrar em contato com a cultura, ela se apropria, mas também deixa sua marca. Ela não se apropria de uma forma igual. Ao se apropriar, ela se apropria a partir dos conhecimentos que ela já traz sobre o mundo, sobre as relações, sobre as interações que ela teve a oportunidade de vivenciar nos diferentes espaços sociais.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Este tópico apresenta a análise e discussão dos dados coletados. Discutiram-se os resultados obtidos à luz da teoria que sustenta a presente investigação, baseada nos estudos de Piaget (1986), Vygotsky (1989) e Wallon (1981).

O LÚDICO E ALGUMAS TEORIAS QUE O ORIENTAM

O lúdico pode ser utilizado como suporte metodológico de várias teorias que norteiam o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. Os jogos, se utilizados com uma intencionalidade pedagógica voltada à construção de saberes, pode servir como importante elo de mediação entre professor e aluno.

Sob este prisma, buscou-se situar o trabalho com jogos em salas de aula de educação infantil na ótica de três correntes teóricas que balizam o agir docente de muitos profissionais que atuam com crianças de 0 a 5 anos, que são: 1) o construtivismo, proposto por Jean Piaget; 2) o sociointeracionismo, proposto por Levy Vygotsky; e 3) a afetiva, proposta por Henri Wallon.

Essas três correntes teóricas, no entanto, foram revistas, nesta seção, especificamente, a partir dos estudos de Dudar e Santos (2015) e de Freire, et. al. (2010), conforme se discorre abaixo.

CONSTRUTIVISMO

No construtivismo, teoria de aprendizagem proposta por Piaget (1986) e estudada por Dudar e Santos (2015), o conhecimento é elaborado pelo sujeito. Ele participa da construção do saber, criando, recriando, inventando, enfim, o conhecimento não é recebido por ele, nem está nele, mas criado por ele. Assim, Dudar e Santos (2015) explicam que

[...] os conhecimentos derivam da ação não no sentido de meras respostas associativas, mas no sentido muito mais profundo da associação do real com as coordenações necessárias e gerais da ação. Conhecer um objeto é agir sobre ele e transformá-lo, aprendendo os mecanismos dessa transformação vinculados com as ações transformadoras [...] (DUDAR e SANTOS, 2015, p. 89).

Desta forma, segundo as autoras, existem três formas básicas de atividades lúdicas que caracterizam a evolução do jogo na criança, de acordo com a fase do desenvolvimento em que aparecem. No jogo de exercício sensorio-motor (etapa que vai do nascimento até o aparecimento da linguagem), os exercícios constituem a forma inicial do jogo na criança. Esses exercícios motores consistem na repetição de gestos e movimentos tais como: o bebê estica e encolhe os braços e pernas, agita mãos e dedos, toca objetos, produz ruídos e sons, etc. No entanto, estes exercícios não são específicos dos dois primeiros anos de vida ou da fase de condutas pré-verbais, eles reaparecem em toda a infância e mesmo na fase adulta, “sempre que um novo poder ou uma nova capacidade são adquiridos” (DUDAR, SANTOS, 2015, p. 54).

O jogo simbólico (período compreendido entre os 2 e os 6 anos), a tendência lúdica se manifesta, predominantemente, sob a forma do jogo simbólico, isto é, do jogo de ficção, imaginação e imitação. Dudar e Santos (2015) incluem, nesta categoria, a metamorfose de objetos, como, por exemplo: um cabo de vassoura se transforma em cavalo, uma caixa de fósforos em um carrinho, um caixote passa a ser um caminhão ou trenzinho. Ocorre, também, o desempenho de papéis: brincar de mamãe e filhinho, professor e aluno, médico e paciente, etc. Para as autoras, Piaget considera que o jogo simbólico é, simultaneamente, um modo de assimilação do real e um meio de auto expressão, pois à medida em que a criança brinca de casinha, representando os papéis de mãe, pai e filho, ou brinca de escola, reproduzindo os papéis de professor e aluno, “ela está, ao mesmo tempo, criando novas cenas e, também, imitando situações reais por ela vivenciadas” (DUDAR, SANTOS, 2015, p. 78).

A função desse tipo de atividade lúdica, segundo Dudar e Santos (2015, p. 78), é satisfazer o eu por meio de uma transformação do real em função dos desejos: “a criança que brinca de boneca refaz sua própria vida, corrigindo-a a sua maneira, e revive todos os prazeres e conflitos, resolvendo-os, ou seja, completando a realidade através da ficção”. As autoras explicam que o jogo simbólico tem como função assimilar a realidade, seja através da resolução de conflitos, da compreensão de necessidades não satisfeitas, ou da simples inversão de papéis.

A terceira forma de atividade lúdica proposta por Piaget (1986) é o jogo das regras, que inicia por volta dos 5 anos, mas se desenvolve, principalmente, na fase que vai dos 7 aos 12 anos, predominando durante toda a vida do indivíduo. Na teoria de Piaget, o jogo de regras é uma conduta lúdica que supõe relações sociais ou interindividuais, pois a regra é uma ordenação, uma regularidade imposta pelo grupo, sendo que sua violação é considerada uma falta. Portanto, essa forma de jogo prevê a existência de parceiros e de certas obrigações comuns (as regras), o que lhe confere um caráter eminentemente social. Conforme Dudar e Santos (2015, p. 98),

[...] as regras são a atividade lúdica do ser socializado e começa a ser praticado por volta dos 7 anos, quando a criança abandona o jogo egocêntrico das crianças menores, em proveito de uma ação efetiva de regras e do espírito cooperativo entre os jogadores [...].

Assim, percebe-se que o jogo vai se tornando uma atividade cada vez mais social, na qual as relações individuais são fundamentais.

SOCIOINTERACIONISMO

A teoria de Vygotsky (1989) afirma que toda atividade lúdica da criança possui regras. A situação imaginária em qualquer forma de brinquedo já contém regras que demonstram características de comportamento, mesmo que de forma implícita. Para este autor, o jogo é o nível mais alto do desenvolvimento na fase pré-escolar e é através dele que a criança se move. Nesse sentido, Dudar e Santos (2015, p. 105) destacam que o jogo é fundamental para o desenvolvimento cognitivo, pois “o processo de vivenciar situações imaginárias leva a criança ao desenvolvimento do pensamento abstrato, quando novos relacionamentos são criados no jogo entre significações e interações com objetos e ações”.

AFETIVA

Wallon (1981) estudou o psiquismo humano na perspectiva genética, ou seja, ele defende a gênese da pessoa, na qual justifica seu interesse pela evolução psicológica da criança. A teoria walloniana, segundo Freire, et. al. (2010), considera que não é possível selecionar um único aspecto do ser humano e perceber o desenvolvimento nos vários campos funcionais nos quais se distribuem a atividade infantil (afetivo, motor e cognitivo), pois o estudo do desenvolvimento humano deve considerar o sujeito como “geneticamente social” e estudar a criança contextualizada, nas relações com o meio.

As ideias de Wallon (1981) foram baseadas em três elementos básicos que se comunicam o tempo todo: afetividade, movimento e inteligência. A afetividade tem papel predominante no desenvolvimento da pessoa. É por meio dela que o aluno exterioriza seus desejos e suas experiências. Em geral são manifestações que expressam um universo importante e perceptível, mas pouco estimulado devido a influência dos modelos tradicionais de ensino. Segundo o autor, o movimento depende fundamentalmente da organização dos espaços para elaboração de atividades que promovam o desenvolvimento motor com fins educativos. A identidade e a autonomia têm uma relação direta com o desenvolvimento afetivo, motor e cognitivo; necessitando para tanto a promoção de situações de aprendizagem que possibilitem experiências no sentido de oportunizar ao indivíduo a consecução dos valores morais, culturais e éticos da sociedade onde vive, de modo a se tornar participativo e a contribuir para o desenvolvimento da mesma.

Em sua teoria, Wallon (1981) diz que é através da imitação que a criança vive o processo de desenvolvimento que é seguido por fases distintas, no entanto, é a quantidade de atividades lúdicas que proporcionarão o progresso, e diante do resultado, temos a impressão que a criança internalizou por completo o aprendizado, mas, ela só comprova seu progresso através dos detalhes. Freire et. al. (2010) compreendem que as etapas do desenvolvimento evidenciam atividades em que as crianças buscam tirar proveito de tudo. Os jogos comprovam as múltiplas experiências vividas pelas crianças, como: memorização, enumeração, socialização, articulação, sensoriais, entre outras.

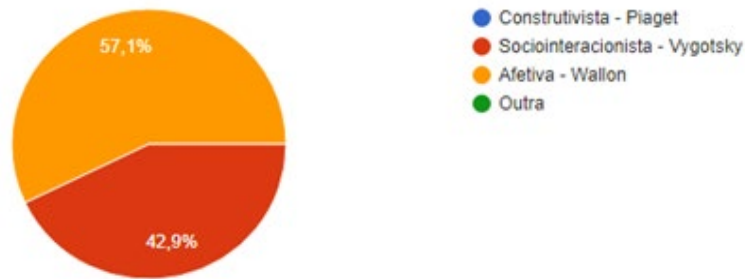
Para Wallon (1981), o lúdico e a infância não podem ser dissociados, toda atividade da criança deve ser espontânea, livre de qualquer repressão, antes de tornar-se subordinada a projetos de ações mais extensas e transformadas. Portanto, o jogo é uma ação voluntária, caso contrário, não é jogo, mas sim trabalho ou ensino. Sendo assim, o papel do adulto/educador se faz necessário numa vivência em todas as fases da infância, pois é importante ter atrelado ao seu autoconhecimento e autoconsciência, o conhecimento teórico. Desta forma, ele estará preparado para intervir no jogo infantil, de maneira adequada, destacando o progresso e proporcionando mais crescimento. O adulto deve ser um facilitador do jogo e não um jogador. Brincar com criança não é perder tempo, é ganhá-lo.

A PERSPECTIVA DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Dos sujeitos-alvo desta pesquisa (grupo de 10 professoras que trabalham na educação infantil de uma escola da rede municipal da região metropolitana de Porto Alegre), obteve-se 70% de respostas, ou seja, sete dos 10 questionários enviados foram respondidos.

Ao serem questionados sobre qual teoria metodológica orienta o trabalho docente em sala de aula, temos, conforme demonstra o gráfico exibido pela figura 1, abaixo, predominância da Afetiva, de Wallon, com 57% e, em segundo lugar, a sociointeracionista de Vygotsky.

Figura 01: Teoria metodológica que orienta o trabalho docente

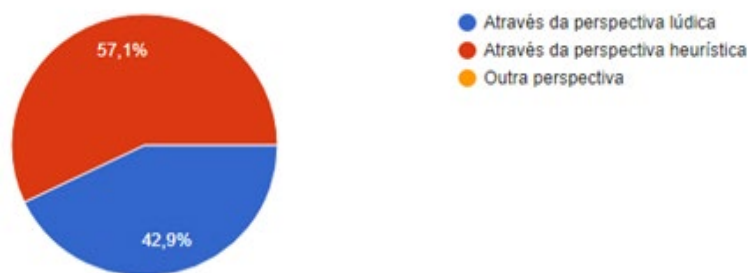


Fonte: Dados da Pesquisa (2019)

A predominância dessas duas teorias (Wallon, Vygotsky) permite que se perceba, na sala de aula das docentes participante da pesquisa, uma escolha pela afetividade como fio condutor da aprendizagem, bem como o sociointeracionismo como forma de mobilizar saberes e construir aprendizagens junto às crianças, enfatizando a importância da interação social neste processo.

A próxima questão pedir às professoras que se expressassem sobre como contemplam o brincar em suas aulas. O gráfico da Figura 02 revela que a maioria baseia-se na perspectiva heurística (57%), sendo que a perspectiva lúdica representou o segundo lugar, com uma porcentagem semelhante, de quase 43%.

Figura 02: Como você contempla o brincar em suas aulas?

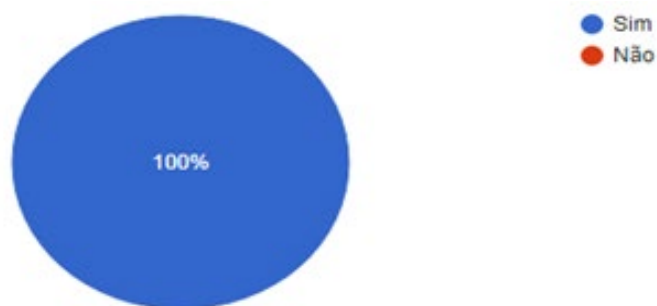


Fonte: Dados da Pesquisa (2019)

Embora os dados demonstrem que um número maior de professoras utiliza a perspectiva heurística para pensar o brincar em suas aulas, subentende-se que a perspectiva lúdica permeia todo o processo do brincar na educação infantil. A Base Municipal Comum Curricular, criada pela rede municipal de ensino à qual às professoras estão vinculadas, as orienta para que trabalhem a partir da observação do aluno e de suas necessidades, privilegiando, assim, a perspectiva heurística, o que não descarta a utilização do lúdico no brincar, ainda que em um percentual menor.

Quando questionadas a respeito da utilização dos jogos didáticos em suas aulas, responderam, conforme demonstra o gráfico da Figura 03, que segue, com 100% de concordância.

Figura 03: Você trabalha com jogos didáticos?



Fonte: Dados da Pesquisa (2019)

Houve unanimidade nas respostas desta pergunta. Um percentual de 100% das professoras respondeu que trabalha com jogos didáticos em suas aulas na educação infantil, o que representa que o lúdico está presente através destas atividades em sala de aula.

O LÚDICO COMO RECURSO DO DESENVOLVIMENTO DO APRENDIZADO

Tendo por base os dados registrados, ao ser questionado sobre a importância do lúdico no processo de desenvolvimento integral e aprendizagem das crianças, o grupo de professoras se manifestou com 42,9% (3 sujeitos) respondendo apenas "sim", sem dar justificativa para considerar o lúdico como recurso metodológico promotor da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças de forma integral.

Por outro lado, 14,3% (1 sujeito) respondeu que "Na maioria sim. Por que no brincar as crianças se desenvolve e se interessam melhor no aprendizado e socializam melhor". Outra professora (14,3%) assim se manifestou: "Sim, o brincar envolve o lúdico e o concreto de maneira prazerosa". Outra (14,3%) considera que "Sim. Porque elas aprendem brincando". Por fim, outra (14,3%) respondeu: "Penso que sim, as crianças aprendem muito brincando. Usam a criatividade a imaginação e também a imitação em suas brincadeiras, assim com o lúdico estão se desenvolvendo acredito que satisfatoriamente.

Das respostas dos outros quatro sujeitos respondentes (além das três professoras que responderam apenas "sim"), no geral, depreende-se que eles acreditam que ao usarem o lúdico como recurso metodológico, a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças ocorra de forma integral, indo ao encontro do que propõe Wallon (1981), quando aborda a psicogênese da aprendizagem humana.

AS DIFICULDADES PARA TRABALHAR COM A LUDICIDADE EM SALA DE AULA

Quando as participantes foram questionadas sobre as dificuldades para trabalhar com a ludicidade em sala de aula, tem-se o seguinte panorama apresentado no quadro da figura 04, que segue.

Figura 04: Dificuldades para trabalhar na perspectiva lúdica

Uma dificuldade que tenho particularmente é o grito e a bagunça. Muitas vezes algumas crianças acabam saindo da proposta da atividade lúdica pois perderam o interesse pela atividade e passam a correr, brincar de lulinhas e ficam gritando sem motivos...
A dificuldade das crianças compreenderem que faz parte de um momento de aprendizagem desvinculado das tradicionais, mas também necessárias atividades prontas em folhas.
A resposta negativa dos pais
Materiais
Não vejo dificuldade tem que usar muitas vezes a criatividade
Não encontro dificuldades
Dificuldade é que tem que se estar sempre inovando.

Fonte: Dados da Pesquisa (2019)

Pode-se inferir dos resultados obtidos que a maioria das professoras respondentes da pesquisa reconhece que, embora o lúdico seja uma ferramenta metodológica eficiente quando se busca promover o aprendizado e o desenvolvimento das crianças de forma integral, é difícil manter a atenção delas na mesma atividade por muito tempo. Além disso, a necessidade de usar a criatividade, de estar sempre inovando, de lidar com a falta de reconhecimento dos pais, bem como com a fácil dispersão dos alunos durante as atividades lúdicas, faz com que trabalhar nesta perspectiva com crianças pequenas nem sempre seja tão fácil. Porém, todas as professoras demonstraram reconhecer a importância do trabalho lúdico na educação infantil e seu efeito positivo no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças.

Apesar das dificuldades apontadas, o resultado final, que é a aprendizagem, quando se trabalha com jogos didáticos e com a perspectiva lúdica na educação infantil, é atingido, ratificando o que dizem os teóricos que embasam a presente pesquisa, quando referem que a construção do conhecimento é um processo e necessita da interação social e da afetividade para acontecer.

Assim, os resultados obtidos demonstraram que a maioria dos sujeitos respondentes trabalha na perspectiva heurística, sem, no entanto, desconsiderar o lúdico no seu fazer pedagógico. Além disso, os dados demonstraram grande utilização da teoria walloniana, permeada pelo afeto, sempre primando pela interação social entre os sujeitos. Ademais, constatou-se que, conforme preconiza a BNCC (2018), a educação oferecida na escola investigada é concebida de forma integral, ou seja, é uma educação que contempla todas as dimensões do desenvolvimento humano, (cognitiva, acadêmica, intelectual, e, também, o desenvolvimento físico, emocional, social e cultural), numa perspectiva dialógica com a teoria sociointeracionista de Vygotsky (1989), que resulta na efetivação do processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada procurou demonstrar que o lúdico pode ser uma ferramenta metodológica eficiente para o desenvolvimento e para a aprendizagem dos alunos da educação infantil. Através de um questionário enviado a 10 professoras (com sete respostas) de uma escola de educação infantil localizada na região metropolitana de Porto Alegre e do suporte teórico de Piaget (1986), Vygotsky (1989) e Wallon (1981), buscou-se demonstrar, pela mediação da pesquisa, que os jogos didáticos são importantes aliados da perspectiva lúdica e que podem contribuir significativamente para o processo de aprendizagem de crianças pequenas.

Como resposta à pergunta de pesquisa que regeu esta investigação – Como os jogos e as brincadeiras, através do lúdico, podem ajudar no aprendizado e no desenvolvimento das crianças que frequentam a Educação Infantil? – tendo por base os resultados obtidos e os autores estudados, observa-se que na Educação Infantil,

especificamente, o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças só pode ser promovidos através de jogos e brincadeiras, em que possa, a partir do lúdico, recriar e representar a realidade por elas vivida, resolvendo conflitos e ressignificando essa realidade. Caso contrário, o processo de aprendizagem não acontece de maneira significativa para as crianças e o papel de mediador do professor não se efetiva.

Assim sendo, considera-se que os objetivos a que se propôs esta pesquisa foram plenamente atingidos, pois constatou-se, através do objetivo geral – evidenciar como a o lúdico influencia o aprendizado das crianças –, e considerando os resultados obtidos, que os jogos didáticos são fundamentais para o processo de desenvolvimento e de aprendizagem das crianças que frequentam a Educação Infantil.

A pesquisa colocou, também, como objetivos específicos os seguintes pontos: 1) verificar como os professores da Educação Infantil trabalhavam os jogos na perspectiva lúdica; 2) identificar as necessidades existentes dentro de suas respectivas turmas para a implantação da cultura do lúdico; e 3) reconhecer os benefícios (ou não) da utilização de jogos, num viés lúdico, para o desenvolvimento e para a aprendizagem do aluno da Educação Infantil.

A partir da análise dos resultados obtidos, em relação aos objetivos específicos do presente estudo, observa-se que: 1) a maioria das professoras relata reconhecer a importância do trabalho com jogos didáticos na perspectiva lúdica, afirmando valer-se destas ferramentas metodológicas em seu fazer docente, através da promoção de brincadeiras dentro e fora das salas de aula; 2) como necessidade existente dentro de suas turmas para a implantação da cultura lúdica, apresentam-se como limitadores desta perspectiva: a fácil dispersão dos alunos durante as atividades (brincadeiras e jogos) lúdicas propostas, a necessidade de estar sempre inovando, o uso constante da criatividade e o não reconhecimento dos pais em relação ao uso das atividades lúdicas como agentes eficazes no processo de promoção da aprendizagem dos alunos; e 3) pela mediação da pesquisa, constatou-se que 100% das professoras participantes reconhece os benefícios da utilização de jogos, num viés lúdico, para o desenvolvimento e para a aprendizagem dos alunos da Educação Infantil, embora façam algumas ressalvas em relação ao processo de aplicação destas atividades em sala de aula.

Desta forma, esta investigação pretende contribuir para a reflexão de práticas docentes já existentes e, também, para a criação de novas propostas pedagógicas que privilegiem o lúdico, tendo em vista que os sujeitos respondentes desta pesquisa se mostraram bastante satisfeitos com a aprendizagem dos seus alunos na Educação Infantil, reconhecendo-os como sujeitos do seu pensar e agir pedagógico.

Sob este prisma, esta pesquisa pretende, ainda, contribuir para futuros estudos e pesquisas na área, visando formar professores reflexivos, críticos e socialmente atuantes, que preparem seus alunos para os diversos desafios da vida contemporânea, sendo agentes de transformação social.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - **Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

DUDAR, C. Z.; SANTOS, J. I. G. O lúdico e o papel do jogo na aprendizagem infantil. **Rev. Só Pedagogia. Virtuous Tecnologia da Informação**, 2015. Disponível em: <https://www.pedagogia.com.br/artigos/o_ludico/index.php?pagina=1>. Acesso em: 30 abr. 2019.

FREIRE, C. A.; Et al. O jogo segundo a teoria do desenvolvimento humano de Wallon. Cap. 31. **Rev. A formação profissional do cientista social: saberes e competências necessários**. 2010. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/Pedagogia/jogo_teorias_do_desenvolvimento.pdf>. Acesso em 30 abr. 2019.

GALIAZZI, M. do C.; MORAES, R. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: Unijuí, 2005.

GOMES, R. **A análise de dados em pesquisa qualitativa**. In: MINAYO, M. C. de S. (Org). Pesquisa Social. 23.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

KISHIMOTO, T. M. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LAKATOS, E. M; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 19. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

MOYLES, J. R. **Só brincar?** O papel do brincar na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIAGET, J. **A linguagem e o pensamento da criança**. Trad. Manuel Campos. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Manual de metodologia científica**. 5. ed. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2009.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Trad. Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1981.

CAPÍTULO 4

OS DESAFIOS PARA A ABERTURA DE UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Larissa Marcos

Hildegard Susana Jung

INTRODUÇÃO

A educação infantil atende dos 0 a 5 anos e 11 meses, sendo obrigatória a partir dos 4 anos desde o ano de 2016 (BRASIL, 2014), aumentando assim o número de crianças matriculadas em escolas. Com o crescimento dessa demanda, surge a necessidade mais escolas de educação infantil, importantes para o desenvolvimento das crianças.

O ensino infantil originou-se na Europa através do processo de industrialização, fazendo-se necessário um local para as crianças bem pequenas ficarem. No Brasil começa o processo das escolas pelos centros assistenciais e pelas instituições filantrópicas. Avanços aconteceram como a Constituição federal de 1988, que garantiu a educação gratuita dos 0 aos 6 anos de idade, além da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da educação nacional, que prevê a educação de forma integral. Assim, o primeiro contato da criança com o ambiente escolar ocorre na educação infantil, portanto, este espaço deverá ser bem estruturado e tranquilo.

Os desafios para a abertura de escolas infantis englobam mais do que a parte legal, pois a educação infantil vai muito além do simples cuidar. Precisamos educar, ensinar as crianças. As normas determinam, desde o tipo de chão, que deve ser liso, facilitando a higienização e evitando acidentes, até o número de crianças por professor em uma sala. Por sua vez, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) descreve as competências a serem desenvolvidas dentro dos cinco campos de experiência. Isso significa que temos normativas do ensino para os pequenos em todo o país, pois todas as crianças do Brasil possuem o direito assegurado de uma educação de qualidade.

Analizamos os aspectos legais da prefeitura na cidade de Canoas, localizada na região metropolitana de Porto Alegre, Rio Grande do Sul. Junto ao município, buscamos as orientações necessárias para a abertura de uma escola de qualidade. Entre elas estão salas amplas, ventiladas, com luminosidade natural, respeitando o tamanho mínimo de 12 m². Além disso, devem garantir uma boa circulação das crianças, devendo materiais e brinquedos permanecer em lugares em que as crianças alcancem com as mãos, adquirindo assim autonomia em suas ações (CANOAS, 2014).

A prefeitura de Canoas solicita uma série de alvarás e documentos necessários para a abertura de uma escola de educação infantil. Além disso, é necessária a presença de um nutricionista e um pedagogo pelo menos uma vez por semana na escola, organizando o que lhe compete para o bom andamento da instituição.

Cabe às prefeituras fiscalizar as escolas de educação infantil privadas e públicas, já que, de acordo com a LDB, os municípios atenderão, preferencialmente, a educação infantil e o ensino fundamental (BRASIL, 10096). Dessa forma, podemos perceber que uma escola de qualidade é indispensável à sociedade moderna, que as famílias permanecem grande parte do tempo fora de casa, deixando seus filhos aos cuidados de profissionais da educação.

Dito isso, o presente artigo, de abordagem qualitativa, tem o objetivo de analisar as normas de funcionamento das escolas de educação infantil no seu processo de abertura, de acordo às leis vigentes. Com

relação à arquitetura do trabalho, após esta breve introdução apresentamos os caminhos metodológicos, seguidos da fundamentação teórica. Na sequência, temos a análise e discussão dos dados e, para finalizar, constam as considerações finais.

METODOLOGIA

A pesquisa tem abordagem qualitativa, seguindo as orientações de Gil (2008), o qual esclarece que este tipo de trabalho não faz uso de cálculos e variáveis para analisar os seus dados. Dessa maneira, o tratamento dos dados segue uma compreensão subjetiva dos fatos, buscando examinar não somente o que se apresenta, mas também o que deixa de ser dito.

Os dados consistiram em livros, artigos científicos e documentos legais, configurando a pesquisa como um estudo bibliográfico e documental. Para uma busca mais robusta das leis, incluímos uma visita à prefeitura do município de Canoas, onde fomos orientados sobre a legislação pertinente.

Gil (2008, p. 133) orienta que uma pesquisa científica qualitativa deve passar por “uma sequência de atividades, que envolve a redução dos dados, a categorização desses dados, sua interpretação e a redação do relatório”. Dessa forma, na primeira etapa foi realizada a busca do material em plataformas científicas como Scielo e Capes Periódicos, bem como na biblioteca física da Universidade que acolhe este estudo, e ainda no acervo pessoal das autoras.

A etapa de categorização dos dados consistiu em realizar uma primeira leitura, na qual pudemos comprovar a relevância ou não de todo o material reunido. Na fase seguinte, a interpretação dos dados, foi realizada a leitura com maior profundidade, momento em que foram emergindo as inferências das autoras, analisadas à luz da teoria.

A última etapa, na qual se redigiu o presente artigo, foi realizada de maneira conjunta pelas autoras, lançando mão do recurso Google documentos. Este, compartilhado no sistema de Nuvem, pôde ser editado a quatro mãos, permitindo uma interação em tempo real de parte das autoras.

REFERENCIAL TEÓRICO

Segundo Bartoszeck (2012), A educação infantil é a base da formação dos indivíduos. Nos primeiros anos de vida passamos por uma grande produção de sinapses (conexões entre os neurônios). Nosso cérebro nasce incompleto e demora anos para ficar completamente estruturado, e é durante a educação infantil que a criança está em formação neuronal.

A EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA PERSPECTIVA HISTÓRIA

Segundo Machado (2009) o surgimento das escolas de educação infantil ocorreu durante o momento de transição do feudalismo para o capitalismo. Na Europa, teve um grande impacto, pois o serviço manual estava sendo desenvolvido de forma motriz (máquinas), o que levou à entrada de uma grande quantidade de mulheres ao mercado de trabalho, não sendo mais necessário o uso de força, substituindo os homens por mulheres e crianças, que consistiam em mão de obra barata, mudando assim a forma de educar seus filhos. As famílias, sem lugar para deixar os filhos bem pequenos que ainda não possuíam tamanho suficiente para trabalhar nas fábricas, deixavam-nos com outras pessoas e assim “utilizavam o trabalho das conhecidas mães mercenárias” (Machado, 2009, p. 80). Com os grandes avanços dessa industrialização foi estabelecido que um grupo de

mulheres da comunidade iria cuidar das crianças, ensinando-as a ter bons modos, rezar e seguir as regras. Completa Machado (2009, p. 81):

A partir da segunda metade do século XIX, o quadro das instituições destinadas à primeira infância era formado basicamente da creche e do jardim de infância ao lado de outras modalidades educacionais, que foram absorvidas como modelos em diferentes países. No Brasil, por exemplo, a creche foi criada exclusivamente com caráter assistencialista.

Para Andrade (2010) a educação infantil lança-se do pensamento moderno e ao surgimento da escola, junto a vida urbana e industrial. Uma das primeiras instituições surgidas foi na Europa. Na França surgiu uma escola de tricotar. Nela se aprendia as letras, pronúncias silábicas, moral e religiosidade. Surgiram juntamente os asilos para crianças entre 3 anos e 6 anos de idade, onde aprendiam a educação moral e intelectual. Sendo assim, surgem as creches para atender até os 3 anos de idade “com objetivos próximos aos da escola maternal, deveria promover o desenvolvimento das crianças e, sobretudo, torná-las dóceis e adaptadas à sociedade” (ANDRADE, 2010, p. 129), sendo assim uma escola de submissão. Ainda de acordo com Andrade (2010, p. 12), “As instituições de educação infantil surgiram da articulação de interesses jurídicos, empresariais, políticos, médicos, pedagógicos e religiosos, o que determinou três distintas influências na história das instituições infantis, ou seja, a jurídico-policial, a médico-higienista e a religiosa”.

A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

No Brasil, segundo Machado (2009), diferentemente dos europeus, as escolas possuíam um caráter assistencialista ao invés de pedagógico. As primeiras escolas foram para as crianças cujas mães trabalhavam e para mães viúvas. Sobre a época, relata Machado (2019, p. 83) que:

No Brasil, foram: a jurídico-policial, que defendia a infância moralmente abandonada, a médico-higienista e a religiosa, ambas tinham a intenção de combater o alto índice de mortalidade infantil tanto no interior da família como nas instituições de atendimento à infância. Na realidade, cada instituição apresentava as suas justificativas para a implantação de creches, asilos e jardins de infância onde seus agentes promoveram a constituição de associações assistenciais privadas.

Com o passar do tempo, no Brasil, segundo Machado (2009) criou-se o Instituto de Proteção à Infância do Rio de Janeiro para atender às mães grávidas e recém-nascidos. O espaço foi criado por um médico, pensando na saúde e para combater a mortalidade infantil. Após, foram desenvolvidas outras políticas públicas para proteção à infância como o Instituto Nacional de Proteção e Assistência à Infância. “Este precedeu, em 1919, a criação do Departamento da Criança, que tinha como objetivo não só fiscalizar as instituições de atendimento à criança, mas combater o trabalho das mães voluntárias que cuidavam, de maneira precária, dos filhos das trabalhadoras” (MACHADO, 2009, p. 83)

Reafirma Andrade (2010), que as primeiras creches vieram para substituir as casas de expostos. Estas casas, de acordo com Machado (2009, p. 82) podem ser assim definidas:

Nome provém do dispositivo onde se colocavam os bebês abandonados e era composto por uma forma cilíndrica, dividida ao meio por uma divisória e fixado na janela da instituição ou das casas de misericórdia. Assim, a criança era colocada no tabuleiro pela mãe ou qualquer outra pessoa da família; essa, ao girar a roda, puxava uma corda para avisar a rodeira que um bebê acabava de ser abandonado, retirando-se do local e preservando sua identidade.

Segundo Andrade (2010), o Estado começou, no início do século XX, a dar mais atenção, fiscalizando e regulamentando a educação em órgãos assistenciais e filantrópicos. A primeira creche de nosso país foi criada no ano de 1889, no Rio de Janeiro, junto a uma fábrica de fiação, para que as mães trabalhadoras tivessem

onde deixar seus filhos. Todas as creches tinham como princípio o cuidar, parecido com hospitais, sendo os cuidadores profissionais atuantes na área da saúde. Assim, “vinculado à esfera médica e sanitária, objetivava nutrir as crianças, promover a saúde e difundir normas rígidas de higiene, associando à pobreza a falta de conhecimentos de puericultura e abafando qualquer relação com as questões econômicas e políticas do país” (ANDRADE, 2010, p. 137).

Relata Machado (2009) que, com o aumento das indústrias e a mulher cada vez mais presente nas fábricas e ausente em casa, o poder público começa a olhar com mais cuidado para este público, defendendo o direito à pré-escola para todas as classes sociais, dos afortunados aos carentes. As que possuíam melhores condições estudavam em lugares de ensino privado com uma preocupação pedagógica, preparatória para a escola regular, diferentemente das públicas, que apenas prestavam o cuidado, como acima citado. Com esta distinção entre os serviços oferecidos foi desenvolvida a regulamentação para o equilíbrio de ensino, como explica Pacheco (2007, p. 21):

É bem verdade que as diferenças sociais conduziram a escolas e currículos distintos que levavam em conta a origem dos indivíduos. Aos filhos da burguesia, a preparação para ocupar cargos de direção no Estado e na sociedade, para os do proletariado, salvo raras exceções, os trabalhos técnicos e braçais. Contradições inerentes a qualquer sociedade que estrutura-se sob os ditames capitalistas.

Um marco de grande importância sobre as conquistas das mulheres no ano de 1940 foi que as empresas de possuísem mais de 30 mulheres em seu quadro de funcionários, a estas seria lhes oferecido o direito de amamentar seus filhos. As empresas deveriam “oferecer local apropriado onde seja permitido às empregadas guardar sob vigilância e assistência os seus filhos no período de amamentação” (BRASIL, 1943, art. 389, § 1o).

Durante o governo do Getúlio Vargas passou-se a acreditar na criança como um ser de futuro, direito assegurado pela Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT). Neste período foram “criados o Departamento Nacional da Criança, em 1940, vinculado ao Ministério da Educação e Saúde Pública e, em 1941, o Serviço de Assistência a Menores, vinculado ao Ministério da Justiça e Negócio Interiores” (ANDRADE, 2009, p. 139).

No ano de 1966 aconteceu o I Seminário sobre creches em São Paulo, ressaltando a importância devido ao trabalho das mães. A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, inciso IV estabelece: “[...] O dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de oferta de creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade” (BRASIL, 1988). Declarada a Constituição, todas as creches passaram a ser de responsabilidade da educação, tendo elas agora, a priori, atividades educativas. Passaram-se dois anos de mais um avanço e cria-se o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) por meio da Lei 8.069/90, que, ao regulamentar o art. 227 da Constituição Federal, inseriu as crianças no mundo dos direitos humanos. De acordo com seu artigo 3o, a criança e o adolescente devem ter assegurados os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, para que seja possível, desse modo, ter acesso às oportunidades de “[...] desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade (BRASIL, 1990).

Segundo Machado 2010, aconteceram avanços entre os anos de 1994 a 1996, dentre eles, os documentos de Política Nacional de Educação Infantil e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). A LDB tem como fundamento o ensino integral da criança, sendo ela dividida em etapas do ensino: a educação infantil, educação fundamental e ensino médio, declarando a educação infantil como a primeira etapa da educação básica. Essa Lei define que “a finalidade da educação infantil é promover o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996). Mesmo a educação infantil sendo a primeira etapa, ela não era obrigatória. Alguns objetivos que devem ser desenvolvidos na criança são: aspectos físico, motor, emocional, social, intelectual e a ampliação de suas experiências. Neste sentido, Machado (2010, p. 86) explica os objetivos social, educativo e político da Educação Infantil:

Objetivo Social: associado à questão da mulher enquanto participante da vida social, econômica, cultural e política; Objetivo Educativo: organizado para promover a construção de novos conhecimentos e habilidades da criança; Objetivo Político: associado à formação da cidadania infantil, em que, por meio deste, a criança tem o direito de falar e de ouvir, de colaborar e de respeitar e ser respeitada pelos outros.

Segundo Oliveira (2018), a emenda número 10 da LDB de 1996 distribuiu a educação, sendo de obrigatoriedade dos municípios prover a educação infantil e ensino fundamental (movimento chamado de municipalização) e o Estado, o ensino médio. Devido a isso, a educação acabou sendo subdivida em três grandes dimensões para a organização das escolas, a saber, o administrativo, o pedagógico e o financeiro. Concomitantemente a essas mudanças, “a Lei n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996 criou o Fundo de Desenvolvimento e Manutenção do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef)” (OLIVEIRA, 2018, p. 173). Logo após, foi substituído pelo “Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério (Fundeb), criado pela Emenda Constitucional no 53 de 2006, regulamentada pela Lei no 11.494, de 20 de junho de 2007” (OLIVEIRA, 2018, p. 173). Assim, o Brasil passa a ter três ramos de educação: municipal, estadual e federal, está mantida pela União.

Relata Haddad (2006) que a educação pública faz parte dos direitos humanos. Com os novos paradigmas, pensa-se educação com os seguintes propósitos:

1. uma redefinição da relação entre público (Estado) e privado (família) nos assuntos relativos à infância; 2. o reconhecimento do direito da criança ser cuidada e socializada em um contexto social mais amplo que da família; 3. o reconhecimento do direito da família de dividir com a sociedade o cuidado e a educação da criança; 4. o reconhecimento do cuidado infantil como uma tarefa profissional, que, juntamente com a educação num sentido mais amplo, constitui uma nova maneira de promover o desenvolvimento global da criança (HADDAD, 2006, p. 532).

Para Andrade (2009), observando as políticas públicas no Brasil, aconteceram avanços como a implantação da democracia no país, reconhecendo o direito da criança e das famílias em ter educação garantida e de responsabilidade do Estado. A partir desta perspectiva, a criança passa a ser vista como um ser/sujeito cultural. A partir deste paradigma, surgiram novas formas de ensinar na educação infantil.

Antes desse período, autores como Erasmo (1465-1530) e Montaigne (1483-1553) defendiam a ideia que a educação infantil não prescinde de propostas pedagógicas. Assim, Andrade (2009, p. 156) explica que, em épocas passadas, “inexistia uma proposta de educação formal, essas instituições adotavam uma rotina fundada na autodisciplina, atividade de como, memorização de rezas ou trechos bíblicos e atividades referentes à pré-escrita ou pré-leitura”. Comênius (1592-1670) acreditava na educação espontânea, aprendendo na prática, tendo os primeiros ensinamentos na família, acreditando em um modelo mundial de um grande homem, atribuindo a ela conhecimentos junto da natureza.

Voltando aos tempos atuais, conforme Machado (2010), dois anos após a aprovação da LDB mais documentos foram aprovados para melhor funcionamento da educação infantil, como os subsídios para o credenciamento e o funcionamento das instituições de educação infantil (BRASIL, 1998b) e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998a). Este documento guia o professor quanto a conteúdos, objetivos e orientações gerais, organizando e padronizando as escolas, desenvolvendo algumas capacidades como:

desenvolver uma imagem positiva de si, atuando de forma cada vez mais independente, com confiança em suas capacidades e percepção de suas limitações; descobrir e conhecer progressivamente seu próprio corpo, suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo e valorizando hábitos de cuidado com a própria saúde e bem-estar; estabelecer vínculos afetivos e de troca com adultos e crianças, fortalecendo sua autoestima e ampliando gradativamente

suas possibilidades de comunicação e interação social; estabelecer e ampliar cada vez mais as relações sociais, aprendendo aos poucos a articular seus interesses e pontos de vista com os demais, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração; observar e explorar o ambiente com atitude de curiosidade, percebendo-se cada vez mais como integrante, dependente e agente transformador do meio ambiente e valorizando atitudes que contribuam para sua conservação; brincar, expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades; utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas ideias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva; conhecer algumas manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação frente a elas e valorizando a diversidade (BRASIL, 1998a, p. 63).

Para Machado (2010), esses objetivos devem ser desenvolvidos através de brincadeiras, orientadas por professores. A Lei número 10.172/2001 do primeiro Plano Nacional de Educação (PNE), que teve por objetivo principal estabelecer as metas para todos os níveis de ensino, cuja vigência se estendeu até o ano de 2010, trouxe já uma preocupação relevante com a educação infantil.

O atual PNE, a Lei n. 13.005/2014, traz a meta 1 especialmente voltada à educação infantil: “Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE” (BRASIL, 2014). Com relação ao alcance da meta, o Observatório¹⁶ do PNE informa que, atualmente, a porcentagem de crianças de 0 a 3 anos matriculadas neste nível de ensino é de 30,4%. Considerando que a meta é alcançar 50% até o ano de 2024, percebe-se que ainda há um grande desafio neste sentido. Com relação às crianças de 4 e 5 anos de idade, as notícias são mais animadoras, ou seja, o Brasil já conta com 90,5% das crianças desta idade na educação infantil, de acordo com o referido Observatório.

Vieira (2011) explica que, em novembro de 2009, proclamado pelo Congresso Nacional, torna-se obrigatório o ensino de crianças a partir dos 4 até os 17 anos de idade, tendo os municípios e famílias até 2016 para se adequarem à nova Lei nº 59/2009. Quando se chegou ao ano de 2016, observou-se a precariedade nas escolas infantis, nos âmbitos de infraestrutura, recursos pedagógicos e a formação dos educadores para o atendimento da referida lei.

No ano de 2018 temos um novo avanço, que é a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tendo as escolas o prazo para se adaptarem até o ano de 2020. A ideia é garantir mais unificação à qualidade do ensino. A educação infantil possui singularidades, sendo ela diferente dos outros níveis de ensino, portanto, a BNCC traz “campos de experiências da aprendizagem” e orientações para a prática docente, com olhar atento à faixa etária, respeitando o direito da criança a uma formação completa, incluindo seus direitos tais como: conviver, brincar, participar, explorar, comunicar e conhecer-se (BARBOSA e CAMPOS, 2015).

A ABERTURA DE ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL PRIVADA NO MUNICÍPIO DE CANOAS, RS

Segundo o Conselho Municipal de Educação do Município de Canoas (2014), localizado na região metropolitana de Porto Alegre, RS, os artigos 1, 2 e 3 da Lei nº 3145/91, reorganizados pela Lei nº 5167/07, relatam que a educação infantil atende crianças de 0 a 5 anos e 11 meses, ofertada por escolas públicas e privadas comprometendo-se a formar o sujeito integralmente, respeitando os seus direitos de aprendizagem, o cuidar e o educar, considerando os “aspectos, físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (CANOAS, 2014).

16 Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/home/1/2/#a-plataforma>>. Acesso em 30 de jun. 2019.

Segundo a plataforma digital oficial da Prefeitura de Municipal Canoas (2019), os documentos necessários para início de uma empresa como Microempreendedor individual (MEI) são: Cópia de Registro Geral (RG) e Cadastro de Pessoa Física (CPF), título de eleitor, número de recibo do Imposto de Renda de Pessoa Física (IRPF), comprovante de endereço com Código de Endereçamento Postal (CEP), carnê do Imposto Predial e Territorial Urbano (IPTU) e e-mail. Os documentos citados devem ser entregues à secretaria de desenvolvimento econômico, quando será aberto um processo de aprovação, seguindo assim para o segundo passo, que é a expedição dos alvarás.

A Secretaria de Desenvolvimento Econômico do município de Canoas informa a lista de documentos necessários:

Projeto arquitetônico aprovado pelo Visa; Declaração de área utilizada; Cópia dos Alvará de Saúde e Localização para renovação; Cópia do alvará dos Bombeiros PPCI; CNPJ na Receita Federal Contemplando as atividades solicitadas no alvará; Certificados de: Desinsetização, Desratização, Limpeza da caixa d água e do ar condicionado.(RDC ANVISA 18/2000; DECRETO EST.23.430/74)com cópia do alvará sanitário da empresa que realizou o trabalho Descrição dos métodos de higienização do estabelecimento (como realiza a higienização, limpeza, quantas vezes ao dia, qual o produto utilizado, concentração, etc.); Declaração de Responsável técnico na área da Pedagogia; Declaração de Responsável técnico na área da Nutrição; Certidão de Regularidade da Nutricionista junto ao Conselho ou termo de compromisso; Número de Cadastro da Mantenedora junto ao Conselho de Educação; Cópia da Carteira profissional dos Responsáveis Técnicos. Pagamento de taxa de Alvará Sanitário (LM 4512/2000); Cópia Certificado do Curso de Boas Práticas para serviços de Alimentação. Portaria Estadual 78/2009; Cópia do manual de Boas Práticas, elaborada e assinada pela nutricionista. RDC 216/2004 ANVISA (CANOAS, 2014, p. 1).

Como vimos, trata-se de uma lista extensa, a qual mostra preocupação com todos os aspectos pedagógicos, de infraestrutura, alimentação, higiene e aspectos legais.

NORMAS E REGRAS DE INFRAESTRUTURA

Como antes referimos, a educação infantil é uma etapa da educação básica e, portanto, vai muito além do cuidar. Neste sentido, Frago (1995, p. 69) explica que o espaço físico também educa, pois, “o espaço físico não apenas contribui para a realização da educação, mas é em si uma forma silenciosa de educar. [...] este não é apenas um “cenário” onde se desenvolve a educação, mas sim uma forma silenciosa de ensino”.

Segundo o Conselho Municipal de Educação (CME) do Município de Canoas, as escolas privadas de educação infantil precisam atender às normas vigentes previstas na LDB e na Lei Municipal nº 5021, de 09 de novembro de 2005. Além disso, a escola deve construir em conjunto com a comunidade o Projeto Político-Pedagógico (PPP) e o Regimento Escolar. Os planos de aula devem ser adequados à faixa etária da criança, para que se tenha um bom desenvolvimento. Além disso, a avaliação deve conter o desenvolvimento claro da criança, conforme descrito no Projeto Político-Pedagógico.

O Projeto Político-Pedagógico é construído pela comunidade escolar, contendo nele a história da escola, local, objetivos, metas a cumprir, infraestrutura e avaliação. Essas informações deverão basear o trabalho de todos os profissionais. Precisa ser construído de forma coletiva, por professores, equipe diretiva e comunidade, sendo assim, de responsabilidade de todos. Constrói-se a partir de quatro dimensões: a primeira é chamada de estrutural e conjuntural da sociedade, onde se observam os contextos culturais e econômicos da comunidade; a segunda dimensão é chamada de Ética valorativa, na qual pensa-se sobre os valores; a terceira dimensão é a história da instituição e a realidade interna, relacionando o passado, presente e o futuro que se

quer da instituição; a quarta e última dimensão é a do processo de conhecimento, tratando dos conteúdos e administrando o currículo (BETINI, 2005). Dessa forma,

§ 2º A proposta política pedagógica deve ser construída com a participação efetiva dos profissionais da educação e das comunidades escolares, devendo ser reestruturada sempre que houver necessidade.

§ 3º O regimento escolar é o documento legal que define a organização e o funcionamento da instituição de ensino, fundamentando as definições expressas na proposta político pedagógica, devendo ser aprovado pelo Conselho Municipal de Educação (CANOAS, 2014).

Segundo o Conselho Municipal de Educação do Município de Canoas (2014), estipula-se um número máximo de crianças por educador, conforme a faixa etária. Para o Berçário I (de 0 a 1 ano) e Berçário II, são permitidos de 1 a 2 anos. Para o Maternal I (de 2 a 3 anos), precisa-se, a cada 6 crianças, um profissional, não ultrapassando 18 crianças por turma. As de Maternal II (com crianças de 3 a 4 anos de idade), a partir de 11 crianças precisa de um auxiliar, não ultrapassando 18 crianças. As turmas de 4 a 5 anos Pré ou Jardim I e II, podem ter no máximo 25 alunos, tendo um professor e um auxiliar. As turmas que possuem crianças com necessidades especiais deverão ter um auxiliar fixo enquanto a criança estiver nas dependências da escola. Os profissionais devem ser capacitados tendo a formação mínima o curso normal e ou graduação em pedagogia. A escola deve promover e incentivar a formação continuada, entretanto “É obrigatório o trabalho da Pedagoga e da Nutricionista, de preferência, semanalmente dentro da escola” (CANOAS, 2014, p. 15).

Sobre os espaços físicos, a legislação determina: “Art.13 As instituições de Educação Infantil devem dispor de espaços físicos, onde se desenvolvam as atividades de cuidado e educação” (CANOAS, 2014, p. 15). Os espaços devem ser adequados ao número de crianças, com luz, ambiente amplo, aconchegante e higiênico. As mobílias precisam ser adequadas para que as crianças tenham acesso aos materiais e brinquedos, não sendo permitido cercados, os quais limitam a mobilidade da criança.

Durli (2012), quando se refere aos espaços na educação infantil, explica que estes devem ser planejados com atenção, para que as crianças possam se movimentar garantindo o direito de brincar e conviver, oportunizando vivências importantes para seu total desenvolvimento. A autora explica que:

O primeiro documento a tratar da especificidade dos espaços para a educação infantil foi o Subsídio Para Credenciamento e Funcionamento das Instituições de Educação Infantil- (SCFIEI), criado pelo MEC, em 1998, por iniciativa da Secretaria de Ensino Fundamental (SEF), da Diretoria do Departamento de Política da Educação Fundamental (DPE) e da Coordenadoria Geral de Educação Infantil (Coedi). Nesse documento, as referências ao espaço vêm delimitadas pelas denominações ambiente/ ambiente físico e espaço/espaço físico (DURLI, 2012, p. 115).

No documento do Conselho Municipal de educação do município de Canoas (2014) está previsto que as escolas de educação infantil devem ter os seguintes ambientes: um espaço para os assuntos administrativos e pedagógicos, sendo ele para atender as famílias. As salas para o atendimento às crianças devem possuir no mínimo 1,2 m por criança. Independentemente do número de crianças, as salas não podem ter menos de 12m², possuindo mesas e cadeiras com encosto para alunos e professor e para o armazenamento dos materiais pedagógicos. Devem conter armários e prateleira seguros. As salas de recreação pensadas na ludicidade, necessitam de jogos, brinquedos, computadores, utensílios para teatro, etc. Os Berçários devem conter berço ou colchonetes com a espessura mínima de 10cm, com balcão disponível para a troca de fraldas, com uma pia com água corrente quente e fria. Sanitários com tamanho e quantidade adequados às crianças e profissionais atuantes na escola. Acomodação/dispensa para os alimentos, junto ao refeitório equipado com utensílios, mesas e cadeiras. Local para armazenar os produtos de limpeza, longe do alcance das crianças. Os espaços livres da área externa devem ser amplos, com praça e brinquedos adequados, podendo ser compartilhados por diversas faixas etária, sendo cada uma em um horário diferente. Os pisos e paredes revestidos por materiais de fácil

higienização e as paredes com no mínimo 15cm de altura. As escolas precisam de biblioteca com no mínimo 200 livros de literatura e 40 pedagógicos em seu acervo. A distribuição dos espaços da escola é livre, desde que se pense no melhor para a criança.

I - Espaço de uso exclusivo às atividades a que se destinam, não podendo ser utilizados como domicílio particular, estabelecimento comercial ou industrial, ou de acesso a eles, tendo acesso próprio desde o logradouro público; II - ambientes internos e externos em condições permanentes de conservação higiene, luminosidade, salubridade e segurança, não sendo permitidas adaptações de locais impróprios para uso educacional, bem como edificações de madeira (CANOAS, 2014, p. 6).

Segundo Eladi (2003), as características sócias físicas dos ambientes de uma escola garantem um bom aprendizado à criança interagindo com espaços diferentes, trabalhando áreas do desenvolvimento diferentes e de extrema importância ao sujeito. Quando organizados os espaços pensa-se no mais flexível possível, sendo assim, sempre que possível é necessário mudar o lugar da mobília das salas. As escolas de educação infantil são o primeiro contato da criança com a sociedade. Assim, conforme a Secretaria do Desenvolvimento Econômico de Canoas, após a adequação de todos os itens citados e documentos entregues é possível a abertura da escola de educação infantil.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Como vimos, a educação infantil se originou através da necessidade do mundo moderno, junto à industrialização, quando as mães tiveram de deixar suas famílias para trabalhar nas indústrias, operando as máquinas. Tratava-se de uma mão de obra barata, diferentemente dos homens, que ganhavam consideravelmente mais que as mulheres e crianças. As mulheres não possuíam direitos especiais, nem licença maternidade. As crianças que não tinham tamanho suficiente para a exploração do trabalho infantil, ficavam em asilos, como observamos durante a busca de dados, mudando assim o modo de ensino e vida na sociedade, não ficando mais em contato durante todo o dia com a mãe. Hoje observamos algo semelhante, pois as crianças são deixadas nas escolas de educação infantil geralmente em turno integral, tendo contato com seus pais apenas durante a noite, devido à carga horária trabalhada pelas pessoas em geral.

No Brasil, as primeiras escolas foram assistencialistas e filantrópicas, com um pensamento hospitalar, sendo os educadores da época profissionais atuantes na saúde. Como as famílias possuíam muitas dificuldades financeiras e falta de higiene, acreditamos que para a época era realmente isso que se precisava, sendo uma forma de combater a mortalidade infantil no país. As mães que não queriam ou não possuíam condições, podiam deixar seus filhos em casas de expostos como era chamado na época. Hoje, possuímos orfanatos ou abrigos.

Com as mulheres cada vez mais atuantes no mercado de trabalho, o governo começa a olhar essa situação com mais atenção. O primeiro presidente a olhar essas crianças, até então, foi Getúlio Vargas, que estruturou as leis trabalhistas criando a carteira de trabalho, dando assim mais dignidade aos trabalhadores em geral.

A EDUCAÇÃO INFANTIL TEM UMA IMPORTÂNCIA FUNDAMENTAL NA INFÂNCIA.

Em nossas análises, observamos que a criança está em constante evolução, ela não nasce totalmente formada, uma parte do nosso corpo continua em formação, se desenvolvendo. O nosso cérebro, que nos mantém atentos e faz o corpo funcionar, nos primeiros anos de vida a criança está em formação neuronal, ou seja, as ligações dos neurônios ainda estão acontecendo. Esses mesmos serão responsáveis pelos estímulos nervosos, não sendo possível a regeneração. Portanto, a criança precisa de segurança e tranquilidade para seu desenvolvimento total, daí a importância da educação infantil de qualidade.

Hoje em dia, principalmente com a obrigatoriedade do ensino a partir dos 4 anos de idade, estendendo-se para 9 anos o ensino fundamental, torna a educação obrigatória dos 4 anos aos 17 anos de idade. Dessa maneira, a educação infantil passa a ser considerada como parte inicial da vida escolar da criança.

Em nosso entendimento, outro grande avanço que se obteve foi a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na qual encontramos os direitos da aprendizagem e desenvolvimento da criança na escola, como conviver, brincar, participar, expressar, explorar e conhecer-se. Para se trabalhar os direitos foram estipulados os cinco campos de experiência, que são: eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimento; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Cada campo de experiência é dividido em idades como creche e pré-escola. Elaboramos o quadro 01 para ilustrar essa divisão.

Quadro 01: Subdivisões da Educação Infantil

Modalidade	Idade
Creche: Bebês e crianças bem pequenas	0 a 1 ano e 6 meses; 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses
Pré-escola	4 anos a 5 anos e 11 meses

Fonte: Elaborado pelas autoras, a partir de Brasil (1996).

Cada faixa etária junto ao campo de experiência possui objetivos e habilidades para serem desenvolvidos pelos professores. A educação infantil é o primeiro contato da criança com a vida em sociedade, na qual ela fará suas primeiras ações, por si própria sem a presença dos pais, onde terá que dividir os brinquedos e principalmente a atenção da professora que é muito disputada. Neste nível acontecem muitas mudanças importantes para as crianças, como o desfralde, aprender a comer sozinha, vestir um casaco, amarrar os tênis, os números, escrever seu nome e etc.

Notamos que o aumento constante da jornada de trabalho dos pais viabiliza a permanência da criança na escola por mais tempo, refletindo em um acentuado vínculo afetivo com os profissionais da escola. Dessa forma, cada vez mais a Educação Infantil mostra sua relevância. Assim, documentos que auxiliem no seu aperfeiçoamento, como a BNCC e pesquisas a seu respeito, aliadas à formação permanente dos docentes que atuam neste nível de escolaridade são medidas urgentes e necessárias.

A LEGISLAÇÃO PARA A ABERTURA DE ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL NA PREFEITURA DE CANOAS

O município de Canoas, localizado na região metropolitana de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, possui escolas de educação de infantil em rede pública e privada. Durante a pesquisa hipotetizamos a abertura de escola de educação infantil privada, junto à prefeitura, na Secretaria de Gestão. Este órgão nos encaminhou para a Secretaria do Desenvolvimento Econômico, onde foi solicitada uma série de documentações, licitações e alvarás, que devem ser entregues junto à prefeitura, para aguardar aprovação. Todas as exigências foram coerentes e necessárias a uma escola de educação infantil.

É salientada a necessidade de um nutricionista e um pedagogo presentes no mínimo uma vez por semana na escola. Compete ao nutricionista toda a parte de alimentação, como o cardápio adequado às necessidades das crianças e adaptado para os casos específicos e dispensa, solicitando a compra dos alimentos à direção da escola. O pedagogo desenvolve a parte pedagógica, observando os trabalhos dos profissionais, escrevendo os projetos, promovendo formações e qualificando o grupo de profissionais. Além disso, é necessário promover reuniões de aproximação com os pais para junto à escola, fortalecendo a confiança e o vínculo entre escola/família.

Para se construir uma escola não basta saber as leis, precisa antes disto, ter disponibilidade de tempo e dinheiro, pois o investimento financeiro é grande. O início do processo se dará através de um planejamento, sendo uma das primeiras partes a observação do espaço ou pesquisa de mercado onde será a escola. Após, é necessário identificar se há escolas nas proximidades, se no entorno residem crianças ou somente pessoas adultas. Consegue-se imaginar uma escola neste bairro ou comunidade? Qual o nível econômico das famílias na região? Também é preciso estipular objetivos, se a escola atenderá bebês a pré-escola, ou se será apenas pré-escola. Deve-se pensar em que valor cobrar na mensalidade, pois este necessita ser coerente com a localização e isto influenciará no sucesso da escola.

Com relação aos recursos, é necessário refletir sobre o que se precisa para a construção da escola, como materiais de construção, se for necessário mexer na infraestrutura. Nas salas, precisará ser realizada uma reflexão sobre o investimento (mesas, cadeiras, etc.). Após concluído este trabalho, se passa para o processo junto à prefeitura, ou seja, a execução do planejamento.

OS ÓRGÃOS FISCALIZADORES DAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL SÃO NECESSÁRIOS A UMA ESCOLA DE QUALIDADE

Observamos a importância que possui a educação infantil para do desenvolvimento da criança, portanto, se necessita de uma fiscalização atenta e coerente às leis de normas e regras para funcionamento das escolas, pois os estabelecimentos de educação lidam com seres humanos. Todas as normas e regras tem uma intencionalidade e necessidade para o bom desenvolvimento do ser. Entre os órgãos fiscalizadores das escolas de Educação Infantil, podemos citar: o MEC e a prefeitura municipal de Canoas/RS.

Com relação às normas a serem seguidas, podemos citar: obrigatoriedade de nutricionista; obrigatoriedade de uma pedagoga; espaço de, no mínimo, 12m² por criança, sendo que cada criança necessita de 1,2 m² para si, os berçários precisam de berços ou colchonetes de no mínimo 10cm de espessura. As escolas devem possuir espaços como: refeitório, cozinha, dispensa, sala de atividade, sala de brinquedos, pracinha, biblioteca, banheiros adaptados ao tamanho das crianças, uma sala para atendimentos às famílias e trabalhos administrativos.

Uma escola de qualidade, que atende os filhos com segurança e comprometimento, transmitindo confiança aos pais, que consequentemente transmite aos filhos, um ambiente acolhedor, de formação integral do sujeito em todos os âmbitos, consequentemente transformará o processo de construção de conhecimento em início de uma linda jornada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O início da vida social de criança uma criança é dentro de sala de aula, convivendo com a singularidade de cada ser, aprendendo a respeitar, dividir e compartilhar ensinamentos que carregará consigo para sempre. Princípios e valores assimilados e compreendidos nesta fase influenciam a formação do sujeito do futuro. A educação enquanto profissão é maravilhosa, e no âmbito escola deve ser também, uma vez que se trata de um local onde planejamos e realizamos.

A construção de uma escola de educação infantil, que vai do pedagógico ao estrutural, deve contemplar a todos, com ambientes que desenvolvam todas as áreas do conhecimento e as habilidades de cada um. Provavelmente será uma escola de sucesso, onde todos observam dificultando as falhas de execução do projeto.

Concluimos que a educação infantil é de extrema relevância, pois consiste no primeiro processo de ensino básico e obrigatório a partir dos 4 anos de idade. Possuímos em nossas leis o ECA, que protege a criança

de forma integral, a BNCC, que organiza e estipula o básico que cada nível de ensino deve trabalhar, contribuindo para um conjunto de ações para uma boa educação.

Para ser proprietário de uma escola, construída do zero, é necessário pensar bem, pois além do custo financeiro, há a responsabilidade de planejar a ação da construção, e adequar o projeto aos aspectos legais da cidade em questão. A cidade de Canoas/RS possui documentos que esclarecem de forma clara e específica as normas e lei para a abertura de uma escola de educação infantil.

Assim, o atendimento aos preceitos legais torna-se de fundamental importância a uma escola de educação infantil de qualidade, posto que se trata de uma das etapas formativas mais significativas da vida escolar. Dessa forma, quanto mais pesquisas se dedicarem ao tema da educação infantil, mais acreditamos que podemos estar colaborando para o seu aperfeiçoamento. Esperamos, portanto, que a presente pesquisa possa suscitar outros estudos sobre a temática, talvez acompanhados de dados empíricos, de forma a dar continuidade a este trabalho.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, M. C. S.; CAMPOS, R. BNCC e a educação infantil. Quais as suas possibilidades. **Revista Retratos da escola**. Brasília, 2015. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/585>>. Acesso em 19 junho 2019.
- BARTOSZECK, A. B.; BARTOSZECK, F. K. Neurociência dos seis primeiros anos: implicações educacionais. **Revista Educação**, 2012. Disponível em: <http://www.researchgate.net/profile/Flavio_Bartoszeck/publication/267236019_NEUROCIENCIA>. Acessado em 19 junho 2019.
- BETINI, G. A. **A construção do Projeto Político-pedagógico na escola**. Disponível em: <http://www.escolapadrereus.com.br/portal/JP/JP_texto_01.pdf>. Acessado em 26 junho 2019.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. **Lei no 8.069**, de 13 de junho de 1990.
- BRASIL. Plano Nacional de Educação. **Lei n. 13.005/2014**, de 25 de junho de 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Política nacional de educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1994a.
- BRASIL. Ministério da educação. **Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil**. 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/miolo_infraestr.pdf>. Acesso em 27 maio 2019.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>>. Acesso em 27 maio 2019
- CANOAS. **Conselho Municipal de Educação** – CME Criado pela Lei nº 3145/91 e Reorganizado pela Lei nº 5167/07. Disponível em: <http://oldsite.canoas.rs.gov.br/uploads/paginadinamica/369042/Resoluo_017_2014.pdf>. Acessado em: 26/06/2019.
- DURLI, Z.; BRASIL, M. R. A. **Ambiente e espaço na educação infantil**: concepção nos documentos oficiais. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4150451.pdf>>. Acessado em 26/06/2019
- ELALE, G. A. **O ambiente da escola- O ambiente na escola**: uma discussão sobre a relação escola- Natureza na educação infantil. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/epsic/v8n2/19047.pdf>>. Acessado em 26/06/2019
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

INEP. **Pisa 2012**. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/pisa_em_foco/2011/pisa_em_foco_n13.pdf>. Acesso em 27 maio 2019.

PACHECO, R. G.; CERQUEIRA, A. S. **Curso técnicos de formação de funcionários da educação**. Brasília: Legislação escolar, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/profunc/12_legislacao.pdf>. Acesso em 27 maio 2019.

VIEIRA, L. M. F. Obrigatoriedade escolar na educação infantil. **Revista Retratos da escola**. Brasília, 2011. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/9/173>>. Acessado em 26 de junho 2019.

PARTE II:
OS DESAFIOS DA INCLUSÃO: A ESCOLA COMO UM ESPAÇO DE DIVERSIDADE

APRESENTAÇÃO DA PARTE II

A Parte II desta obra aborda os desafios da inclusão no espaço escolar. Neste contexto, além de contemplar a diversidade pelas perspectivas das dificuldades de aprendizagem, também contempla os estudantes com altas habilidades.

Dessa forma, no Capítulo 5, as autoras Camila Machado Guimarães Vieira de Oliveira e Hildegard Susana Jung desenvolveram a pesquisa *O estudante com altas habilidades: uma discussão sobre a perspectiva docente*. O objetivo consiste em discutir sobre a perspectiva docente em relação à inclusão de alunos com altas habilidades no ambiente escolar. A pesquisa tem metodologia de abordagem qualitativa, a qual buscou suas informações em uma revisão de literatura acerca da temática, bem como nos dados empíricos levantados por meio de um questionário enviado aos colegas do Curso de Pedagogia da autora que já atuam na docência. De acordo com as autoras, os resultados apontam para: a) a necessidade de uma cultura inclusiva na escola e na universidade; b) os professores não se sentem preparados para trabalhar com alunos com altas habilidades; c) a necessidade de uma sólida formação docente inicial e continuada, que aborde também o tema das altas habilidades, o qual muitas vezes passa despercebido. Desta forma, as pesquisadoras concluíram que a elaboração de leis sobre a inclusão é apenas uma parte do caminho. Precisamos que a escola tenha uma cultura de inclusão, na qual todos possam sentir-se acolhidos como uma parte importante do ambiente de aprendizagem. Os estudantes com altas habilidades são seres privilegiados com uma inteligência fora dos padrões para determinadas áreas e a escola pode ajudá-los a desenvolver este potencial para que tenham uma vida repleta de sentido, uma vida feliz.

O Capítulo 6, intitulado *Distúrbios de fluência, a escola e o professor: um novo olhar sobre a prática do professor e o aluno com gagueira* é de autoria de Gabriella da Silva Rodrigues e Gilca Maria Lucena Kortmann. No estudo, as autoras discutem sobre a formação do professor e sua prática docente junto a um aluno com distúrbio de fluência, gagueira, assim como o papel da escola no desenvolvimento das habilidades e processo de aprendizagem destes alunos.

O Capítulo 7 é de autoria de Andressa Santos dos Santos e Elaine Conte e se intitula: *Educação inclusiva: pontos e contrapontos à problemática*. O estudo tem por objetivo realizar uma análise sobre os entraves à atividade do educador em relação à inclusão de crianças com necessidades especiais em sala de aula. Segundo as autoras, nos últimos anos surgiram muitos debates sobre o assunto da inclusão em sala de aula e as dificuldades que geram pela falta de reconhecimento da contribuição pedagógica à formação da pessoa com deficiência e as inseguranças do educador para lidar com as crianças de inclusão. O que leva o educador a sentir dificuldade quando se trata de ter em sua turma regular um estudante deficiente? Quais os conflitos que ocorrem à produção do conhecimento em relação à inclusão das diferenças e deficiências na escola? A formação profissional abrange o estudo das exigências legais direcionada a estes educandos, capacitando os mesmos para terem confiança em si para lidar com as diferenças e as inteligências múltiplas que acompanham os processos de ensino. A impossibilidade de oferecer experiências diversificadas e a falta de sensibilidade para incluir as diferenças no cotidiano escolar colocam em dúvida o ensino inclusivo e acarretam mais exclusão, superposição de ações ou uma falsa integração do que a inclusão escolar e a participação de todos nas práticas educacionais. Para elucidar estas e outras questões, são abordadas teorias e práticas nas suas múltiplas expressões, aprendendo o campo inclusivo do direito de todos à educação, para uma sociedade que está em constante movimento, e isso envolve e requer a formação de professores e a renovação de práticas educativas, que reconhecem e incluem as diferenças nos espaços escolares.

O Capítulo 8 intitula-se *Autismo leve e as relações sociais: aprendizagens e expectativas* e foi escrito por Ameline Souza Silva e Hildegard Susana Jung. O objetivo do estudo consiste em suscitar o debate sobre as aprendizagens e relações sociais da criança com autismo leve, levando em conta, principalmente, o cenário escolar. A metodologia, de abordagem qualitativa, recorreu à revisão bibliográfica sobre o tema, a qual incluiu livros e artigos científicos. Os resultados apontam para: a) crianças com autismo são muito inteligentes, o que se manifesta geralmente em uma área do conhecimento; b) O vínculo do profissional de educação perante a criança com autismo leve tem um papel fundamental no seu desenvolvimento; c) a formação continuada consiste em uma necessidade para que o docente consiga desempenhar seu papel da melhor forma junto aos estudantes autistas. Assim, as autoras concluíram que o estudante com autismo leve é capaz de muitas aprendizagens no cenário escolar, apesar de suas relações sociais serem, geralmente, menos intensas. Neste sentido, o papel do professor em conjunto com a família é essencial, posto que o docente é a primeira referência desse estudante com relação à sua inclusão na escola.

CAPÍTULO 5

O ESTUDANTE COM ALTAS HABILIDADES: UMA DISCUSSÃO SOBRE A PERSPECTIVA DOCENTE

Camila Machado Guimarães Vieira de Oliveira

Hildegard Susana Jung

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar é um tema relativamente recente. Autores como Gugel (2011), Santos e Paini (2013), Kortmann (2003), Sassaki (2003), entre outros averiguaram que, na antiguidade, as pessoas “diferentes” eram segregadas, por serem consideradas uma vergonha para a família. Assim, verdadeiras atrocidades eram cometidas, como o abandono, o isolamento, ou a eliminação, como na Grécia Antiga, onde era costume atirar pessoas deficientes dos penhascos de uma cadeia de montanhas denominada Taygetos. Em Esparta, as crianças nascidas com algum tipo de deficiência eram lançadas ao mar e os pais tinham o pleno “direito” de sacrificar os filhos que não nasceram “normais” (GUGEL, 2011).

Apesar disso, Gugel (2011) relata que, em outros casos, como no Egito Antigo, as pessoas com deficiência exerciam suas funções normalmente. Os indivíduos com nanismo, inclusive, tinham tratamento especial, sendo empregados em altos postos públicos, com direito a funeral com honrarias.

Já outras civilizações amparavam as pessoas com deficiência, considerando que elas eram dignas de “pena”, como mostra a pesquisa de Santos e Paini (2013). As mesmas autoras explicam que, em Atenas, influenciados por Aristóteles – que definiu a premissa jurídica até hoje aceita de que “tratar os desiguais de maneira igual constitui-se em injustiça” – os deficientes eram amparados e protegidos pela sociedade.

De acordo com Freitas, Fossatti e Kortmann (2017), por meio da Organização das Nações Unidas (ONU), 1981 foi escolhido como o “Ano Internacional das Pessoas Deficientes”. A partir desse marco gerou-se maior mobilização pelo movimento de busca de direitos sociais. Neste ano, o termo “indivíduo” foi substituído pela palavra “pessoa” como o substantivo que deve acompanhar o adjetivo deficiente. Assim, podemos perceber a busca por igualar os direitos e tratamento com dignidade concedidos a todas as pessoas.

Segundo explica Sassaki (2003), a década de 1980 marca um período de maior visibilidade e esclarecimentos à sociedade em relação às pessoas deficientes. Nessa época, a Organização Mundial da Saúde (OMS) lança a classificação mundial de impedimentos, deficiências e incapacidades. Com isso, demonstra as características presentes nas pessoas com deficiência em cada uma dessas categorias.

Com relação à inclusão de pessoas com altas habilidades, não há muitas notícias sobre elas na antiguidade. Entretanto, de acordo com Santos e Paini (2013, p. 3), são conhecidos os casos de “Beethoven, Isaac Newton, Albert Einstein, John Kennedy, Walt Disney, Dr. Robert Jarvick, Thomas Edison, dentre outros”. As autoras explicam que estas pessoas foram consideradas, quando estudantes, alunos com baixo rendimento. Ainda assim, todos tiveram grande destaque e contribuíram positivamente para a humanidade em várias áreas da ciência.

Como podemos perceber, apesar de todo o movimento em relação à inclusão, as ações inclusivas acabam voltando-se geralmente à pessoa com deficiência e não à pessoa com altas habilidades. No ambiente escolar,

não raramente, as duas coisas se confundem e acabam sendo generalizadas como deficiências (FLEITH, 2007; FLEITH, ALENCAR, 2009; ALENCAR, 2007a).

Neste sentido versa o problema desta pesquisa: qual é a perspectiva docente em relação à inclusão de alunos com altas habilidades no ambiente escolar? Assim, o estudo tem como objetivo discutir sobre a perspectiva docente em relação à inclusão de alunos com altas habilidades no ambiente escolar. Utilizamos o termo altas habilidades, neste estudo, como sinônimo de superdotação, mas optamos pelo primeiro.

O estudo é de abordagem qualitativa, o qual busca seus dados de análise na revisão de literatura acerca da temática e se ampara, empiricamente, nas respostas a um questionário enviado às acadêmicas do curso de Pedagogia de uma universidade comunitária da região metropolitana de Porto Alegre, Rio Grande do Sul. Para o exame dos dados utilizamos a técnica de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2006).

Com relação à arquitetura do presente artigo, após esta introdução, apresentamos o percurso metodológico, seguido do referencial teórico que embasou as discussões. Na sequência, figura a análise e discussão dos dados e, por último, trazemos as considerações finais e referências.

METODOLOGIA

A metodologia da pesquisa tem cunho qualitativo e segue as orientações de Bardin (2006) e Gil (2008). De acordo com estes autores, a pesquisa qualitativa não faz uso de análises estatísticas e, por isso, não lança mão de cálculos matemáticos para a análise de seus dados. Ainda que este estudo apresente alguns gráficos relacionados com os dados levantados, Bardin (2006) argumenta que a pesquisa qualitativa não rejeita dados quantitativos, quando for o caso. Ao contrário, segundo a autora, eles tornam a pesquisa qualitativa mais robusta.

Com relação à coleta de dados, estes foram levantados em uma revisão bibliográfica acerca do tema, realizada em artigos científicos disponíveis em plataformas como Scielo e Capes Periódicos, bem como em livros sobre a temática, além de documentos legais. Os dados empíricos foram coletados por meio de um questionário enviado aos acadêmicos (que já atuam na docência) do Curso de Pedagogia de uma universidade comunitária da região metropolitana de Porto Alegre, RS.

De acordo com Gil (2008, p. 121), o questionário pode ser definido como uma técnica composta por um conjunto de questões enviadas aos sujeitos da pesquisa “com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado”. Dessa maneira, o referido questionário¹⁷ contém seis questões, sendo as primeiras duas destinadas a construir um perfil dos participantes: 1) Qual a sua idade?; 2) Qual o seu tempo de exercício no magistério?; 3) Que características você atribui a um(a) aluno(a) com altas habilidades?; 4) Você se considera preparado(a) para trabalhar com alunos com altas habilidades?;¹⁸ 5) Na sua opinião, como o tema das altas habilidades deve ser abordado pela escola? Por quê?; 6) Como seria, na sua opinião, a formação ideal para trabalhar com alunos com altas habilidades?

O critério de inclusão foi ser estudante do Curso de Pedagogia da referida universidade, já em exercício no Magistério e a decisão pela participação na pesquisa. O critério de exclusão foi não ser estudante da universidade em questão e não ter experiência no magistério ou a decisão pela não participação. Com relação aos critérios éticos, por se tratar de um questionário elaborado no recurso Google Forms, este, por si só já

17 Disponível em: <https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSet-8ewFQv48Ji9ytEU1AMOPvKwwL59K_zfkGUqq26Aw2ibbw/viewform?usp=sf_link>.

18 Esta questão segue o esquema de uma escala Likert: Muito preparado; Medianamente preparado; Pouco preparado; Nada preparado.

garante o anonimato dos respondentes, posto que não registra o endereço eletrônico de quem responde. Na página de abertura do questionário colocamos os dados da pesquisa, da pesquisadora, bem como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), de maneira que, ao optar pela participação, o(a) respondente precisou clicar em “continuar para a próxima seção”. Além disso, ao concluir as respostas, os participantes consentiram ao clicar em “enviar” e somente assim as suas respostas foram contabilizadas.

Ainda com relação aos aspectos éticos, os participantes foram nomeados pela letra “D”, de “docentes” e receberam, aleatoriamente, a numeração sequencial de 0 a 20 (número de respostas) para que pudéssemos nos referir aos depoimentos no momento da análise e discussão dos dados.

A análise de conteúdo se baseará nas orientações de Bardin (2006, p. 95), a qual recomenda que sejam seguidas três fases de organização da pesquisa: “(a) pré-análise; (b) exploração do material; e (c) tratamento dos dados, inferência e interpretação”. Exploramos o material realizando leitura de artigos e capítulos. Na fase de tratamento e inferências, recebendo as respostas dos questionários, fizemos a interpretação. Este trabalho Bardin (2006, p. 37) define como a busca de elementos em comum, que são uma “espécie de gavetas ou rubricas, significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivos da mensagem”.

A respostas foram analisadas à luz da teoria, de onde emergiram as inferências das autoras. No tópico análise e discussão dos dados foram registrados todos esses elementos da pesquisa.

REFERENCIAL TEÓRICO

Para um melhor entendimento do nosso objeto de pesquisa, dividimos o referencial teórico de forma a trazer uma visão longitudinal da questão da inclusão, até chegarmos à atual conjuntura dessa questão. A revisão bibliográfica acerca da temática inclui não somente artigos e livros, como também documentos legais.

A INCLUSÃO ATRAVÉS DOS TEMPOS

De acordo com Santos e Paini (2013), dentre os poetas gregos o mais famoso é Homero que, pelos relatos, era cego e teria vivido em época anterior a VII a.C. Entretanto, em Esparta e em Roma, as leis não era favoráveis às pessoas com algum tipo de deficiência. De acordo com as autoras, naquela época, as crianças nascidas com deformidades físicas eram geralmente afogadas. Entretanto, muitos pais não tinham coragem de fazê-lo e acabavam abandonando seus filhos em cestos no Rio Tibre, ou em outros lugares sagrados. A prática era bastante comum, como conta a história bíblica do profeta Moisés, abandonado em um cesto no Rio Nilo.

Os sobreviventes desses abandonos eram comumente explorados nas cidades por “esmoladores”, ou então passavam a fazer parte de circos para o entretenimento dos mais ricos. O filme histórico-biográfico *O homem elefante*¹⁹ lançado em 1980 pelo diretor David Lynch, baseia-se na história real de Joseph Merrick, um homem que viveu em Londres no final do século XIX, o qual teve 90% do seu corpo deformado devido a uma enfermidade. No drama, Joseph é exibido em um circo de aberrações por um animador alcoólico e sádico. Sua cabeça é mantida encapuzada por seu “dono”, que o vê como deficiente intelectual.

Kortmann (2013) explica que uma linguagem para as pessoas surdas começou a ser desenvolvida na Itália já nos anos de 1500 pelo médico e matemático Gerolamo Cardano (1501 a 1576). Este influenciou o monge beneditino Pedro Ponce de Leon (1520-1584) a desenvolver um método de sinais para educar as pessoas com deficiência auditiva, contrariando o pensamento da sociedade da época que não acreditava que pessoas

19 No original, em inglês, *The Elephant Man*.

surdas pudessem ser educadas. Os estudos provocaram experiências e novas pesquisas por todo o mundo. Assim, na Espanha, em 1620, no seu livro *Reduction de las letras y arte para enseñar a hablar los mudos*, Pablo Bonet demonstra pela primeira vez o alfabeto na língua de sinais.

De acordo com Gugel (2011), vários gênios da história tinham deficiências, como por exemplo Luís de Camões (1524 a 1580), o poeta de *Os Lusíadas*, o qual perdeu a visão de um dos olhos em uma batalha. John Milton (1608-1674), um dos maiores poetas ingleses, era cego. Galileo Galilei, físico, matemático e astrônomo, em consequência de seu reumatismo, ficou cego nos últimos anos de sua vida, assim como astrônomo alemão Johannes Kepler (1571 a 1630), que tinha deficiência visual e desenvolveu estudos sobre o movimento dos planetas. A autora explica ainda que, na China, já no século VI havia nobres que usavam cadeiras de rodas. Na Alemanha, Stephen Farfler, paraplégico, construiu uma cadeira de rodas para se locomover em 1655, com duas rodas atrás e uma na frente, acionada por duas manivelas giratórias.

Sasaki (2003) explica que durante os séculos XVII e XVIII, principalmente devido ao grande número de mutilados nas guerras, houve significativo desenvolvimento no atendimento às pessoas com deficiência em hospitais. Havia assistência especializada em ortopedia para os mutilados das guerras e para pessoas cegas e surdas. O médico francês Philippe Pinel (1745-1826), considerado o pai da psiquiatria, passou a ensinar que pessoas com perturbações mentais devem ser tratadas como doentes, ao contrário do que acontecia na época, quando eram tratados com violência e discriminação.

Mais recentemente, a Declaração de Incheon (UNESCO, 2015), ocorrida em maio de 2015, mobilizou todos os países e parceiros em torno da educação e suas metas, além de propor formas de implementar, coordenar, financiar e monitorar a Educação 2030 para garantir oportunidades de educação de qualidade inclusiva e equitativa, assim como de aprendizagem ao longo da vida para todos. Neste encontro foi firmado o Marco de Ação rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos (UNESCO, 2015). A partir deste marco, outras ações inclusivas se traduziram na prática nos âmbitos nacional, regional e global. No Brasil, por exemplo, um dos reflexos foi a Lei 13.409/16, a qual estendeu o benefício das cotas, que já abrangia negros, pardos e indígenas, também às pessoas com deficiência.

ALTAS HABILIDADES: COMPREENDENDO A SITUAÇÃO

No Brasil, as Diretrizes Gerais para o Atendimento aos alunos de Altas Habilidades/Superdotação e Talentos propõem a seguinte definição:

As altas habilidades referem-se aos comportamentos observados e/ou relatados que confirmem a expressão de traços consistentemente superiores em relação a uma média (por exemplo: idade, produção ou série escolar) em qualquer campo do saber ou do fazer. Deve-se entender por traços as formas consistentes, ou seja, aquelas que permanecem com frequência e duração no repertório dos comportamentos da pessoa, de forma a poderem ser registradas em épocas diferentes e situações semelhantes (BRASIL, 1995, p. 13).

De acordo com a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (MEC, 2016) de uma forma geral, as altas habilidades caracterizam pelo alto potencial de aptidões, talentos e habilidades. Estas características podem ser evidenciadas por uma alta performance em diversas áreas de atividade do estudante. Entretanto, é necessário constatar que tais aptidões sejam constantes.

Dessa maneira, em muitos casos é registrada a precocidade do aparecimento das habilidades e a resistência dos indivíduos aos obstáculos e frustrações existentes no seu desenvolvimento. De acordo com Negrini e Freitas (2008), por muito tempo a inteligência foi relacionada aos resultados dos testes de Quociente de Inteligência (QI). Segundo explicam,

Estes testes possuem tabelas numéricas de reconhecimento da inteligência, porém são capazes de medir somente as inteligências lógico-matemática, linguística e espacial. Os testes de “QI” vêm sofrendo críticas, tendo em vista que são aplicados isoladamente, sem levar em consideração a realidade do aluno, nem mesmo levam em consideração as demais capacidades humanas (NEGRINI, FREITAS, 2008, p. 275).

A pessoa com altas habilidades, portanto, não necessariamente precisa ter um resultado numérico elevado nos testes de QI. Segundo os autores, “para apresentar altas habilidades, deve apresentar as características contidas nos Três Anéis (Envolvimento com a tarefa, Capacidade Superior e Criatividade)” (NEGRINI, FREITAS, 2008, p. 277). Além disso, esclarecem que somente a interlocução entre os três anéis, em determinada área do conhecimento, caracteriza uma pessoa com esta habilidade. No mesmo sentido está o entendimento de Winner (1998, p. 247-248), quando o autor esclarece que

As crianças superdotadas não são apenas mais rápidas do que as crianças normais, mas são também diferentes. Porque requerem apoio estruturado mínimo, porque fazem descobertas sozinhas e inventam novas formas de entender e porque têm tamanha fúria por dominar, elas são diferentes das crianças que apenas trabalharam com afinho extremo.

Como podemos perceber, este autor também não acredita mais em testes de QI. A identificação de alunos com altas habilidades envolve ter um conhecimento profundo das características individuais que evidenciam no estudante uma capacidade superior, a qual poderá ser em uma área específica de interesse. É necessário, entretanto, tomar cuidado para não rotular esses estudantes. Trata-se, portanto, de uma identificação que deverá ser realizada por uma equipe multidisciplinar e realizada por meio de “inúmeros instrumentos que permitam uma visão integral do sujeito” (NEGRINI, FREITAS, 2008, p. 279).

Além da questão apontada sobre o “rótulo”, Alencar (2007b), as crianças com altas habilidades podem apresentar dificuldades em interagir socialmente, ou não. De acordo com a autora, enquanto algumas pesquisas apontam para um lado, outras apontam para outro: “enquanto há autores que defendem a ideia de que os alunos superdotados apresentam uma predisposição a dificuldades sócio emocionais, outros apontam a direção contrária, ressaltando a inexistência de evidência de maior grau de dificuldades sócio emocionais” (ALENCAR, 2007b, p. 373). Dessa forma, a autora lembra ainda que poderá haver um descompasso entre o desenvolvimento intelectual (mais rápido) e o desenvolvimento físico-social. Por fim, a autora conclui que, quando a criança é extremamente inteligente, ela tende a ser menos sociável, vindo a concordar com Gross (1993, p. 497), quando esta explica que

Estudantes excepcionalmente inteligentes diferem de forma radical de outros moderadamente superdotados não apenas em seu desenvolvimento cognitivo, mas em seu crescimento afetivo, desenvolvimento moral, interesses recreativos, interesses de leitura, escolha de amizades, atitudes e valores, além da maneira como veem o mundo.

Como vimos, trata-se de um estudante que não somente interage de forma distinta no âmbito social, mas que vê o mundo sob um prisma distinto.

DOCÊNCIA E ALTAS HABILIDADES

A partir da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da educação brasileira, de 20 de dezembro de 1996, temos a proposta de uma educação inclusiva. Entretanto, para o docente nem sempre é fácil a tarefa de conviver, identificar ou auxiliar um estudante com altas habilidades, posto que sua formação pode não ter lhe oferecido conhecimentos suficientes a respeito da temática (MARTINS, 2010).

Além disso, como alertam Rech e Freitas (2005, p. 5), geralmente “o professor tem de dar conta de uma

sala superlotada de alunos, cada um com suas particularidades”. Segundo as autoras, é comum que, neste cenário, os conteúdos sejam desenvolvidos com a maioria, mas provavelmente haverá uma minoria que não será atendida.

Neste contexto, Azevedo e Mettrau (2010) realizaram um estudo empírico no qual encontraram que os professores necessitam de maiores esclarecimentos sobre o tema das altas habilidades. Além disso, “demonstram medo, receio, exatamente pela insegurança trazida pelo pouco saber que acreditam ter (AZEVEDO, MATTRAU, 2010, p. 41). Outro ponto assinalado pelas autoras consiste no mito das altas habilidades, o qual atrapalha a observação e faz com que os docentes acreditem “que superdotados têm alto desempenho escolar em todas as disciplinas acadêmicas. Os profissionais da escola que creem nesse mito não admitem a hipótese de um possível insucesso, e criam a perspectiva de que tudo seja fácil para esse aluno” (AZEVEDO, MATTRAU, 2010, p. 41).

Por outro lado, Mattei (2008) observou que os estudantes questionadores muitas vezes não são bem vistos pelos professores, de forma que podem acabar sendo ignorados ou rotulados como indisciplinados. De acordo com a autora, estes educandos, uma vez ignorados ou rotulados, podem acabar frustrados e, inclusive, evadindo dos estudos, como ela mesma explica:

Os alunos portadores de altas habilidades, assim como outros educandos, acabam frustrando-se com o ensino e buscam outras alternativas muitas vezes inconvenientes ao professor (perturbando as aulas, a “indisciplina”), enquanto outros acabam evadindo da escola [...]. O aluno com altas habilidades almeja mais do ensino. Ele busca conhecimentos que possam ser úteis a sua vida. É questionador e tem grande facilidade para o aprendizado, o que pode algumas vezes perturbar o professor, por este não estar seguro em atender estes alunos especiais (MATTEI, 2008, p. 80).

Martins (2010) assegura que seria necessária uma formação mais sólida dos profissionais da educação para o trabalho com estudantes com altas habilidades. A autora acredita que estudos somente teóricos, como frequentemente vemos nos cursos de graduação não dão conta da necessidade atual. É necessário, segundo ela, que haja uma formação inicial e continuada nesta área que contemple a articulação entre a teoria e a prática, envolvendo “conceitos de altas habilidades/superdotação, estratégias de identificação, comportamentos típicos dos alunos e orientações pedagógicas relacionadas às atuações práticas” (MARTINS, 2010, p. 59).

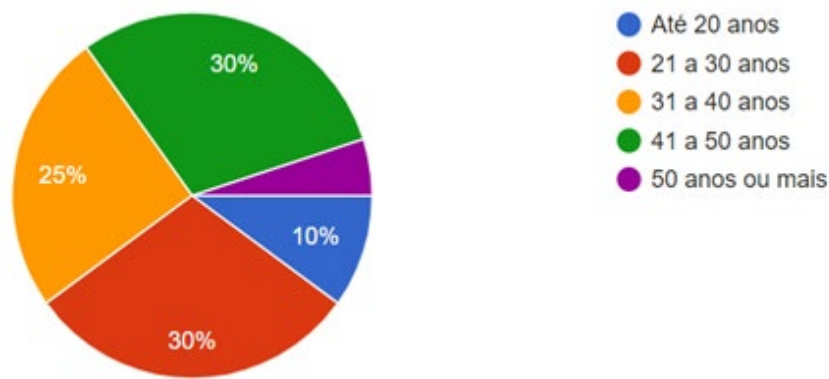
ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Este tópico está destinado à análise e discussão dos resultados, no qual serão examinados os dados coletados à luz da teoria.

CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Os sujeitos da pesquisa, como já anunciado, consistiram em 20 estudantes do Curso de Pedagogia de uma universidade comunitária da região metropolitana de Porto Alegre, os quais já atuam na docência. Trata-se, portanto, de um público predominantemente jovem, o que a pesquisa confirmou, mostrando que as idades variam, em sua maioria, dos 20 aos 30 anos (65% das respostas). A figura 01 apresenta o gráfico com as proporções das idades, como segue.

Figura 01: Idade dos participantes da pesquisa.



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Como vimos, 10% dos respondentes têm até 20 anos; 30% possuem de 21 a 30 anos, enquanto que 25% estão na faixa dos 31 a 40 anos, o que totaliza um público bastante jovem em sua maioria, como afirmamos. A faixa etária de 41 a 50 anos é de 30% e, com mais de 50 anos somente participou um respondente (5%).

Com relação ao tempo de magistério, este foi bastante diverso, sendo que a menor experiência é de um participante com somente seis meses de experiência, enquanto que o maior tempo de docência é de um respondente com 27 anos de profissão. Fazendo uma média entre todos os respondentes, temos o período de dois anos de magistério.

A PERCEPÇÃO DOCENTE DOS ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES: CARACTERÍSTICAS

Quando perguntados sobre as características que atribuem a um estudante com altas habilidades, os participantes da pesquisa foram bastante heterogêneos em suas respostas. Dessa maneira, enquanto alguns consideram esse estudante cooperativo, outros o consideram agressivo, como podemos perceber nas respostas de D5: “Precocidade, insistência em fazer as coisas a seu modo, comprometimento com a tarefa”; e D9: “É uma criança com uma inteligência altíssima, mas às vezes se tornam agressivos”.

Entretanto, 25% das respostas esteve de acordo com o que vimos em Negrini e Freitas (2008), ou seja, os estudantes com altas habilidades não necessariamente precisam ser excelentes em todas as disciplinas, como apontou D11: “Um aluno que pode apresentar maior habilidades em uma determinada área e em outras pode demonstrar dificuldade”. Como vemos, somente um quarto dos respondentes tem uma visão mais realista sobre as características dos estudantes com altas habilidades.

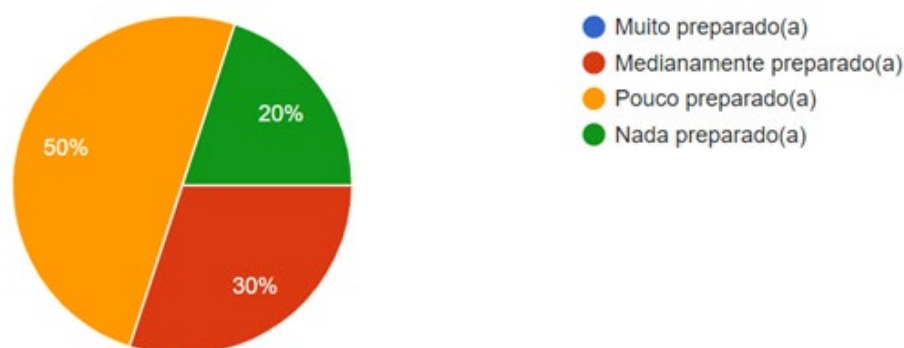
Por outro lado, 40% dos respondentes mencionaram que as crianças com altas habilidades têm dificuldades de interagir socialmente, como vimos com Alencar (2007b) e Gross (1993). Embora tenhamos que concordar com as autoras do referencial teórico desta pesquisa, parece-nos que os participantes, neste ponto, apresentam um maior conhecimento a respeito do tema, ainda que se trate de menos que a metade dos respondentes. O depoimento de D12 foi bastante lúcido: “O aluno pode também ter dificuldades no âmbito social, com uma postura mais individual, com pouca comunicação, o que não significa que ele não interaja, somente a interação é ao seu tempo e a sua maneira”.

O DESPREPARO DOCENTE PARA O TRABALHO COM ESTUDANTES DE ALTAS HABILIDADES

As respostas à pergunta “Você se considera preparado(a) para trabalhar com alunos com altas habilidades/superdotação?” trouxeram uma preocupante realidade com relação ao preparo docente para o trabalho com estudantes de altas habilidades em nossas escolas. Aos serem submetidos a esse questionamento, nenhum respondente marcou a opção “Muito preparado”. Entre as respostas, tivemos 50% afirmando que se sentem “Pouco preparados”; 30% alegam que estão “Medianamente preparados”; e 20% responderam que se sentem “Nada preparados” para trabalhar com estudantes com altas habilidades.

Se somarmos as respostas que vão desde “Medianamente” a “Pouco preparado”, temos a totalidade, ou seja, 100% dos respondentes não se sentem suficientemente preparados para o trabalho com estes estudantes, como averiguamos na literatura consultada para a construção do referencial teórico da pesquisa. A Figura 02 apresenta o gráfico contendo os dados que acabamos de narrar.

Figura 02: Você se sente preparado(a) para trabalhar com alunos com altas habilidades?



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

O cenário retrata o que afirmam Martins (2010), Rech e Freitas (2005), e outros autores que advogam por uma formação mais sólida para os docentes no sentido não somente de identificar altas habilidades, mas também de saber que práticas pedagógicas são mais adequadas para que estes estudantes tenham êxito em sua vida escolar.

A ESCOLA: LUGAR DE INCLUSÃO

Quando perguntados sobre como o tema altas habilidades poderia ser abordado pela escola, 45% dos respondentes mencionaram a inclusão. Ou seja, na opinião dos participantes da pesquisa, a escola é um lugar de inclusão, no qual o tema deve ser abordado com naturalidade, como ponderou D9: “Deve ser muito mais abordado nas escolas! Pois eu vejo que as escolas não falam sobre alunos com essas habilidades, precisam de atenção, muito cuidado e carinho”.

À luz da teoria, principalmente em consonância com Freitas, Fossatti e Kortmann (2017) e Kortmann (2013), temos uma vasta legislação no âmbito da inclusão, seja em nível nacional ou internacional, mas de fato nos falta uma cultura da inclusão. Segundo os autores, há uma importante distinção entre incluir e integrar. Ou seja, não basta simplesmente integrar os estudantes com altas habilidades nas salas de aulas.

É necessário que todos os estudantes se sintam incluídos verdadeiramente em todas as atividades da escola, nas práticas do cotidiano da sala de aula, como afirma D10 em seu depoimento: “para realmente oferecer a esses alunos um atendimento eficiente, pois geralmente as escolas não conseguem realizar uma inclusão real de alunos com essas habilidades”.

UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO DOCENTE

A última pergunta do questionário versou em torno de uma proposta de formação docente: “Como seria, na sua opinião, a formação ideal para trabalhar com alunos com altas habilidades?”. Apesar de significativamente diversas, as respostas versaram em torno de três eixos principais: a) formação permanente, com participação em especializações e cursos; b) a compreensão das altas habilidades por meio de estudos direcionados ao tema; c) uma educação humana e inclusiva.

Com relação ao primeiro tema, percebemos que os próprios profissionais estão muito cientes da necessidade de formação permanente, estando sempre atualizados, por meio da pesquisa e de cursos, e especializações, como vimos com Martins (2010). Esta autora defende uma formação sólida, tanto inicial, como continuada. Percebemos, ainda, que os professores se ressentem de uma abordagem mais direcionada ao tema das altas habilidades. Em termos de políticas públicas percebemos, portanto, que ainda há um longo caminho a ser percorrido. Por fim, os respondentes apontaram uma educação que leve em conta o ser humano em sua integralidade, ou seja, não podemos somente encarar os estudantes sob o âmbito intelectual, mas como um ser humano dotado de sentimentos, de fraquezas, de vivências anteriores boas e ruins, e que precisa, como explica Gross (1993), ser visto e sentido com e por todos os sentidos. Acreditamos que a declaração de D18 representa de forma bastante completa o que acabamos de trazer:

Acredito que a principal formação deve ser humana. O docente precisa estar aberto a novas características dos seus alunos e alunas, desenvolvendo paciência e flexibilidade ao trabalhar com os discentes, independente de laudo ou não. Após essa primeira “formação” é de suma importância que os docentes procurem sempre estar em formação, seja na área de inclusão como em diversas temáticas. Visando comprometimento com a educação e com a pesquisa, tornando-se um professor pesquisador.

Como vimos, para uma educação seja inclusiva de fato ela não pode somente prescindir de uma legislação que a aborde. Este é apenas o começo. Trata-se, como apontam Freitas, Fossatti e Kortmann (2017), de desenvolvermos uma cultura inclusiva na escola e na universidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa buscou suscitar o debate em torno a perspectiva docente em relação à inclusão de alunos com altas habilidades no ambiente escolar. Como vimos, apesar de não se sentirem preparados para o trabalho com estes estudantes, os professores acreditam que a formação, seja inicial e/ou continuada, poderá capacitá-los para uma melhor compreensão, identificação e escolha de práticas pedagógicas mais adequadas para este público.

Outro dado importante apontado pela pesquisa diz respeito à visão dos professores com relação à escola como um espaço de inclusão. Um espaço no qual precisa existir uma cultura inclusiva, a qual transcende a legislação e se preocupa verdadeiramente com o ser humano que ali está e que traz dificuldades, facilidades, vivências anteriores, medos e alegrias. Precisamos, portanto, que a escola tenha uma cultura de inclusão, na qual todos possam sentir-se acolhidos como uma parte importante do ambiente de aprendizagem.

Os estudantes com altas habilidades são seres privilegiados com uma inteligência fora dos padrões para determinadas áreas e podemos ajudá-los a desenvolver este potencial para que tenham uma vida repleta de sentido, uma vida feliz. Finalmente, acreditamos que a presente pesquisa, ao trazer à luz a discussão sobre os estudantes com altas habilidades, poderá suscitar novos questionamentos e mais estudos empíricos, talvez abordando a perspectiva discente. O debate está aberto.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, E. M. L. S. Indivíduos com altas habilidades/superdotação: clarificando conceitos, desfazendo ideias errôneas. **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**, v. 1, p. 16-23, 2007a.
- ALENCAR, E. M. L. S. Características sócio-emocionais do superdotado: questões atuais. **Psicologia em estudo**, v. 12, n. 2, 2007b.
- AZEVEDO, S. M. L.; METTRAU, M. B. Altas habilidades/superdotação: mitos e dilemas docentes na indicação para o atendimento. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 30, n. 1, p. 32-45, 2010.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2006.
- BRASIL. **Lei n. 13.409**, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm>. Acesso em: 21 jun. 2019.
- BRASIL. **Lei n. 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 21 jun. 2019.
- BRASIL. **Lei n. 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 21 jun. 2019.
- BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Especial, 1995.
- FLEITH, D. S. **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.
- FLEITH, D. S.; ALENCAR, E. M. L. S. **Desenvolvimento de talentos e altas habilidades**: orientação a pais e professores. Porto Alegre: Artmed Editora, 2009.
- FREITAS, S. V. D. H.; FOSSATTI, P.; KORTMANN, G. M. L. Inclusão de pessoas com deficiência (PCD) na educação superior: um olhar a partir das políticas de inclusão. In: GIANEZINI, K.; GROSS, J. (Orgs.). **Estudos contemporâneos em ciências jurídicas e sociais**. Criciúma, SC: Unesc, 2017.
- FREITAS, S. N.; PÉREZ, S. G. P. B. **Altas habilidades/superdotação**: atendimento especializado. Marília: Abpee, 2012.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2008.
- GROSS, M. U. M. Nurturing the talents of exceptionally gifted individuals. In: HELLER, K. A.; MÖNKS, F. J.; PASSOW, A. H. (Orgs.). **International handbook of research and development of giftedness and talent** (p. 473-490). England: Oxford Pergamos, 1993.
- GUGEL, M. A. **A pessoa com deficiência e sua relação com a história da humanidade**. Florianópolis, 2011. Disponível em: <http://www.ampid.org.br/Artigos/PD_Historia.php>. Acesso em: 09 nov. 2018.
- KORTMANN, G. M. L. A inclusão da criança especial começa na família. **Educação Especial**: em direção à Educação Inclusiva, v. 3, p. 221-235, 2003.
- MARTINS, A. C. S.; Et al. Características desejáveis em professores de alunos com altas habilidades/superdotação. **Dissertação** (Mestrado em Educação). 62f. Brasília, Universidade Católica de Brasília. 2010.
- MATTEI, G. O professor e aluno com altas habilidades e superdotação: relações de saber e poder que permeiam o

ensino. **Revista Educação Especial**, v. 21, n. 31, 2008.

MEC. Secretaria da Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão**, 2016. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashabilidades.pdf>>. Acesso em 09 dez. 2018.

NEGRINI, T.; FREITAS, S. N. A identificação e a inclusão de alunos com características de altas habilidades/superdotação: discussões pertinentes. **Revista Educação Especial**, v. 21, n. 32, p. 273-284, 2008.

SANTOS, E. A. S.; PAINI, L. D. Conhecendo o aluno com altas habilidades/superdotação. **Cadernos PDE - Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE**. Curitiba, 2013. Disponível em: <<https://goo.gl/b5i2G4>>. Acesso em 21 jun. 2019.

SASSAKI, R. K. Como chamar as pessoas que têm deficiência. **Revista da Sociedade Brasileira de Ostmizados**, v. 1, n. 1, p. 8-11, 2003.

PÉREZ, S. G. P. B. Mitos e crenças sobre as pessoas com altas habilidades: alguns aspectos que dificultam o seu atendimento. **Cadernos de Educação Especial**, v. 2, n. 22, p. 45-59, 2003.

RECH, A. J. D.; FREITAS, S. N. O papel do professor junto ao aluno com Altas Habilidades. **Revista Educação Especial**, p. 59-71, 2005.

UNESCO. **Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação; rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos**. World Education Forum, Incheon, Korea R, 2015. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243278_por>. Acesso em 21 jun. 2019.

WINNER, E. **Crianças superdotadas: mitos e realidades**. Tradução Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

CAPÍTULO 6

DISTÚRBIOS DE FLUÊNCIA, A ESCOLA E O PROFESSOR: UM NOVO OLHAR SOBRE A PRÁTICA DO PROFESSOR E O ALUNO COM GAGUEIRA

Gabriella da Silva Rodrigues

Gilca Maria Lucena Kortmann

INTRODUÇÃO

O professor se destaca como o principal e o primeiro vínculo da criança como a escola, tendo grande relevância na vida do aluno. Estudos sobre o assunto mostram como a gagueira e seus impactos sociais podem vir a prejudicar o processo de aprendizagem e o desempenho escolar. O que nos leva a questionar se os professores estão preparados para lidar com as particularidades trazidas pelos alunos que gaguejam, e se eles têm consciência de que determinadas condutas podem prejudicar ou favorecer o desempenho escolar desse aluno (CARNILO, *Et al.* 2011; CELESTE, *Et al.* 2013).

A gagueira ainda é desconhecida dos professores que estão em sala de aula; muitos ainda acreditam nas crendices de que tudo não passa de nervosismo, de “um susto passa”, ou até mesmo, birra de criança. Muitos educadores ainda apresentam a mesma postura de, ao se depararem com uma criança que gagueja, pedir que ela “fale devagar”.

Posturas como estas, só demonstram e reforçam o que se quer discutir neste Trabalho de Conclusão de Curso: como os professores estão despreparados, em sua formação acadêmica, para trabalharem com alunos com distúrbios de fluência.

Sabe-se que ainda não há curso de especialização dirigido para a área específica; e sabemos que os distúrbios e tratamentos de distúrbios de fluência são estudos específicos da área Fonoaudiologia, que tem como objeto de estudo a linguagem. Porém, deveria haver nos cursos de Graduação de Pedagogia e de outros cursos na área de educação, disciplinas que trabalhassem e orientassem os futuros educadores quanto aos vários tipos de distúrbios de linguagem oral e escrita que as crianças podem exibir. Isso facilitaria o trabalho e o acolhimento do professor ao aluno com distúrbio de fluência.

É necessário que esta formação seja passada na graduação, onde os futuros professores são formados. O professor atual tem o papel de mediador do conhecimento, e ele tem papel fundamental na construção da aprendizagem de uma criança, pois é referência. Uma criança que gagueja espelha-se, muitas vezes, na fala do seu professor, na forma como ele usa a boca para falar, como usa a postura, pois acha que assim “falará melhor”. O professor deve saber como lidar e como olhar para uma criança com dificuldades e saber como agir. Porém, cabe a instituição que ele procura para a sua formação, dar suporte para tal. Refletir sobre as habilidades necessárias ao professor no seu trabalho com o aluno de séries iniciais, portador de distúrbios de fluência em geral, e da gagueira em particular. Frente a tal proposta de pesquisa o objetivo deste trabalho é refletir sobre as habilidades necessárias ao professor no seu trabalho com o aluno de séries iniciais, com distúrbios de fluência em geral, e da gagueira em particular.

Como objetivos específicos:

- Analisar, de acordo com a faixa etária do aluno, as habilidades necessárias ao professor em sua prática pedagógica.
- Discutir sobre o papel da escola na inserção do aluno com distúrbios de fluência em sala de aula.
- Frente à temática a ser pesquisada, pergunta-se: Quais são as habilidades necessárias a um professor para atender um aluno com gagueira em sala de aula?

Os temas pensados para o desenvolvimento deste trabalho foram os seguintes:

Durante o processo de aprendizagem, a criança com distúrbio de gagueira, poderá apresentar dificuldades para desenvolver a leitura e por consequência, a escrita e sua oralidade

Constata-se que os professores não estão preparados para trabalhar com estes alunos em sala de aula.

A partir desta constatação, pergunta-se:

De que maneira o educador irá inserir o aluno com distúrbio de fluência na turma, sem que ele se sinta incapaz, excluído? De que forma as atividades orais serão trabalhadas com este aluno? E suas avaliações?

Existe dentro do Ministério da Educação algum curso que capacite especificamente o professor para trabalhar com esta particularidade do aluno?

Nossos futuros professores estão sendo preparados em suas graduações para receber estes alunos e trabalhar com igual prática como com seus alunos ditos fluentes?

REFERENCIAL TEÓRICO

O que é gagueira?

De acordo com Canhetti-Oliveira e Bohnen (2017),

[...] gagueira é um distúrbio da fluência caracterizado por interrupções involuntárias e atípicas do fluxo da fala que prejudicam a produção de uma fala contínua, suave e rápida. Geralmente é experimentada pelo indivíduo que gagueja como uma perda de controle, porque as Interrupções são involuntárias e intermitentes (p. 178).

Bohnen (2009) realizou um estudo analisando 1326 palavras gaguejadas por crianças e adultos, no qual constatou que as palavras gaguejadas ocorreram em 97% das vezes na primeira sílaba ou no primeiro fone da primeira sílaba e 48% destas palavras foram monossílabas átonas (preposições, conjunções) e monossílabas tônicas (verbos e pronomes pessoais). Estes achados independeram de gênero, idade, extensão da palavra, tonicidade e número de sílabas na palavra e posição silábica.

O distúrbio é descrito por ser uma condição neurobiológica e multifatorial, no qual a genética é preponderante. Vários genes atuam simultaneamente em fatores como a hereditariedade, o ambiente, as questões orgânicas, o sistema linguístico e psicológico (YAIRI, AMBROSE, 2013).

As duas descrições de gagueira usadas como referências mundiais são as da Classificação Internacional de Doenças e outros Transtornos (CID 10), publicada pela Organização Mundial da Saúde e a do Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM V, 2013), publicado pela American Psychiatric Association.

Bohnen e Ribeiro (2016) citam estas descrições da seguinte forma: “De acordo com a Organização Mundial da Saúde, por meio da Classificação Internacional das Doenças e outros Transtornos-CID 10, na gagueira a

fala é caracterizada por repetições frequentes ou prolongamentos de fones, sílabas ou palavras, ou por hesitações frequentes, ou pausas que rompem o fluxo da fala. Deverá ser classificada como um distúrbio apenas quando sua severidade marcadamente interfere na fluência da fala. É um distúrbio no ritmo da fala, no qual o indivíduo sabe precisamente o que quer dizer mas, ao mesmo tempo, é incapaz de dizê-lo devido a repetições, prolongamentos e interrupções involuntárias dos sons”. Para fins oficiais e legais, recebe o código F.98.5. (p. 68).

No DSM V (APA, 2013), “gagueira passou a chamar-se Distúrbio de Comunicação no geral, e distúrbio de fluência iniciado na infância-gagueira, no particular. Está classificada dentro da seção de Distúrbios Neurodesenvolvimentais e é descrita como um distúrbio nos padrões normais de fala e fluência que interferem com as aquisições normais. Nenhuma das descrições menciona causas emocionais. Para fins oficiais, recebe o código 315.35” (p. 69).

É correto afirmar que:

A alta taxa de interrupções atípicas/gagas pode estar associada à concomitantes físicos e às reações negativas afetivas e de comportamento. Também são observados tensão muscular, tensão vocal, incoordenação pneumo-fono-articulatória, movimentos corporais e fala rompida. A substituição de fones e/ou palavras, formas diversas de ocultar a gagueira e o uso de estratégias diversionistas também fazem parte dos sinais e sintomas da gagueira (CANHETTI-OLIVEIRA, BOHNEN, 2017 p. 27).

Sobre a natureza da gagueira podemos citar que:

Sua natureza exata ainda não está completamente desvendada. É certo que o estresse emocional, a pressão do tempo e a pressão interna pioram a gagueira, mas NÃO a causam. Sua evolução pode causar impacto psicológico e problemas sociais. A influência das características pessoais, familiares e ambientais estão presentes, mas ainda não são totalmente compreendidos (BOHNEN, 2009, p. 20).

Wingate já dizia que:

a gagueira é uma interrupção na fluência verbal caracterizada por repetições ou prolongamentos, audíveis ou não, de sons e sílabas. Essas vacilações na fala não são prontamente controláveis e podem ser acompanhadas por outros movimentos e por emoções de natureza negativa, tais como medo, embaraço ou irritação (WINGATE, 1964, p. 56).

A criança que gagueja ao entrar para o ambiente escolar precisa que este seja adequado, pois se este não for adequado para recebê-la, é possível que a gagueira fique mais evidente pois, neste caso, há mudança de ambiente, mudança de hábitos, exigências maiores, como falar em público, leituras individuais, em grupo, atividades orais obrigatórias, enfim, atividades que o ambiente familiar não propõe habitualmente. Como já citado anteriormente, deve-se enfatizar aqui que não há estudos que comprovem que a gagueira seja causa emocional (BOHNEN, 2009). Contudo, a pessoa que apresentar este distúrbio tende a sentir-se ansiosa, aflita, nervosa frente a estas situações e, desta maneira, o lado emocional pode interferir na sua fluência, dificultando que este indivíduo, hoje criança, possa se tornar um adulto, que em sua evolução, sinta-se pleno.

A gagueira afeta a criança em idade escolar de diversas maneiras, ela pode se sentir inferior aos demais por não conseguir se comunicar, não se sentir fluente como os demais, pode deixar de responder questões orais por simples vergonha de gaguejar, mentir que não sabe o conteúdo para não ter que participar das atividades, o que implica diretamente no seu rendimento escolar. O professor deve estar atento a estes sinais e ter embasamento para saber como lidar com tais situações.

O professor precisa entender que o aluno que gagueja possui dificuldades específicas com sua fala e que a linguagem espontânea normalmente é a mais prejudicada. Para ele será tranquilo recitar um poema, ler em coro, emitir um texto decorado. Contudo, será difícil ele responder sobre um conceito de determinado conteúdo

de forma oral. A gagueira pode ter início assim que a criança começa a falar, porém, em geral, ela se manifesta entre os 2 e 4 anos de idade, ou seja, em idade pré-escolar. (BOHNEN, 2009)

O professor deve ficar atento aos sinais de distúrbios na fluência de seus alunos e saber diferenciar o que é gagueira e o que pode ser apenas hesitações na fala. É importante também que o professor tenha o apoio de um profissional, um fonoaudiólogo especialista em Gagueira, para que possa auxiliar no acolhimento à criança e a família.

Guitar (1998), ao estudar o desempenho escolar de crianças com gagueira, constatou que o desempenho escolar delas era abaixo do esperado justamente devido a estas questões comportamentais, onde o indivíduo evita participar da aula por receio de não ser fluente e de não conseguir expressar-se com clareza.

Levando em consideração que o surgimento da gagueira ocorre na fase infantil, pode-se analisar que o professor tem papel fundamental neste processo, pois ele será o elo de ligação entre o ambiente familiar e o ambiente escolar. É o professor que vai direcionar todas as atividades que o aluno, fluente ou não, irá realizar. A postura do professor frente a um aluno com gagueira pode implicar positiva ou negativamente no processo de aprendizagem do aluno.

Muitos professores, em sua prática docente, já se depararam com algum aluno com disfluência na fala em suas salas de aula. Porém, às vezes, a falta de preparo ou de formação implica em dois fatores importantes: a forma de abordagem frente este aluno e a eficiência em identificar o quadro de gagueira. Estudos comprovam que, quanto mais cedo for realizado o diagnóstico, melhor será a oportunidade de uma antecipada intervenção terapêutica e o planejamento de novas maneiras e melhores abordagens com o aluno perante o ambiente escolar (CARNILO, *Et al.* 2011).

A crença se faz evidente quando o professor ou as pessoas do ambiente escolar não possuem conhecimento específico para trabalhar com crianças com rupturas na fala. Muitas seguem os costumes de pedir para a criança falar mais devagar, respirar fundo, falar com mais calma, sem saber que atitudes como estas tendem a deixar o disfluente ainda mais incomodado e nervoso, a ponto de evidenciar ainda mais a sua gagueira.

Gagueira não tem causas emocionais, tem consequências emocionais, e assim, um professor bem capacitado, com uma boa formação acadêmica, poderá influenciar positivamente nas experiências escolares deste aluno, pois saberá a melhor forma de abordagem e estratégias de planejamento para que este aluno se sinta incluído em sala de aula e possa assim, desenvolver-se melhor.

É preciso que o professor saiba como lidar, dentro de sala de aula, com um aluno com distúrbio de fluência. A abordagem correta tem função primordial no atendimento ao aluno com gagueira. Este aluno tem consciência de sua situação e tentará, de todas as maneiras, omitir-se de participar de momentos de conversas em grupo, explicações orais, apresentações de trabalhos, leituras individuais e tantos outros momentos em que será obrigatória a sua participação oral frente ao grande grupo. O professor deve ficar atento a estes comportamentos e questionar-se de que forma ele pode inserir este aluno em suas atividades.

Os alunos em idade pré-escolar com diagnóstico de gagueira também irão apresentar situações de embaraço, não querendo talvez explicitar algum conflito ou situação importante, por ter “medo de falar”. Neste caso, o professor deve deixar que o mesmo fale no seu tempo e deve colocar-se na posição de escuta. Jamais deve dizer que não entendeu a fala do aluno ou pedir que o mesmo fale novamente, devagar. Deve tentar entender e passar confiança à criança. É fundamental que o aluno tenha confiança em seu professor.

Já o aluno em idade escolar, no ensino fundamental, nos anos iniciais, terá a mesma postura de esconder-se se não for bem acolhido. Porém, a sua fala pode estar bem mais comprometida. Nesta faixa etária há crianças que não somente prolongam ou repetem sons, mas que também fazem esforço, ficam tensas e frustradas em suas

tentativas de fala fluente. Estes alunos precisam de atenção e ajuda do professor, pois se isso lhes for negado, é provável que o distúrbio de fluência afete negativamente o seu rendimento e seu desempenho escolar. Neste caso, o professor deverá estar atento aos comportamentos de seus alunos, e assim como em idade pré-escolar, indicar o tratamento com um fonoaudiólogo especialista em gagueira. Devemos enfatizar também que, em ambas faixas de escolaridade, o professor deve entrar em contato com a família, no sentido de orientá-los em como proceder com a criança, passando informações necessárias e também o apoio necessário para buscar atendimento ou ajuda profissional.

Conforme mostra Giroto (1998), os professores têm se mostrado sensíveis a essa problemática e clamam por conhecimentos mais específicos a respeito dos distúrbios da fala.

O que o presente artigo procurará explicar é a importância da formação acadêmica correta para que este professor possa exercer sua práxis de forma inclusiva e este aluno possa se sentir parte do meio.

Os alunos que saem dos cursos de graduação em Pedagogia e que a partir daí, serão inseridos nas salas de aula, não recebem, em sua maioria, nenhum embasamento sobre como trabalhar com um aluno com distúrbio de fluência.

É de conhecimento que o profissional que irá tratar da gagueira é o Fonoaudiólogo. Porém, será o professor o profissional que estará com este aluno boa parte do seu dia, será ele o responsável pela socialização deste aluno no ambiente escolar e, sobretudo, o mediador da sua evolução na construção de sua aprendizagem e conhecimento.

Importante ressaltar que o aluno que gagueja poderá ser um aluno retraído, tímido, pouco atuante nas aulas e que por isso, precisa de um olhar diferenciado do professor. A questão principal a ser discutida e analisada é a de que forma o professor conseguirá lidar com a situação de gagueira do seu aluno. Como ele irá avaliar este aluno, e também de que forma ele poderá influenciar para que o ambiente de sala de aula passe a ser um ambiente tranquilo para este aluno sentir-se atuante e sujeito de sua própria história. Diferentemente de outros distúrbios, deficiências e doenças, a gagueira não é vista ou tratada como Necessidades Especiais. Todavia, não deixa de ter sua importância e relevância na vida daquele que lhe apresenta.

O aluno que gagueja enfrenta dois grandes conflitos: o ato de gaguejar e a aceitação daqueles que convivem com ele. Ou seja, ele sabe que irá gaguejar e também tem consciência que os outros irão perceber e reagir frente a isso. Nestes dois conflitos, o professor deve saber agir e interferir.

COMO AGIR FRENTE AO ALUNO COM GAGUEIRA

O professor deve saber que o aluno que gagueja sente-se retraído e diferente dos demais. Sabendo disso, ele deve antes de tudo saber que pode confiar em seu professor, como já falamos anteriormente neste artigo.

Posicionamentos importantes:

Conversar com a criança reservadamente. Explicar que todos, ao falar, cometem erros e que isso é normal. Demonstrar que o seu papel ali é de auxiliá-la no que ela precisar, que você tem ciência das dificuldades dela e que ela pode confiar em você.

Em atividades orais, que exijam realmente a participação de todos, escolher formular perguntas curtas de respostas objetivas, sempre que possível. Certificar-se que o aluno com gagueira seja um dos primeiros a responder, pois a ansiedade da espera pode ser um agravante para que a gagueira se faça ainda mais evidente.

Caso a atividade seja leitura em voz alta, tentar novas técnicas de leitura, por exemplo, inserir momentos

de leituras em dupla. Importante que o professor cuide para que os outros alunos não achem que o aluno com gagueira tem privilégios, e que este método de leitura em dupla seja algo para lhe beneficiar de alguma forma. Vale lembrar a turma que este é apenas mais uma maneira de exercitar a leitura em aula. Gradualmente este aluno conseguirá sentir-se mais confiante e pronto para testar a leitura individual.

Ajudar o aluno a compreender o porquê os outros reagem à sua disfluência e sugira a ele formas de responder assertivamente a estas provocações, jamais incentivando sentimentos como raiva e mágoa.

Conversar com a turma sobre os diversos distúrbios e deficiências existentes. Mostrar a importância de incluir e conviver em harmonia com a diferença de cada um. Passar a o aluno com gagueira a certeza de que, apesar de ser um aluno com gagueira, sempre terá o apoio necessário para vencer obstáculos e avançar sempre.

RESULTADO E DISCUSSÕES

Dados do Censo Escolar indicam aumento de matrícula de alunos com deficiência:

Ano de 1998: cerca de 200 mil pessoas estavam matriculadas na educação básica, sendo apenas 13% em classes comuns.

Ano de 2014: 698.768 estudantes especiais estavam matriculados em classes comuns.

Em 2016, eram quase 900 mil matrículas e 79% delas em turmas comuns.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no artigo 2º, determinam que: “Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (MEC/SEESP, 2001)”.

Em nossos cursos de Graduação no âmbito dos cursos de Pedagogia, pouco se trabalha a questão da inclusão do aluno com distúrbio de fluência e sua real inserção no ambiente de aprendizagem. O acadêmico de graduação das áreas humanas não recebe, portanto, a formação necessária para saber lidar com tal distúrbio que, como vimos, pode vir a afetar o desenvolvimento e a aprendizagem de alguns alunos com tal distúrbio. É necessário que as universidades, juntamente com profissionais da área de Fonoaudiologia, especialistas em Distúrbio de Fluência, busquem alternativas, ou parcerias, para que a formação destes novos professores possa ser completa e eficaz no tratamento com um aluno com gagueira.

Com base nestes dados, o questionamento que devemos nos fazer é: Estamos preparando nossos futuros educadores, para lidarem com esta realidade?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho era levantar aspectos sobre o tema da criança não fluente em sala de aula e a consequente formação acadêmica dos professores tanto da pré-escola como dos anos iniciais. Na revisão bibliográfica, distúrbios de fluência são caracterizados como neurobiológicos e não psicoemocionais. Sem estar de posse desses conhecimentos, o tema passa despercebido pelas instituições formadoras, pelos professores em formação e é tratado de acordo com o senso comum.

Tanto a inclusão da criança não fluente em sala de aula quanto o entendimento do professor para realizar esta inclusão de forma adequada são fundamentais para garantir a essa criança o direito ao respeito e às mesmas oportunidades de desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

- American Psychiatric Association. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders- DSM V. 2013**. Acesso em 24 nov 2014. Disponível em: <<http://dsm.psychiatryonline.org/doi/book/10.1176/appi.books.9780890425596>>.
- BOHNEN, A. J. Estudo das palavras gaguejadas por crianças e adultos: caracterizando a gagueira como um distúrbio de linguagem. **Tese**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Letras. 2009. p. 24-28. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/21569>>. Acesso em 04/09/2017
- BOHNEN, A. J.; RIBEIRO, I. M. Atualidades sobre gagueira. In: CESAR, A. M.; MAKSDUD, S. S. **Fundamentos e Práticas em Fonoaudiologia**. Rio de Janeiro: Revinter, 2016. Cap5, p. 67-86.
- CANHETTI-Oliveira, CM; BOHNEN, A. J. Diagnóstico Diferencial dos Distúrbios da Fluência. In: LAMÔNICA, D. A. C.; BRITTO, D. B. O (Orgs). **Tratado de Linguagem: perspectivas contemporâneas**. Booktoy, Ribeirão Preto, SP, 2017. Cap 16, p.175-182.
- CAVALCANTE, M. **Gagueira**: Como ajudar o seu aluno a se expressar melhor. *Revista Nova Escola*. São Paulo, 2005 Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/1664/gagueira-como-ajudar-seu-aluno-a-se-expressar-melhor>>. Acesso em 17 de abril de 2017.
- CHIQUELLO, M. M. Reflexões sobre a gagueira: concepções e atitudes dos professores. 1992.143.p. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão. Disponível em <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/76867?show=full>>. Acesso em 16 de abril de 2017.
- COSTA, J. P. P.; FREITAS, C. C. Ambiente escolar e gagueira: uma investigação quanto ao conhecimento dos professores acerca do aluno portador de gagueira crônica. *Revista Interdisciplinar do Pensamento Científico*, v. 2, n. 19, Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.20951/2446-6778/v2n2a19>>. Acesso em 12 de outubro de 2017.
- INFANTIL, Guia. **Os professores e as gagueiras das crianças**. Disponível em: <<http://br.guiainfantil.com/materias/saude/linguagem/os-professores-e-a-gagueira-das-criancas/>>. Acesso em: 03 de abril de 2017.
- BRASIL, Governo Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2015/03/dados-do-censo-escolar-indicam-aumento-de-matriculas-de-alunos-com-deficiencia>>.
- MERLO, S. Hesitações na fala semi-espontânea: análise por séries temporais. **Dissertação** (Mestrado em Educação). 156f. Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), 2006. Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Disponível em: <<http://cutter.unicamp.br/document/?code=vtls000381660>>. Acesso em 14 de outubro de 2017.
- Organização Mundial da Saúde [WHO]. **ICD-10**. Version: 2015. Acessado em 24 nov 2014. Disponível em: <<http://apps.who.int/classifications/icd10/browse/2015/en#/F98.5>>.
- ROCHA, E. M. N. **Gagueira**: Conversa com os professores. Disponível em: <http://www.gagueira.org.br/arquivos/livreto_para_professores.pdf>. Acesso em 12 de abril de 2017.
- ROCHA, E. M. N. **Gagueira**: Um distúrbio de Fluência. São Paulo: Editora Santos, 2007.
- SALVADOR, C. C. **Aprendizagem escolar e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artes Medicas, 1994.
- SCOTT, L. T. **Orientações aos professores**: A criança que gagueja. Stuttering Foundation of America. Adaptação: Hugo Silva. Revisão: Sandra Melo. Disponível em <http://www.gagueira.org.br/conteudo.asp?id_conteudo=118>. Acesso em 12/04/2017.
- VARELLA, D. **Gagueira**. Disponível em: <<http://drauziovarella.com.br/crianca-2/gagueira-2/>>. Acessado em 09/04/2017
- VILLANI V. G.; CURRIEL D. T.; OLIVEIRA C. M. C.; O que pensam os professores em formação inicial sobre “gagueira”. *Nuances*, v. 7, p. 53-61, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

YAIRI, E. A. N. Epidemiology of stuttering: 21st century advances. **Journal of Fluency Disorders**, v. 38, p. 66–87, 2013.

CAPÍTULO 7

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: PONTOS E CONTRAPONTO À PROBLEMÁTICA

Andressa Santos dos Santos

Elaine Conte

INTRODUÇÃO

Constituição Federal garante aos portadores de necessidades especiais o direito à educação de qualidade no ensino regular em instituições públicas de ensino (BRASIL, 1988). A inclusão ajuda a combater o preconceito e reconhecer as diferenças como acontecimentos próprios da vida, buscando a valorização das diferenças na ênfase e estímulo às habilidades, capacidades e potencialidades de cada pessoa, daí advêm a nossa preocupação com os professores que atuam com os sujeitos da educação especial.

No atual cenário educativo, o que se vê é uma intensa precariedade do ensino público e a omissão dos diversos setores da sociedade que não pensam estratégias articuladoras e integradoras para superar essas problemáticas vitais. Existem muitas discussões sobre como resolver os problemas que envolvem a educação, porém, não há medidas efetivas na solução dessas questões e enquanto isso nossas crianças e jovens recebem um ensino compensatório e de baixa qualidade, cerceados por um ensino que apela para as dualidades, divisões e exclusões humanas, preparados para atender um mundo cada vez mais competitivo e de princípios opostos.

Cabe destacar que as escolas, em sua maioria, também passam por dificuldades financeiras, estruturais e até mesmo de gestão da comunicação. Não oferecem condições adequadas para receber os estudantes, negligenciando formas dignas de ensino, seja pelo excesso de estudantes por turma que inviabiliza as possibilidades de um acompanhamento individualizado ou pelo excesso de trabalho (cansaço) do professor em dar conta de todos no processo de ensino, comprometendo o desenvolvimento global dos estudantes que buscam o conhecimento à melhoria da qualidade de vida.

Bueno (1993) nos afirma que, dentro das atuais condições da educação brasileira, não há como incluir crianças com necessidades educativas especiais no ensino regular sem apoio especializado, que ofereça aos professores dessas classes, orientação e assistência (OLIVEIRA, 2016, p. 25).

A educação inclusiva é aquela que oferece um ensino (re)contextualizado às diferenças e às necessidades de cada estudante e não deve ser vista como uma ação pedagógica isolada, compartimentalizada, mas como parte do sistema regular de ensino, ou seja, sendo coordenada por ações dialógicas e projetos interdisciplinares. Para tanto, o quesito indispensável para a efetivação deste conceito é a formação do professor, que antecipe a condição humana de sujeitos de direitos, inconclusos, diferentes, imperfeitos e com (des)igualdades de chances para interagir na reciprocidade à evolução social (SANT'ANA, 2005; GLAT, FERNANDES, 2005). A formação de professores é um aspecto que merece ênfase quando se aborda a inclusão, que implica uma sensibilidade para com o outro, o estranho, e suas diferenças. Muitos dos futuros professores sentem-se inseguros e ansiosos diante da possibilidade de receber uma criança com necessidades especiais na sala de aula. Há uma queixa geral de estudantes do curso de Pedagogia e de licenciaturas do tipo: "Não fui preparado para lidar com crianças com deficiência" (LIMA, 2002, p. 40).

Acredita-se que a formação docente e a busca pela qualidade do ensino para crianças com necessidades educacionais especiais envolvem, pelo menos, dois tipos de formação profissional: a primeira é a dos professores do ensino regular que conte com o conhecimento mínimo exigido, uma vez que há a possibilidade de lidarem com estudantes com *necessidades educacionais especiais* (BUENO, 1993); a segunda é a de professores especialistas que possam atender diretamente os sujeitos com tais necessidades e/ou para auxiliar o professor do ensino regular em sala de aula (BUENO, 1993). Para tanto, é importante que eles compreendam o contexto sócio-histórico da exclusão e o da proposta de inclusão ser tematizada. “Além disto, que possuam o domínio básico de conhecimentos que os auxiliem a se aproximarem das pessoas com deficiência, no sentido de integrarem com elas, obtendo assim subsídios para atuarem pedagogicamente” (LIMA, 2002, p. 122).

A lei da inclusão prevê que todos os cursos de formação de professores, do magistério à licenciatura, devem capacitar os professores a receber, em suas salas de aula, sujeitos com e sem necessidades educacionais especiais, dentre os quais os estudantes deficientes (BRASIL, 2015). Diante da obrigatoriedade de inclusão nas escolas das crianças com necessidades especiais, indagamos: como ir além da simples integração assistencial na escola, para que sejam, de fato, incluídas? Será que, no cenário atual, os professores estão realmente preparados para garantir, na prática, o direito dessas pessoas? Portanto, o presente estudo tem por objetivo refletir sobre a perspectiva da formação de professores frente à necessidade legal de atuação pedagógica na educação inclusiva.

A produção dos dados será elaborada com a revisão e utilização de livros e artigos da área, além de uma aplicação de questionário, por meio de recursos *Google Forms*, a professores dos anos iniciais de Educação Básica (GIL, 2008). O público-alvo da pesquisa serão cinco professoras dos anos iniciais que atuam na área ou que estão matriculados no curso de Pedagogia. A participação será voluntária e por adesão ou interesse nesse campo de conhecimento, e o critério de inclusão destes professores será pelo fato de que atuam com alunos com deficiência em sala de aula, alguns mais recentes e outros a mais de dois anos.

Este estudo foi construído a partir de uma pesquisa qualitativa, uma vez que tem como principal objetivo investigar como se dá a formação dos professores das séries iniciais para atuarem na educação inclusiva, dando ênfase à leitura dos discursos teóricos, a tematização e a criticidade da situação vigente. Segundo Minayo (1995, p. 21-22):

Os métodos qualitativos são apropriados quando o fenômeno em estudo é complexo, de natureza social e não tende a quantificação. Em situação normal, são empregados na percepção do contexto social e cultural e é um elemento de suma importância para a pesquisa.

Para aprender esses métodos é preciso aprender a observar, registrar e analisar interações reais entre pessoas e entre pessoas e sistemas, o que vai ao encontro as cinco características fundamentais da pesquisa qualitativa (LUDKE, ANDRÉ, 1986, p. 11-13):

A pesquisa qualitativa tem ambiente natural como sua fonte direta de dados e pesquisador como seu principal instrumento [...]; A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto [...]; O *significado* que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador [...]; A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

A pesquisa escolhida, portanto, discorre sobre uma situação real com a produção de dados, além de manter um contato direto do pesquisador com o público-alvo, tendo em vista a preocupação em retratar as perspectivas dos participantes. Para que possamos intervir na realidade é fundamental também uma revisão de literatura sobre o campo de estudo. De acordo com Gil (2008, p. 59-60), a pesquisa bibliográfica pode, portanto, ser entendida como um processo que envolve as etapas: “a) escolha do tema; b) levantamento bibliográfico preliminar; c) formulação do problema; d) elaboração do plano provisório de assunto; e) busca das fontes; f) leitura do material; g) fichamento; h) organização lógica do assunto; e i) redação do texto”.

As instituições de ensino superior formam educadores com conhecimentos vastos, mas algumas ainda falham quando os acadêmicos se encontram diante do tema da inclusão, talvez devido ao pouco ou nenhum contato com as escolas especiais. Acadêmicos com insuficiência de fundamentação teórica e prática se perdem diante da realidade diversa e não se apropriam da situação inclusiva, colocando em dúvida inclusive o seu futuro profissional. Pode-se dizer que a insegurança de alguns educadores e o seu despreparo para enfrentar tais dificuldades os leva a frustração pessoal e, ao mesmo tempo, a uma falta de apoio e estímulo ao educando de inclusão. E o professor que não sabe enfrentar estes sentimentos conflitantes sente-se perdido e incapaz de repensar os conhecimentos pedagógicos, para que se cumpra a função da garantia e direito à educação, independente da capacidade mental, motora e das limitações dos sujeitos, para então, formar cidadãos participantes e críticos do mundo social.

O grande problema na atualidade é que as escolas, além de não possuírem professores com especialização na área da educação inclusiva, também não estão preparadas para receber os estudantes com necessidades especiais ou deficiências. O fato é que a inclusão escolar vai além de ofertar acessibilidade estrutural aos estudantes com deficiências. A escola deve também, apresentar uma proposta de educação mais dinâmica e interdisciplinar para o desenvolvimento humano em suas múltiplas possibilidades e deficiências. Primeiramente, é fundamental acolher, acompanhar e atender cada estudante de perto, valorizando as suas próprias possibilidades e processos de construção individuais, em contato e interação com o coletivo, que também se desenvolve com a promoção da autoconfiança e da autoestima solidária da professora, em suas observações cotidianas, leituras e desafios lançados ao grupo de estudantes colaborativamente.

No campo curricular, os principais problemas identificados na formação inicial de professores são: a) a desconsideração do repertório de conhecimentos dos professores no planejamento e desenvolvimento de ações pedagógicas; b) o uso desarticulado e o tratamento inadequado dos conteúdos das várias áreas do conhecimento na prática pedagógica; c) a falta de oportunidades para o seu desenvolvimento cultural; d) o tratamento restritivo da sua atuação profissional, ligado tão-somente à preparação para a regência de classe, deixando de lado outras dimensões fundamentais, como a sua participação na formulação do projeto político-pedagógico da escola, o seu relacionamento com alunos e com a comunidade; e) a ausência de estímulo para se desenvolver uma postura investigativa, capaz de relacionar teoria e prática; f) a ausência de conteúdos relativos às novas tecnologias da informação e comunicação; g) a desconsideração das especificidades próprias dos níveis e/ou modalidades de ensino em que são atendidos os alunos da educação básica; h) a desconsideração das especificidades das áreas do conhecimento que compõem o quadro curricular na educação básica (BRASIL, 2000a, p. 24-34).

Por fim, a Proposta de Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica delineia as exigências que se colocam ao professor frente às novas concepções de educação do mundo contemporâneo (BRASIL, 2000). Ficam claros os deveres do professor como orientador, articulador e provocador à aprendizagem do estudante, no entanto, não observamos na leitura como as conversas e sugestões valiosas em torno dos interesses, limitações e possibilidades dos estudantes poderão qualificar os conhecimentos e aprendizagens sociais, por exemplo. Há também, nesse documento, a responsabilização do professor em assumir e trabalhar a questão da diversidade existente entre os estudantes, mas perguntamos: como o professor poderá dar conta dessa pluralidade numérica de trinta estudantes na turma? Soma-se daí, que o sucesso da aprendizagem diz respeito a “incentivar atividades de enriquecimento curricular; elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares; utilizar novas metodologias, estratégias e material de apoio; desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe” (BRASIL, 2000, p. 5). A preocupação desse trabalho implica discutir e dar voz aos professores que também desejam qualificar os processos de ensino e construção do conhecimento com as múltiplas deficiências presentes nas práticas concretas e expressas nas propostas e diretrizes para a formação, a fim de dar voz e expressão aos sujeitos das práxis pedagógicas.

REVISÃO DE LITERATURA

No Brasil, ao reconhecer os direitos das pessoas com deficiência em seu Art. 201, a Constituição Federal de 1988 representa um importante marco judiciário sobre a política nacional relacionada às pessoas com deficiência (BRASIL, 1988), abrindo caminhos para novas legislações a respeito do tema. Como a Lei no 7.853/89 disciplinada pelo Decreto no 3.298, de 20 de dezembro de 1999, a chamada “Lei de Cotas”, que instituiu a reserva de mercado de trabalho, balizando a política nacional para integração da pessoa com deficiência, com a criação de normas e condutas para acessibilidade (BRASIL, 1999a). Na atual conjuntura, o Brasil vivencia uma etapa de efervescência dos movimentos sociais que demandam usufruto de direitos conquistados, mas, nem sempre, respeitados (FRANÇA; PAGLIUCA; BAPTISTA, 2008).

Na LDB, tivemos a regulamentação da formação dos professores com indicações para a sua formação inicial (Art. 62) e continuada (Arts. 1, 67, 80, 87) e, especificamente ao atendimento às pessoas com deficiência, ao indicar para a necessidade de “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (Art. 59). (ARAUJO, et al., 2010, p. 407).

Os autores supracitados fazem uma retrospectiva histórica sobre as normativas curriculares que orientaram as instituições formadoras de professores, para dar conta dos conteúdos e das especificidades dos alunos com deficiência. Apontam os *Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares* (BRASIL, 1998) como um marco para a criação de estratégias “para viabilizar um modelo de escola inclusiva, [além da] criação de programas de formação e capacitação dos professores das classes regulares para transformar sua prática educativa” (ARAUJO et al., 2010, p. 407). Além disso, foram instituídas as *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica* (BRASIL, 2001), que, juntamente com as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal* (BRASIL, 1999), as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena* (BRASIL, 2002) e as *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura* (BRASIL, 2006), orientam a organização curricular das instituições formadoras dos professores no Brasil (ARAUJO, et al., 2010).

No Brasil a formação de professores de educação especial estava a cargo do Curso de Pedagogia – habilitação educação especial. Esta habilitação teve por função preparar os professores para atuarem com alunos sujeitos da educação especial. Além desse curso desde a década de 1980 temos no país outro curso de Graduação que forma estes profissionais, qual seja, o curso de Educação Especial. Com a política nacional de cunho inclusivo outros profissionais passam a ser formados para atender estes sujeitos na escola regular. Estamos falando dos profissionais de apoio e do professor do Atendimento Educacional Especializado (EED). Para os primeiros ainda não temos uma formação específica. Já para os professores do AEE são oferecidas, então, a formação em nível de graduação em licenciatura em Educação Especial e os cursos de aperfeiçoamento, principalmente aqueles estimulados por programas do governo federal (MICHELS, 2017, p. 13-14).

Podemos constatar inúmeros relatos de exclusão de pessoas com deficiências, que eram tratadas com adjetivos depreciativos, tais como: *aleijados, enfeitados, débil mental, mancos, cegos, mongolóides, surdos-mudos*, reconhecidas como beneficiários passivos de apoio tendo por base os sentimentos de piedade ou asfixia social, observando a formação de professores como objeto de preocupação (LAMICHHANE; SAWADA, 2013). No Brasil, a pessoa com deficiência foi maltratada por séculos, sendo relegada à categoria dos miseráveis e impactada pela exclusão do convívio social e educacional. Contudo, as transformações do século XX possibilitaram novos estudos na área medicinal, trazendo questionamentos sobre os meios necessários às pessoas com deficiências terem uma vida mais digna, com relação ao direito de participar da esfera social e educacional.

A inclusão é uma realidade que ganhou força nas últimas décadas e está inserida nas mais diversas modalidades educacionais. Isto causa muitas dúvidas na posição em que se deve ter o educador em sala de aula. Algumas instituições de ensino contam com o apoio de profissionais especializados que dão suporte para que o professor possa ministrar os conteúdos e transmitir o conhecimento para estes estudantes. Mas, muitas escolas ainda contam com o apoio e o suporte de outra instituição secundária, pois não possuem projetos educativos interdisciplinares subjacentes à educação inclusiva.

O eixo das ações que conduzem à inclusão tem por base um pensamento que reconhece e valoriza a diversidade na vida em sociedade. Nesse sentido, a ideia de inclusão visa assegurar o acesso das pessoas, como sujeitos de direitos e de liberdade, ao convívio social, enquanto sujeitos inconclusos, diferentes e de possibilidades, integrando e contextualizando as peculiaridades de cada sujeito e grupo social. Observa-se que nos inúmeros fóruns sobre educação inclusiva se tem incrementado ações e políticas referentes à proteção das formas de interação que garantem o exercício pleno e equitativo de todos, com ou sem deficiência. Por isso, adotam-se políticas públicas de promoção e respeito à dignidade da pessoa humana em situação de risco ou vulnerabilidade.

A legislação educacional tem por base a Constituição Federal, no que diz respeito à educação inclusiva, cujo princípio da igualdade é expresso no *caput* do artigo 5º, nos seguintes termos: “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros, residentes no País, a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade” (BRASIL, 1998). A Constituição Federal brasileira tem por propósito uma visão de criança como pessoa de direitos. Esses direitos foram regulamentados no Estatuto da Criança e do Adolescente, explicitando a concepção de criança cidadã, “que significa entendê-las como sujeitos de direitos, que merecem proteção integral, porque se encontram em condições especiais de desenvolvimento” (FERREIRA, 2006, p. 38).

De acordo com a ideia constitucional, a Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva, buscou enfatizar o desenvolvimento integral dos estudantes com múltiplas deficiências. A Política Nacional de Educação promove “o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais” (BRASIL, 2007, p. 65). Este documento busca ainda garantir:

- a) Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;
- b) Atendimento educacional especializado;
- c) Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
- d) Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;
- e) Participação da família e da comunidade;
- f) Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e
- g) Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2007, p. 67).

Nesse contexto, Ferreira (2006) revela ser a inclusão um termo muito utilizado como sinônimo para a integração de estudantes com deficiência no ensino regular, uma perpetuação da vinculação do conceito com a educação especial. Todavia, os pesquisadores também dizem que a inclusão não é somente de crianças com deficiências e sim de crianças, jovens e adultos que sofrem qualquer tipo de exclusão educacional, seja pela falta de oportunidades para participar das atividades escolares ou quando são expulsos e suspensos (por razões obscuras, condição de subjugados), quando não têm acesso à escolarização e permanecem fora da escola e da participação da vida social. Mas, como incluir em uma sala de aula com 30 a 40 crianças as singularidades e as diferenças daqueles que não conseguem se comunicar ou se mover, sem segregar? A atenção às múltiplas deficiências na escola precisa ser ampliada com novas leituras e interações, principalmente pelos professores, tendo em vista o círculo das necessidades emergentes dos fenômenos biológicos e culturais no mundo.

O debate sobre a educação inclusiva se revela como assunto de preocupação global, cujo eixo projetivo expressa a necessidade de se alcançar uma educação para todos. O conceito de inclusão é relativamente amplo, pois o termo é usado para referenciar as possibilidades de diferentes grupos para usufruírem de saberes comuns na prática social como, por exemplo, a inclusão digital, tema do presente estudo. O termo inclusão é visto como sinônimo para a integração de educandos com deficiência no ensino regular mostrando, assim, a perpetuação da vinculação do conceito com a educação para todos (FERREIRA, 2006).

De acordo com Carvalho e Naujorks (2006, p. 2), nota-se que o paradigma de inclusão:

[...] surge como um novo olhar sobre as questões educacionais. Não mais o estudante tem que apresentar uma prontidão para estar na escola, mas a própria escola é chamada a ver que ela pode causar algum empecilho ou dificuldade de integração das diferenças de aprendizagem.

Afinal, os estudantes são diferentes entre si. Portanto, a escola tem que se preparar para receber todos os educandos, visto que educar é explorar as possibilidades humanas e diminuir suas limitações e deficiências. Em face deste cenário complexo giram as discussões sobre o processo de inclusão de pessoas com múltiplas deficiências no cotidiano da educação básica/formal. Essa dimensão faz parte de um conjunto de medidas que têm sido tomadas e conjecturadas pelos estabelecimentos de ensino, sobretudo da rede pública, para ir ao encontro da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), que traz a seguinte observação acerca de uma política de integração.

[...] necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino não consiste apenas na permanência física desses alunos junto aos demais educandos, mas representa a ousadia de rever concepções e paradigmas, bem como desenvolver o potencial dessas pessoas, respeitando suas diferenças e atendendo suas deficiências. O respeito e a valorização da diversidade dos alunos exigem que a escola defina sua responsabilidade no estabelecimento de relações que possibilitem a criação de espaços inclusivos, bem como procure superar a produção, pela própria escola, de deficiências especiais (BRASIL, 2001, p. 28).

Partimos do pressuposto de que os sujeitos com deficiências podem se beneficiar do compartilhamento do processo pedagógico, contudo, são muitos os conflitos e contradições que têm sido enfrentados na concretização dos ideais de inclusão escolar. Os desafios da inclusão perpassam pela falta de clareza sobre os conceitos de integração e inclusão. Compreendemos que o ideário de inclusão estaria num plano mais ideológico, ao passo que o conceito de integração indica uma perspectiva mais operacional. Estudiosos da área da educação relatam que a integração seria representada muito mais por uma aproximação física, ao passo que a inclusão pressupõe assegurar a participação do sujeito ao convívio em grupo (GIMENEZ, 2006).

Desse modo, uma das possibilidades se encontra em discutir os níveis em que ocorra integração ou inclusão. Carvalho (2000) sugere constituir uma diferenciação entre quatro distintas formas de integração dos estudantes, a saber: *integração física* através da diminuição da distância física entre sujeitos sem e com deficiências; *integração social* através de um vínculo psicológico e social mais próximo, com relações voluntárias e sistematizadas com o intuito de estabelecer vínculos afetivos; *integração funcional* utilizando artefatos acessíveis a todos; *integração societal* que busca a democracia nas possibilidades legais e administrativas de tecnologias sociais. Apontam-se ainda alguns avanços, sobretudo, no quesito dos espaços de inclusão, ao citar as várias políticas governamentais adotadas para incentivar o processo de educação inclusiva, correspondendo ao desenvolvimento da capacidade de linguagem, de cognição e de interação em todas as esferas da educação.

Contratação de profissionais especializados para atuação nos segmentos de educação especial e educação inclusiva; a reserva de assentos preferenciais em meios de transporte público e atendimentos preferenciais em instituições, tais como bancos e estabelecimentos públicos; a implantação de semáforos com sonorização para portadores de deficiência visual e de telefones para deficientes auditivos e disponibilização de cadeiras de rodas em estabelecimentos públicos; o treinamento de cães guia por meio de projetos especiais da

polícia militar; a concessão de escolha prioritária de imóveis em conjuntos habitacionais para sujeitos com deficiência; a concessão de linhas de crédito para a aquisição da casa própria e para a compra de veículos adaptados; a criação de centros de equoterapia; o desenvolvimento e implementação de programas de prevenção e de programas de treinamento específico para profissionais relacionados ao segmento educacional (GIMENEZ, 2006, *online*).

Debater projetos de inclusão de pessoas com múltiplas deficiências, desde os primeiros passos humanos às experiências mais avançadas, implica também em propostas de formação de professores fazendo uso da tecnologia assistiva e do mundo digital, pois a inclusão é um problema que envolve as múltiplas dimensões humanas, econômicas, políticas, epistemológicas e culturais. A educação inclusiva é aquela que oferece um ensino adequado às diferenças e às necessidades de cada sujeito e não deve ser vista lateralmente ou isolada, mas como parte do sistema regular. Para tanto, o quesito indispensável para a efetivação deste conceito é a formação de professores que se formem e eduquem-se no sentido de justificar a validade de uma educação inclusiva para todos (SANT'ANA, 2005; GLAT; FERNANDES, 2005).

Apesar dos avanços dos ideários e de projetos político-pedagógicos, muitas instituições de ensino ainda não programaram ações que favoreçam a formação de seus professores para trabalharem com a inclusão. Além disso, que possuam o domínio básico de conhecimentos que os auxiliem a se aproximarem das pessoas com deficiência, no sentido de integrarem com elas, obtendo assim subsídios para atuarem pedagogicamente (LIMA, 2002). Ainda assim, para que ocorra uma educação inclusiva mais efetiva, o importante é capacitar não só o professor, mas toda a comunidade escolar, “respeitando os princípios dos pilares éticos, sociais e normativos de cada realidade. Sendo necessário que a escola encontre alternativas práticas, construídas e dialogadas para incluir efetivamente” (GONÇALVES; GONÇALVES; FIRME, 2016, p. 866). Enfim, compartilhando ideias e projetos no coletivo torna-se viável promover o progresso no sentido do estabelecimento de escolas inclusivas.

Mittler (2003) acredita que embora a capacitação seja fundamental para influenciar os sentimentos dos professores em relação à educação inclusiva, tal mudança implica refletir sobre a cultura social, em termos de valores e crenças que impactam também na sua prática profissional. Essa semiformação cultural socializada se dá porque no Brasil, de acordo com Siems (2008), a preocupação com a formação dos professores voltada para a educação inclusiva é recente. De acordo com a autora, é necessário mais investimento nos processos de formação para ressignificar e reconstruir as práticas educacionais, reorientando, assim, os processos e as formas concretas de execução na formação de professores.

Costa (2013) defende que com a perda de consistência dos discursos e falta segurança no ato de educar com as diferenças e a pluralidade cultural, há um apelo emotivo e afetivo para que a educação inclusiva seja um ato de amor. E isso faz com que a segregação e a exclusão seja representada e revestida de amor, dedicação e cuidado baseado em modelos antigos, ou seja, sem uma preocupação com a estimulação à curiosidade e à leitura do mundo dos educandos.

Sem sombra de dúvidas, há muito a se evoluir em termos de qualificação profissional, conforme apontam Sant'Ana (2005) e Silva (2009) sobre o desenvolvimento da inclusão educacional. Dessa forma, a ampliação e continuidade dos cursos de capacitação são indispensáveis para a formação de professores – atores que pensam e projetam os processos de inclusão socioeducacional. Investimentos em tecnologias e em materiais didáticos não devem ser descartados. Nesse contexto, o trabalho de inclusão educacional exige uma nova visão sobre o fazer pedagógico, resistindo às barreiras maniqueístas, dualistas e celetistas de aprendizagem, uma vez que somos sujeitos de possibilidades mesmo tendo algumas limitações (de conhecimentos ou de movimentos) ou necessidades especiais (físicas, cognitivas, comportamentais, entre outras).

Contudo, além de manter ambiguidades, a proposição atual de formação docente não rompe com o modelo de formação tradicionalmente destinado à área (MICHELS, 2011) e, desta forma, essa concepção pode levar os educandos a terem percepções distorcidas sobre o ensino

inclusivo. As ações dos docentes decorrem de um longo processo iniciado na família, perpassado pelas demais inserções até chegar às atividades desenvolvidas no interior da escola, em um processo de socialização/formação contínua (MARIN; ZEPPONE, 2012). Nesse contexto, ao longo desse percurso, a formação das pessoas com deficiência recebe múltiplas interferências e, desta forma, levam todos os atores a alterarem suas posturas dentro do processo de ensino-aprendizagem (GONÇALVES; GONÇALVES; FIRME, 2016, p. 874).

É de suma importância que o meio social acolha e envolva o educando ao invés de decretar sua adaptação forçada à sociedade. Já sabemos que as competências exigidas para a inclusão do outro, que hoje recaem sobre o professor, não é algo estático, mas interdepende de estímulos pessoais e profissionais, pois competências são construídas no percurso formativo ao movimentar as disposições humanas, sejam elas cognitivas, objetivas ou sociais de conveniência, englobando diferentes situações e experiências pedagógicas (PERRENOUD, 2000; GONÇALVES; GONÇALVES; FIRME, 2016). De acordo com Ingrid Sverdlick (2019, p. 1), há, ainda, disputas nos campos das práticas políticas e lutas de poder discursivo sobre os “significados que o direito à educação e à inclusão educacional tiveram em diferentes modelos ou propostas educacionais ao longo do tempo e sua configuração particular no presente”. Agrega-se a essa perspectiva, o trabalho de Enicéia Gonçalves Mendes (2019), que discute as políticas de Educação Inclusiva, tendo em vista o futuro das instituições especializadas no Brasil. A autora conclui que as instituições especializadas “deveriam ser reconfiguradas, não como centros de apoio, mas como escolas especiais propriamente ditas, fazendo parte de uma rede diversificada de serviços articulados para apoiar as necessidades” dos estudantes da Educação Especial (MENDES, 2019, p. 2).

Conforme vimos até aqui, são muitos os entraves na formação de professores para o exercício do trabalho com estudantes deficientes na escola regular, que exclui muitas crianças do acesso ao conhecimento. “A perspectiva histórica assume papel relevante nesta discussão, uma vez que é nela que encontraremos o movimento, a mudança, a ruptura, a continuidade, as permanências e as transformações” (MICHELIS, 2017, p. 23). Um professor tem papel fundamental na vida do seu estudante, por isso os cursos de Pedagogia precisam criar incentivos para formar não apenas especialistas de um campo, mas capazes de enfrentar o processo pedagógico em que trabalham, tendo em vista os problemas mais significativos nas formas de aprender e ensinar, bem como a necessidade de ofertar um tratamento especial e diferenciado para todos, no sentido de contemplar a pluralidade humana e as novas realidades escolares.

No Brasil, um dos primeiros entraves à formação de professores é a questão do salário e das condições de trabalho, que agrava a marginalização da profissão, incorpora mecanismos de segregação/exclusão e afeta o próprio reconhecimento de *ser professor*, em termos de postura crítica diante dos acontecimentos. Segundo Libâneo (2007, p. 23), na atualidade, o conceito de docência é toda atividade educativa desenvolvida em espaços escolares e não escolares, ou seja, é entendida como todo trabalho pedagógico, que formam profissionais de todas as áreas. As deficiências na área da educação afetam e se refletem nas deficiências socioculturais do país. Uma política de inclusão em relação à formação de professores implica investir na educação para superar primeiro essas deficiências, incorporando formações qualificadas para enfrentar, inclusive, as desigualdades econômicas e sociais de uma cultura da exclusão.

Não há como falar em formação de professores, sem pensar em mudanças sociais, científicas, políticas e tecnológicas e em investir em práticas pedagógicas que incluam para evoluirmos juntos. As novas realidades econômicas e os avanços tecnológicos fomentam novas discussões sobre a qualidade da educação e a formação de educadores. Como aponta Libâneo (2007), os estudos pedagógicos devem valorizar o trabalho do professor que reforce uma sociedade solidária e de forma inclusiva, reorganizando os contextos a partir de planejamentos e ações interdisciplinares a serem implementadas de modo conjunto.

É nesse contexto que analisamos, no tópico a seguir, as visões, os sentidos e as palavras dos professores que atuam nesse campo, como forma de reflexão complementar acerca das práticas relacionadas à inclusão educacional.

ENTRAVES NA FORMAÇÃO E QUALIFICAÇÃO DE PROFESSORES

Apesar do caráter individualista e solitário como se configura o papel do professor nas diretrizes legais de inclusão educativa, defendemos que os professores precisam ser, antes de tudo, pesquisadores do processo de construção da prática pedagógica, agentes dos processos de construção do conhecimento, em busca de formação permanente e colaborativa em sua área de atuação, para que projetem juntos correções necessárias aos equívocos históricos ainda vigentes. Nas dinâmicas atuais de retrocesso e regressão educativa, torna-se necessário pensar o direito à educação como incentivadora e transformadora da cultura em sociedade e da vida dos estudantes, garantindo assim, o incentivo para continuar pensando alternativas viáveis às práticas pedagógicas. Daí que realizamos essa pesquisa em uma escola de rede pública de ensino fundamental do município de Canoas/RS.

Após uma revisão de literatura, elaboramos um questionário de perguntas abertas que foi respondido por cinco professoras que atuam no campo da educação inclusiva. As questões orientadoras foram as seguintes: (1) Sente-se preparado (a) para atuar no atendimento ao estudante com deficiência? Quais os conflitos que percebe para a produção do conhecimento em relação à inclusão das diferenças e deficiências na escola?; (2) A informação que você tem sobre a inclusão de alunos com deficiência na escola é (marque X na resposta adequada): Nula, Insuficiente, Suficiente/Regular, Boa, Excelente; (3) Quantos alunos deficientes existem na escola? Quais os tipos de deficiência?; (4) Como é feita a integração de alunos com necessidades especiais? Há algum tipo de apoio ao professor durante as aulas? Qual?; (5) Há participação da família do deficiente dentro da escola? Como?; (6) Quais as principais dificuldades enfrentadas pelos professores quando se trata da inclusão?; (7) De que forma é possível capacitar o professor e a escola para fazer a inclusão de estudantes com múltiplas deficiências?; (8) Você acredita na prática escolar inclusiva? O professor pode assumir o papel central no sentido de promover e estimular uma postura inclusiva entre seus estudantes, como?

Em conversas iniciais feitas com as cinco professoras, de forma individual, identificamos que as participantes são do sexo feminino, três delas têm formação em Pedagogia e duas em Magistério e estão trabalhando na área de inclusão escolar por mais de três (3) anos. Também, as professoras possuem uma faixa etária que varia entre vinte (20) e trinta e oito (38) anos de idade. Dito isso, elencamos, na forma de relato, algumas respostas das professoras, que trazem perspectivas e um olhar sensível à questão dos entraves para a formação de professores e seus desdobramentos à educação inclusiva.

A professora Franciele atua no Ensino Fundamental e Educação Infantil, possui vinte e nove (29) anos e tem a especialidade em Estudos Culturais. Na primeira pergunta (1), Franciele diz que se sente “parcialmente preparada” para atuar no atendimento ao estudante com deficiência, pois, em suas palavras, *“falta formação e discussões a respeito de cada caso, também seria importante ter algum profissional de apoio, como psicólogo”* (Questão 2). No entanto, lembra que possui informações adequadas sobre a inclusão de alunos com deficiência na escola, o que parece contraditório. Dentre as dificuldades enfrentadas pelos professores quando se trata da inclusão Franciele acredita que *“principalmente professores de área falta formação necessária para compreender cada particularidade de aluno (a)”*. (Questão 6). Franciele também diz *“acredito que mais formações na escola ou durante horário de trabalho, pois devido a grande carga de trabalho de alguns professores fica difícil buscar formação, além da questão financeira”* (Questão 7).

Em relação à prática escolar inclusiva, o professor pode assumir o papel central no sentido de promover e estimular uma postura inclusiva entre seus estudantes (Questão 8), essa foi uma das respostas da professora Franciele, quando refere: *“acredito na inclusão, porém, penso que há ainda um longo caminho pela frente. O professor sim, ocupa este papel de promover e estimular, porém a escola como um todo deve ser participante deste processo”*.

Por sua vez, a professora Carol atua como professora de inclusão, têm trinta e dois (32) anos e possui o Ensino Médio de habilitação para o Magistério. Na resposta de Carol sobre estar preparada para atuar no

atendimento ao aluno com deficiência e os conflitos que percebe para a produção do conhecimento em relação à inclusão (Questão 1), ela diz: *“a área da inclusão é muito complexa, e no meu ver nunca estamos totalmente preparados para lidar com as questões que aparecem”*. Carol afirma que as informações que têm sobre a inclusão de alunos com deficiência na escola são boas. Dentre as dificuldades enfrentadas pelos professores quando se trata da inclusão (Questão 2), Carol afirma *“enquanto sala de recursos nossa maior dificuldade é a adaptação curricular e atividades planejadas pelo professor titular para esses alunos”* (Questão 6). Além disso, reforça que *“é necessário que o professor busque capacitação especializada fora da escola através de cursos”* (Questão 7), para fazer a inclusão de estudantes com múltiplas deficiências. Carol acredita na prática escolar inclusiva e na importância do professor assumir o papel central, no sentido de promover e estimular uma postura inclusiva entre seus estudantes e diz: *“sim, eu acredito e é o professor que deve promover a postura inclusiva”* (Questão 8).

A professora Cintia atua como professora de inclusão, tem 38 anos e possui ensino superior completo Pedagogia e sua especialidade é no Atendimento Educacional Especializado. Ela afirma que está preparada para atuar no atendimento ao estudante com deficiência e que tem algumas dificuldades na elaboração do conhecimento em relação à inclusão das diferenças e deficiências na escola. Cintia responde *“sim, sinto que estou preparada, a dificuldade maior é o atendimento dos alunos sem laudo médico, o que dificulta no planejamento de uma atividade específica”* (Questão 1). Também afirma que a informação que tem sobre a inclusão dos alunos com deficiência boa (Questão 2). Diante das principais dificuldades enfrentadas pelos professores quando se trata da inclusão (Questão 6), Cintia concorda com Carol dizendo *“no nosso caso da sala de recursos, a maior dificuldade é a adaptação curricular e atividades que o professor titular não faz para esses alunos”*. Cintia observa a necessidade de uma formação permanente nesse campo, afirmando: *“é necessário que o profissional busque cursos de capacitação e formação para o atendimento especializado”* (Questão 7). A professora acredita na prática escolar inclusiva e reafirma *“sim, é o dever do professor promover a inclusão”* (Questão 8).

A professora Débora atua na sala de recursos e sua formação é Pedagogia, com especialização em Inclusão Escolar, Gestão Escolar e Orientação Escolar, possui 29 anos. Em relação ao sentir-se preparada para atuar no atendimento ao estudante com deficiência e seus conflitos (Questão 1), Débora diz: *“em alguns momentos sinto-me preparada, mas em outros não, os conflitos são muitos, desde a falta de recursos e materiais até a pouca participação e falta de apoio das famílias e a falta de laudo. A escola e os professores fazem o possível”*. Das principais dificuldades enfrentadas quando se trata da inclusão (Questão 6), Débora tem os mesmos entendimentos que as professoras Cintia e Carol. A respeito da capacitação do professor para fazer a inclusão de estudantes com múltiplas deficiências (Questão 7), Débora defende que *“é necessário que o professor busque capacitação fora da escola através de cursos, pois a rede municipal não oferece muitos cursos com essa temática”*. Débora acredita na prática escolar inclusiva, em suas palavras, *“sim, eu acredito e é o professor que deve promover e estimular uma postura inclusiva”* (Questão 8). Fica evidenciado que as professoras que trabalham com a inclusão constituem uma representação positiva da prática educativa e dos processos de convívio com os estudantes com alguma deficiência (SMEHA; FERREIRA, 2008).

Professora Fabiani tem 20 anos e possui o curso técnico de Magistério, sua área de atuação é a Inclusão. Ela não se sente preparada para atuar no atendimento ao estudante com deficiência (Questão 1), também afirma: *“a falta de capacitação e preparação para os atendimentos são dificuldades comuns enfrentadas pelos professores quando se trata de inclusão”* (Questão 6). A professora revela quanto à forma de capacitação do professor e da escola para fazer a inclusão de estudantes com múltiplas deficiências que precisa buscar fora da escola, pois a rede do município não oferece apoio (Questão 7). Também acredita na prática escolar inclusiva e afirma que precisa de apoio de estagiárias (Questão 8). Notamos que em resposta às questões 3, 4 e 5, as professoras expressaram posições praticamente iguais. Ambas registram que as turmas em que trabalham estão com número elevado de crianças e que há mais de 30 alunos deficientes na escola, com laudos e sem laudos, com múltiplas deficiências (Questão 3). A integração destes alunos é por meio da adaptação de carga horária reduzida quando necessário.

Aos poucos, o educando é incluído na turma, com o auxílio do professor titular e o da sala de recursos (Questão 4). Quanto à participação da família do deficiente dentro da escola, algumas famílias participam quando são solicitadas, mas na grande maioria não se têm a participação dos mesmos (Questão 5).

As respostas coletadas reforçam o que as autoras Smeha e Ferreira (2008, p. 37) identificaram em seus dados de pesquisa:

Os resultados apontaram que o sofrimento dos professores, diante do processo inclusivo, advém das dificuldades encontradas em suas práticas pedagógicas, pela falta de capacitação em sua formação acadêmica e carência de recursos disponibilizados pelas escolas para atender ao paradigma da educação inclusiva.

Frente ao exposto pelas professoras, identificamos inicialmente grandes entraves formativos, pois as cinco professoras em atuação, que responderam ao questionário, não têm o curso de graduação em Educação Especial.

Quando o professor que trabalha com deficientes tem formação específica e permanente na área, ele consegue caminhar para formas experimentais e plurais de conhecer, colaborando com os educandos no desenvolvimento e estímulo do raciocínio e da possibilidade de transformação de saberes sensíveis aos contextos. [...] A partir da ampliação de programas para a formação de professores, adequação arquitetônica dos prédios escolares para acessibilidade e a organização de recursos técnicos e de serviços incentivadores da mobilidade pedagógica pelas comunicações digitais, a inclusão digital poderá transformar-se em uma realidade e oportunidade para estimular aprendizagens evolutivas nas escolas (CARVALHO; HABOWSKI; CONTE, 2019, p. 172-173).

Para enfrentar os entraves da pouca formação dos professores observamos que é imprescindível aos professores que atuam na área da educação especial, compreender as características e especificidades desse público-alvo à efetivação de processos, conhecimentos e competências para o desenvolvimento de ações inclusivas, vindo ao encontro das diferenças e peculiaridades de uma cultura inclusiva. A carência de uma identidade profissional e as condições incertas e conflitantes desse trabalho com a educação inclusiva se reflete no comportamento de isolamento do professor e de uma falta de legitimidade de sua prática na escola. Parece que o professor não pensa no processo inclusivo e apenas repete atividades de facilitação dos conteúdos escolares, colaborando na estigmatização das deficiências, seja por meio de laudos que atestam e apelam para o ensino compensatório/supletivo, seja por imposição de atividades que não dialogam com a turma em geral, acentuando ainda mais os contrastes e dualidades que envolvem a participação coletiva. Concordamos com Ribeiro e Silva (2019, p. 2) quando afirmam:

Apesar dos avanços e das normativas que contemplam as diretrizes do conceito de educação inclusiva, cabe ressaltar que é necessário haver um questionamento sobre a efetividade das ações previstas para a educação especial e se estão em acordo com os preceitos estabelecidos acerca do que contempla uma educação de fato inclusiva.

É perceptível nas respostas das professoras, que na rede regular de ensino, há uma tendência em garantir essa “integração educacional”, por meio de serviços especializados, talvez por isso a dificuldade de incluir os estudantes no ensino regular, porque tal ensino continua sendo feito por segregação e motivada por laudos médicos. Não basta fazer uma integração postiça de sujeitos na escola com professores sem formação específica para acompanhar essas pessoas com deficiência, antes disso, é fundamental promover um processo de inclusão como projeto interdisciplinar, dada as condições das escolas públicas, para evitar a integração forçada e a exclusão.

Constatou-se que existem especificidades que marcam a formação do professor de educação especial advindas do contexto educacional histórico marcado pela Política Nacional na Perspectiva Inclusiva. Tal perspectiva formativa sugere a existência de outros fatores que influenciaram e influenciam a educação especial e o professor que nela atua. Dentre os fatores

associados a esse processo, está a cultura de educação inclusiva que se define como marco da formação do professor de educação especial. Conclui-se que para além de uma proposta desafiadora na formação do professor de educação especial, devem ser focalizadas questões da legislação e de uma política pública de formação geral que atenda às necessidades educacionais dos alunos (AZAMBUJA; SOUZA; PAVÃO, 2012, p. 291).

Contudo, identificamos algumas contradições nas respostas, pois embora as cinco professoras afirmam que não estão totalmente preparadas para lidar com esse tipo de atendimento, pois a inclusão é muito complexa, respondem à questão 2 dizendo que possuem a informação sobre a inclusão de alunos com deficiência. Tudo leva a crer que nunca estamos preparados totalmente para lidar com as questões que aparecem no trabalho com a deficiência, talvez também por falta de um planejamento com atividade interdisciplinares e ao mesmo tempo específicas para as variadas diferenças. Como vimos até aqui, são muitos os conflitos para dar conta das inteligências múltiplas, que vão desde a carência e defasagem formativa dos professores que atuam na área, passando pela ausência de apoio, materiais e recursos, e a pouca participação e incentivo das famílias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para concluir, cabe lembrar que no Brasil encontramos inúmeras pesquisas sobre os cenários de Educação Inclusiva, Pletsch (2010) identificou em suas exaustivas investigações nesse campo que, embora tenhamos políticas e bases legais à educação inclusiva, ainda falta assegurar as condições mínimas para a realização de um trabalho pedagógico inclusivo e de formação pedagógica, sem simplificações ou posições dualistas que dividem e limitam professores e estudantes. Na verdade, o processo de formação de professores implica a construção de conhecimentos e competências que promovam as diferentes formas de pensar e agir dos sujeitos, mas que também revisem as diferenças que envolvem as práticas pedagógicas, ou seja, “o número excessivo de alunos nas salas de aula; os procedimentos inadequados de avaliação [...], a precária acessibilidade física de muitas escolas”, entre outros (PLETSCH, 2010, p. 87).

Vale assinalar que não temos a intenção de desresponsabilizar o professor pelos processos de inclusão, no entanto, nas atuais condições da educação, o professor se encontra tão fragilizado e vulnerável na escola que sequer consegue acompanhar e desenvolver ações diversificadas para dar conta das diferenças, o que resulta no simples reforço às deficiências e às violências da exclusão presentes na escolarização. Fica em aberto a necessidade de pensar a inclusão educacional para dar conta da diversidade de sujeitos, mas sem apagar as singularidades, ou seja, como garantir o direito de uma educação inclusiva para incluir todos em sua globalidade, e, ao mesmo tempo, respeitar a autenticidade humana.

REFERÊNCIAS

- ARAUJO, M. V.; Et al. Formação de professores e inclusão escolar de pessoas com deficiência: análise de resumos de artigos na base SciELO. **Rev. psicopedag.**, São Paulo, v. 27, n. 84, p. 405-416, 2010.
- AZAMBUJA, G.; SOUZA, C. R. S.; PAVÃO, S. M. O. Cultura de educação inclusiva: a educação especial e os processos formativos de professores. **Revista Reflexão e Ação**, v. 20, n. 2, p. 291-308, jun./dez. 2012. DOI: <[10.17058/rea.v20i2.2770](https://doi.org/10.17058/rea.v20i2.2770)>.
- BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: Editora da PUC/SP, 1993.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: Adaptações Curriculares. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998.

BRASIL. Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. Resolução CEB Nº 2, de 19 de abril de 1999. Institui **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental**. Brasília: MEC, 1999.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 9**, de 8 de maio de 2001. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: MEC, 2001. Instituída pela Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002.

BRASIL. Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura**. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. **Lei n. 13.146**, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão de Pessoas com deficiência. Brasília, DF, 2015.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Secretaria de Educação Especial. Legislação Específica. Documentos Internacionais, 2007.

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

BRASIL. **Sala de Recursos Multifuncionais**: espaços para o Atendimento Educacional Especializado. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

BRASIL. **Decreto nº 3.298**, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Diário Oficial da União, 21 dez. 1999a. Seção 1, p. 10.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Proposta de Diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior**. Brasília, DF, maio 2000a.

CARVALHO, C. E. O.; HABOWSKI, A. C.; CONTE, E. A inclusão digital de crianças com múltiplas deficiências na escola. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 20, n. 42, p. 153-176, jan./abr. 2019. Disponível em: <<http://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723820422019153/pdf>>. Acesso em: 18 jul. 2019.

CARVALHO, R. C.; NAUJORKS, M. I. Representações sociais: dos modelos de deficiências a leitura de paradigmas educacionais. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n. 27, p. 1-8, 2006. Disponível em: <<http://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4345/2555>>. Acesso em: 17 mar. 2019.

CARVALHO, R. E. **Removendo Barreiras para a Aprendizagem**. Educação Inclusiva. Porto Alegre: Mediação, 2000.

COSTA, V. A. Experiências pela educação: para quê? Formação e inclusão na perspectiva da teoria crítica. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 26, n. 46, p. 245-60, maio/ago. 2013. DOI: <[10.5902/1984686X8029](https://doi.org/10.5902/1984686X8029)>.

FERREIRA, W. B. Inclusão X exclusão no Brasil: reflexões sobre a formação docente dez anos após Salamanca. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

FRANÇA, I. S. X.; PAGLIUCA, L. M. F.; BAPTISTA, R. S. Política de inclusão do portador de deficiência: possibilidades e limites. **Acta Paulista de Enfermagem**, v. 21, n. 1, p. 112-6, jan./mar. 2008. DOI: <[10.1590/S0103-21002008000100018](https://doi.org/10.1590/S0103-21002008000100018)>.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

- GIMENEZ, R. A inclusão de indivíduos portadores de necessidades especiais nas aulas regulares de educação física: repensando sobre a prática. **Revista Digital**. Buenos Aires, año 11, n. 98, Jul. 2006. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd98/inclusao.htm>>. Acesso em: 17 mar. 2019.
- GLAT, R.; FERNANDES, E. M. Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. **Revista Inclusão**, v. 1, n. 1, p. 35-39, 2005.
- GONÇALVES, W.; GONÇALVES, V. M. F.; FIRME, L. P. Formação e capacitação de docentes para atuar com alunos com deficiência auditiva: um estudo no Instituto Federal do Espírito Santo – IFES. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 93, p. 866-889, out./dez. 2016.
- LAMICHHANE, K.; SAWADA, Y. Disability and returns to education in a developing country. **Economics of Education Review**, v. 37, p. 85-94, 2013.
- LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para que?** São Paulo: Cortez, 2007.
- LIMA, P. A. **Educação inclusiva e igualdade social**. São Paulo: Avercamp, 2002.
- LUDKE, M.; ANDRÉ, M. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU. **Mathematics Teaching in the Middle School**, v. 12, n. 5, p. 244-250, 1986.
- MARIN, A. J.; ZEPPONE, R. M. O. O trabalho docente e a inclusão escolar: impactos e mudanças em sala de aula. **Olhar de Professor**, v. 15, n. 1, p. 139-49, 2012. Doi:<[10.5212/OlharProfr](https://doi.org/10.5212/OlharProfr)>.
- MENDES, E. G. A política de educação inclusiva e o futuro das instituições especializadas no Brasil. **Arquivos de análise de política de educação**, v. 27, p. 22, mar. 2019. Disponível em: <<http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/3167>>. Data de acesso: 18 mar. 2019.
- MICHELS, M. H. O que há de novo na formação de professores para a Educação Especial? **Revista de Educação Especial**, v. 24, n. 40, p. 219-32, maio/ago. 2011. DOI: <[10.5902/1984686X2668](https://doi.org/10.5902/1984686X2668)>.
- MICHELS, M. H. (Org.). **A Formação de Professores de Educação Especial no Brasil**: propostas em questão. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2017.
- MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1985.
- MITTLER P. **Educação Inclusiva**: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- OLIVEIRA, J. B. **EDUCAÇÃO INCLUSIVA**: (re) pensando a formação de professores. 2016. 33f. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Cerro Largo, 2016.
- PERRENOUD, P. **10 novas competências para ensinar**: convite à viagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar**: Diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual. Rio de Janeiro: Nau: Edur, 2010.
- RIBEIRO, L. L.; SILVA, R. M. Educação especial nas políticas educacionais brasileiras: uma abordagem histórica. **Arquivos de análise de política de educação**, v. 27, p. 21, mar. 2019. Disponível em: <<http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/3073>>. Acesso em: 18 mar. 2019.
- SANT'ANA, I. M. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. **Psicologia em estudo**, v. 10, n. 2, p. 227-234, 2005.
- SIEMS, M. E. R. Educação especial em tempos de educação inclusiva: a identidade docente em questão. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 14, n. 27, p. 209-226, jul./dez. 2008.
- SILVA, O. J. **Educação inclusiva e a formação de professores**. 2009. 90 f. Monografia apresentada como pré-requisito para conclusão do Curso de Especialização *Latu Sensu* à distância em Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva, Estado do Mato Grosso, Cuiabá, 2009.

SMEHA, L. N.; FERREIRA, I. V. Prazer e sofrimento docente nos processos de inclusão escolar. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 1, n. 31, p. 37-48, 2008. Disponível em: <<http://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/8/20>>. Acesso em: 18 mar. 2019.

SVERDLICK, I. Inclusão educacional e o direito à educação: os sentidos em disputa. **Arquivos de análise de política de educação**, v. 27, n. 26, p. 1-25, mar. 2019. Disponível em: <<http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/3197>>. Acesso em: 18 mar. 2019.

CAPÍTULO 8

AUTISMO LEVE E AS RELAÇÕES SOCIAIS: APRENDIZAGENS E EXPECTATIVAS

Ameline Souza Silva

Hildegard Susana Jung

INTRODUÇÃO

É importante perceber o quanto o mundo está mudando, trazendo novas descobertas e dando maior significado para a vida das pessoas, estabelecendo, portanto, a ideia de que realmente nada é impossível. Dessa forma, pode-se pensar em um futuro mais digno, com pessoas informadas e interessadas em aprender com o outro e sobre o outro. Nesse contexto, surge a inclusão escolar. De acordo com Freitas, Fossatti e Kortmann (2017, p. 81), a inclusão “é o processo de tornar adequados os sistemas sociais comuns para toda a diversidade humana e contar com as próprias pessoas para a execução das adequações”. Legalmente, a Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015 garante essa adequação (BRASIL, 2015).

A partir dessa perspectiva, a presente pesquisa busca suscitar o debate sobre as aprendizagens e relações sociais da criança com autismo leve, levando em conta, principalmente, o cenário escolar. O que podemos esperar diante de uma criança com autismo leve? Qual é o papel do profissional de educação que faz a mediação, ou seja, que reconhece as dificuldades do educando e as transforma em conhecimento? Estas são questões que pretendemos discutir.

Conhecer o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) e seus significados é algo valioso para os professores e demais profissionais da escola, para que sejam elaboradas estratégias de aprendizagem para o educando. Neste sentido, o autismo tem se apresentado como uma grande área de estudos.

Entretanto, para muitos professores de escolas regulares a inclusão em sala de aula é bastante difícil, pois carecem de conhecimentos específicos para desenvolverem uma prática que permita ao aluno uma aprendizagem eficaz. Além disso, sabemos que ainda existe uma dificuldade de a escola para desenvolver um currículo com atividades mais elaboradas, ou seja, faltam recursos para atender às necessidades de todos os educandos, como advertem Barros Rodrigues, Moreira e Lerner (2012). Segundo os autores, entretanto, o professor diante dessa situação deveria sentir-se motivado para estudar sobre o autismo.

Portanto, é importante refletirmos sobre a prática pedagógica estabelecida dentro de sala de aula para as crianças com espectro autista, sendo algo muito valioso para o desenvolvimento dos alunos. O educador deve saber que cada aluno aprende de maneiras diferentes e, para tanto, o mesmo deve identificar de qual maneira o aluno consegue aprender. Assim, o objetivo da presente pesquisa, de cunho qualitativo, consiste em suscitar o debate sobre as aprendizagens e relações sociais da criança com autismo leve, levando em conta, principalmente, o cenário escolar.

A arquitetura do artigo apresenta, após esta breve introdução, a metodologia que norteou o estudo. Na sequência, discorreremos sobre o referencial teórico que embasou a pesquisa, bem como a análise e discussão dos dados. Fechando o trabalho, temos as considerações finais e as referências.

METODOLOGIA

O percurso metodológico da pesquisa fundamenta-se, principalmente, em dois autores: Gil (2008) e Bardin (2000), como é esclarecido na sequência. Com relação à abordagem do estudo, trata-se de uma pesquisa qualitativa, posto o seu viés subjetivo. Segundo Gil (2008, p. 133), a pesquisa qualitativa “[...] depende de muitos fatores, tais como a natureza dos dados coletados, a extensão da amostra, os instrumentos de pesquisa e os pressupostos teóricos que nortearam a investigação”. O autor esclarece que, neste tipo de estudo, não se faz uso de cálculos estatísticos, podendo “[...] definir esse processo como uma sequência de atividades, que envolve a redução dos dados, a categorização desses dados, sua interpretação e a redação do relatório” (GIL, 2008, p. 133).

Com relação às etapas da pesquisa, portanto, na fase de redução dos dados, após estabelecida a problemática da pesquisa, realizamos a seleção do material pertinente. Este foi acessado por meio de plataformas científicas digitais, como Scielo, Capes Periódicos e Capes Teses e Dissertações, o acervo da Universidade na qual atuam as autoras, bem como seu acervo pessoal.

A segunda etapa consistiu em categorizar esse material e interpretá-lo. De acordo com Bardin (2000, p. 117), a categorização consiste em encontrar “[...] rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registo, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão dos caracteres comuns destes elementos”. Ainda que a autora esclareça que esta fase não é obrigatória, entende-se que a mesma auxilia no trabalho de interpretação. Assim, emergiram pontos importantes para a condução das discussões, as quais se deram à luz da teoria. Dessa forma, partiu-se para a terceira e última etapa, que foi a redação da versão final do texto.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O presente tópico destina-se ao marco teórico da pesquisa, no qual apresentamos os autores que fundamentam e norteiam as discussões do estudo.

TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO

De acordo com Cunha (2011), o autismo é um transtorno do desenvolvimento e caracteriza-se por alterações na interação social, na comunicação e no comportamento, manifestando-se antes dos três anos de idade e persistindo durante a vida adulta. Em suas palavras,

O termo autismo origina-se do grego autós, que significa “de si mesmo”. Foi empregado pela primeira vez pelo psiquiatra suíço E. Bleuler, em 1911, que buscava a fuga da realidade e o retraimento interior dos pacientes acometidos de esquizofrenia (CUNHA, 2011, p. 20).

Anos mais tarde, Léo Kanner (1943), psiquiatra e Hans Asperger (1944), pediatra, fizeram publicações independentes, nas quais relataram a análise de aspectos orgânicos, interações com o outro, desenvolvimento da linguagem, entre outros. De acordo com Schmidt (2013, p. 10), estes dois estudiosos

[...] se encarregaram de tratar a etiologia do autismo de forma unívoca. Por exemplo, as hipóteses psicogênicas sobre o autismo traziam em seu bojo uma relação linear e reducionista de causa e efeito entre a inépcia parental e o autismo dos filhos.

A partir de então, o desenvolvimento infantil passou a ser algo em destaque nos estudos, apontando a importância do cuidado desde cedo. Existem diferentes tipos de autismo. O caso clássico é normalmente diagnosticado antes dos três anos de idade, e os sinais são o desenvolvimento da linguagem atrasada, movimentos repetitivos como, por exemplo, balançar ou bater das mãos, não reconhecer o próprio nome, não

conseguir interagir com as outras crianças, brincar de maneiras diferentes, não sabendo brincar simbólico, andar na ponta dos pés. Pode variar de leve ou de alto funcionamento a grave ou de baixo funcionamento. Existe também a síndrome de Asperger, que é considerada como um grau de autismo, mas possui algumas características diferentes, como excelentes habilidades na fala. No entanto, a criança também se torna muito solitária, justamente pelo fato de pensar e agir de maneiras diferentes (CUNHA, 2011).

Segundo Schmidt (2013), o autismo atípico é diagnosticado quando o indivíduo apresenta um comportamento grave no desenvolvimento, que pode ter o início mais tardio. A criança com autismo atípico não desenvolve relacionamentos sociais normais, não interage com as outras pessoas, apresenta uma comunicação anormal, comportamento restrito, repetitivo e estereotipado. Crianças portadoras de autismo atípico também podem ter hiperatividade.

Barros Rodrigues, Moreira e Lerner (2012) explicam que as causas do autismo ainda são desconhecidas. Além disso, não existem exames que comprovam que a criança seja autista. Há também uma grande dificuldade de diagnosticar o autismo, principalmente quando as crianças apresentam alguns sintomas que são semelhantes a outras síndromes. Entretanto, estudos na área da neurociência e bioquímica foram feitos e enfatizaram que a falta de vitamina D tem afetado o feto, e a tendência é de a criança ser autista.

O COMPORTAMENTO DO AUTISTA

Autores como Barros Rodrigues, Moreira e Lerner (2012) explicam que compreender o comportamento da criança com espectro autista é de vital importância para o profissional que acompanhará o seu desenvolvimento em sala de aula. Dependendo do grau em que o aluno se encontra, o professor poderá, portanto, criar vínculo estabelecendo algumas técnicas nas quais o aluno se sinta mais à vontade para aprender.

No entanto, o educador deverá entender que cada aluno tem as suas diferenças e isso vale também para os autistas. Todos têm seu tempo para aprender, pois a aprendizagem tem vários significados na vida das crianças. Autores como Martins e Monteiro (2017, p. 216) fazem uma discussão acerca da “incapacidade em desenvolver e conhecer a própria mente”. Para que as coisas façam mais sentido, o aluno deverá, por sua vez, manifestar as ações que a professora, mãe, pai, irmãos e demais pessoas que a cercam produzem. Ou seja, segundo os autores,

[...] é através dos sentidos que os outros atribuem as ações da criança autista que tais ações ganham significado e passam a fazer parte de seu universo simbólico. Esta relação é de natureza dialética, insto é, a criança produz uma ação que é interpretada pelo “outro” e devolvida à criança, que, por sua vez, passa a interpretá-la e aos poucos vai se construindo um sentido partilhado “eu-outro” (MARTINS e MONTEIRO, 2017, p. 217).

A dificuldade na linguagem é algo bem marcante para diagnosticar o autismo na criança, visto que, segundo Silva (2017, p. 62), os tipos de linguagem, “a falada e a não verbal fazem parte do aprendizado, bem como a socialização”. Relacionar-se com as outras pessoas exige um grande esforço por parte do autista, ou seja, ele não consegue manter um diálogo direto, não consegue ter foco em uma conversa ou atividade, bem como manter-se fixo em algum lugar sentado, por exemplo, na sala de aula. Dessa forma, o professor, como mediador, deverá conhecer o aluno para planejar uma atividade mais elaborada, que faça com que o aluno se sinta à vontade e motivado para desenvolver a tarefa que lhe foi passada (SILVA, 2017).

Outra característica comum do espectro autista é o isolamento. Alvarenga (2017) afirma que estas crianças têm grandes dificuldades de interagir com as outras pessoas e não gostam de participar de atividades ou eventos onde a concentração de pessoas é maior. Além disso, não conseguem desenvolver um discurso, apresentação de trabalhos, entre outros (ALVARENGA, 2017).

O Autismo leve, ou nível 1, também apresenta movimentos repetitivos, como o caminhar de um lado para o outro, o bater das mãos, entre outros. Também é observada uma maneira diferente de conversar, certas vezes inadequada e sem sentido. Mas quando dominam o assunto, conseguem fazê-lo com maestria, pois gostam tanto do tema que não conseguem parar de falar sobre (ALVARENGA, 2017). No entanto, segundo a mesma autora, os alunos com TEA têm dificuldades de compreender ao outro, não possuindo empatia e, muitas vezes, só com o jeito de ser ou com alguma atitude, como a ansiedade ou a necessidade de querer estar sozinho, podem afastar as pessoas.

A APRENDIZAGEM DA CRIANÇA AUTISTA

Crianças que se encontram dentro do espectro do autismo possuem algumas habilidades um pouco mais direcionadas. No entanto, para que estas habilidades sejam descobertas pelos pais, professores e profissionais que fazem o acompanhamento, são necessárias algumas intervenções de aprendizagem. A partir de então, é preciso criar um pensamento crítico a respeito da inclusão escolar.

Não podemos pensar em inclusão escolar, sem pensarmos em ambiente inclusivo. Inclusivo não somente em razão dos recursos pedagógicos, mas também pelas qualidades humanas. Apesar de um espaço atraente e adequado para a instrução escolar ser uma necessidade elementar na educação, não raramente, deparamos com escolas sem o devido preparo nesse requisito (CUNHA, 2011, p. 100).

A discussão acerca do ambiente educacional é importante para que a criança autista se sinta acolhida e inicie a sua aprendizagem. Schmidt (2014) traz uma reflexão sobre as dificuldades das crianças autistas, como o atraso de linguagem, o que na aprendizagem é algo que dificulta bastante, pois também reflete nas relações com as outras crianças. Também se envolvem em situações que afetam diretamente os relacionamentos, pois nem sempre conseguem interpretar as brincadeiras.

Diante de todas as dificuldades e características que o aluno com autismo leve possui é possível refletir sobre a ludicidade como um instrumento muito importante no seu espaço escolar. O lúdico tem a ver com divertimento e, portanto, chama a atenção das crianças. Também é uma maneira eficaz de desenvolver a criatividade, possibilitando um maior envolvimento com as outras crianças na escola (MACHADO, LUTERED, 2016).

As atividades envolvendo a ludicidade são consideradas completas, pois ajudam a desenvolver com facilidade o processo do aprender e, para a criança autista, é muito importante que os educadores saibam trabalhar. Dessa forma, muitas dificuldades de aprendizagem podem ser supridas ao desenvolver tais atividades lúdicas (MACHADO, LUTERED, 2016).

Para Schmidt, em toda a aprendizagem, desde o início, a estimulação é o principal condutor para que a criança tenha evolução:

Se a criança for estimulada a descobrir seu potencial desde cedo, as dificuldades deixam de persistir em tudo o que ela faz, ela precisa de novos desafios para aprender a viver cada vez mais com autonomia, e não há lugar melhor do que a escola para que isso se concretize (SCHMIDT, 2014, p. 134).

A estimulação é, sem dúvida, um dos aspectos mais importantes da aprendizagem do aluno autista. É a partir da estimulação que a criança que está dentro do espectro do autismo inicia seu processo de desenvolvimento, começa a descobrir o significado de tudo, e faz com que o seu comportamento diante das outras pessoas tenha uma melhora significativa (CUNHA, 2011).

Um outro aspecto bastante importante e que deve ser citado é a comunicação. Esta requer certa paciência por parte do educador, pois pode apresentar uma velocidade inapropriada e/ou um volume inadequado. Alguns

não conseguem usar as palavras da maneira mais adequada e combiná-las. Existem estudos científicos que comprovam que a comunicação dos autistas na forma de imagens pode ser mais compreendida do que através de palavras (SCHMIDT, 2016).

Outra maneira bastante eficaz que muitas escolas e famílias utilizam para se comunicar com as crianças autistas é por sistemas de símbolos, vistos como representações visuais táteis. Também podem ser representados por gestos do próprio corpo da criança. Os recursos são formas de aprendizagem bastante utilizados, os quais podem ser alguns objetos, como um quadro com figuras, um jogo pedagógico, entre outros (SCHMIDT, 2016).

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

O presente tópico dedica-se à análise e discussão dos dados da pesquisa, como segue.

CRIANÇAS COM AUTISMO SÃO MUITO INTELIGENTES

Crianças que possuem autismo grau leve podem apresentar somente alguns sintomas do transtorno como, por exemplo, algumas dificuldades de linguagem e de comportamento. Também podem apresentar dificuldades de se relacionar com os outros colegas, mas quando são tratados adequadamente, com os profissionais certos, podem ter a chance de se desenvolverem com mais intensidade do que uma criança que não seja autista. Por isso a importância do diagnóstico precoce, pois ajuda a minimizar algumas características do espectro, mas sempre haverá dificuldades de comunicação e interação com as outras crianças (MACHADO, LUTERED, 2016).

É importante percebermos o quanto os autistas são inteligentes e muitos têm grande facilidade de aprendizagem que as crianças consideradas típicas não possuem. No entanto, áreas de conhecimento são bastante restritas, ou seja, o aluno do espectro autista consegue ter mais habilidade em uma matéria de matemática, por exemplo. Entretanto, é possível afirmar que consiste em um grande desafio ter crianças do espectro do autismo matriculadas em escolas regulares, justamente por apresentarem dificuldades de se relacionarem socialmente. Os profissionais precisam conhecer a criança, criar vínculo para que a aprendizagem se estabeleça. Também é possível afirmar que para o aluno autista é um grande desafio estar na escola regular pelos mesmos motivos, pois não conseguem estabelecer diálogo, isolando-se para brincar, e isso dificulta o processo de aprendizagem, pois é na interação com o outro que as crianças aprendem e se desenvolvem, sejam autistas ou não (MARTINS, MONTEIRO, 2017).

O PAPEL DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO PERANTE A CRIANÇA COM AUTISMO LEVE: A IMPORTÂNCIA DO VÍNCULO E DA FORMAÇÃO CONTINUADA

O papel do professor no desenvolvimento de uma criança com espectro autista é de extrema importância, principalmente quando o aluno for diagnosticado precocemente. Muitas vezes o professor participa deste diagnóstico, fazendo um simples parecer, descrevendo como é o aluno em sala de aula, se interage ou não com as outras crianças, se faz as atividades, enfim, identificando já algumas características do autismo.

O bom preparo profissional possibilita ao educador a inserção necessária para avaliar a conduta do aluno e da família no auxílio da recondução das intervenções, quando elas não alcançam os resultados esperados no ambiente familiar ou na escola. Reuniões pedagógicas com os pais, relatórios, troca de informações e observação constante dos exames médicos-laboratoriais fornecem substancial ajuda (CUNHA, 2011, p. 90).

É muito importante que o professor saiba lidar com tal tipo de situação para ajudar o aluno a desenvolver

a aprendizagem e para acolher a família, dando suporte e muita atenção neste momento que, para muitas pessoas, é delicado. A partir de então, o professor terá que criar um vínculo de amorosidade com este aluno, possibilitando a inclusão, respeitando seus limites, mas fazendo com que ele participe das atividades propostas em sala de aula. Dito isso, a formação continuada do professor é algo que tem de ser levado mais a sério, pois quanto mais especialização, estudos dirigidos, mais capacidade ele terá para trabalhar com o aluno com TEA em diferentes circunstâncias. Assim, aprenderá a se desenvolver também enquanto educador, possibilitando não somente para o aluno autista, mas para o restante da turma formas diferentes de aprendizagem (CUNHA, 2011).

O papel do professor junto à família também é algo a ser considerado, pois essa relação professor/família permite compartilhar informações importantes sobre o aluno para que se estabeleça um vínculo maior entre essas pessoas e assim possam criar laços para um melhor desenvolvimento do autista. Algumas vezes, principalmente quando a família não aceita o diagnóstico, o aprendizado da criança se torna mais difícil e a mesma acaba ficando prejudicada com isso e também cabe ao professor tentar se aproximar dos pais ou responsáveis promovendo algumas reuniões, mostrando a eles que não estão sozinhos, que podem e devem contar com o apoio, oferecendo instruções necessárias para lidar com o filho em casa (CUNHA, 2011).

Contudo, para que se desenvolva o aprendizado do aluno e estabeleça maiores relações com a família é preciso que o professor saiba incluir o aluno, não produzindo rótulos, pois é aí que o mesmo encontrará as suas limitações. Entendemos que o professor tem que dar conta de que a inclusão na escola inicia justamente com ele mesmo, ou seja, com as suas ações pedagógicas, trabalhos com a intenção de desenvolver a atividade para todos da turma e fazendo uma intervenção familiar.

O aluno com autismo leve exige uma série de demandas na escola, e todos os profissionais que acompanham a aprendizagem dos alunos autistas deverão aprender a lidar com as dificuldades e realidades da criança, e para tanto, os mesmos deverão adentrar neste grande universo autista. Uma das maneiras de lidar com os alunos autistas é através do olhar, ou seja, cunha (2011) acredita que o professor deve “abaixar-se até ela, ficar na altura de seu tamanho”, para ter o contato direto com a criança e a mesma poderá ter o olhar fixo para o profissional que está diante dela.

A partir do momento em que o professor passa a conhecer o seu aluno autista, ele pode criar metodologias de aprendizagem para facilitar a aprendizagem como, por exemplo, possibilitar ao educando um ambiente mais tranquilo, com pouco barulho na hora das atividades, mostrar objetos e dizer os seus nomes com mais frequência. Também é interessante usar materiais que despertem a atenção do aluno, como os jogos pedagógicos. O professor deve também se atentar para elaborar atividades mais lúdicas, pois já foi comprovado, como explicam Machado e Letered (2016), que a ludicidade é uma aliada não somente para as crianças autistas, mas também para todas as crianças e professores. Além de a criança ter mais liberdade para se expressar e interagir com o restante da turma, por meio das atividades lúdicas o professor terá maiores facilidades para avaliá-los. É importante que o docente saiba que a rotina é algo muito valioso para os autistas, porque

[...] os alunos autistas têm grande apego as rotinas estabelecidas nas salas de aula. Então, para um melhor desenvolvimento desses alunos, é fundamental ter em mente que é importante na tentativa de acolhimento não proporcionar a ela vivências que não farão parte de sua rotina no futuro, pois poderão causar dificuldades posteriores, tanto para os profissionais quanto para a própria criança quando forem reformuladas (MACHADO, LETERED, 2016, p. 15).

O professor, diante de todas as características do aluno autista e diante do fato de que a socialização é um obstáculo a ser enfrentado, deverá proporcionar certo conforto para o mesmo sentir-se à vontade para elaborar as atividades solicitadas. Como esclarece Silva (2017), para favorecer o processo de inclusão escolar, o professor deverá ser especializado na área de atuação, o que facilitará também o seu trabalho em sala de aula com os demais alunos, pois com os encaminhamentos pedagógicos adequados, a turma poderá ter um

comportamento mais desejável para a total integração do autista, podendo estabelecer algumas técnicas de socialização, entre outros.

Outro ponto relevante a ser destacado em todas as pesquisas desenvolvidas é a formação continuada de professores, como já sinalizamos. Quanto mais estudos e informações o profissional tiver, maiores serão as chances de sucesso na aprendizagem de um aluno com autismo leve. Podemos registrar que estão surgindo cursos para formação de professores na área de inclusão capazes de mobilizar competências e desenvolver habilidades pelas quais os alunos poderão se beneficiar diante de um professor com tais formações (SILVA, 2017).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos que o estudante com autismo leve é capaz de muitas aprendizagens no cenário escolar, apesar de suas relações sociais serem, geralmente, menos intensas. Neste sentido, o papel do professor em conjunto com a família é essencial, posto que o docente é a primeira referência desse estudante com relação à sua inclusão na escola.

É possível perceber que, atualmente, as pessoas estão mais informadas sobre o autismo, pois as redes sociais e outros meios de informação fazem com que a divulgação de materiais sobre o transtorno circule com mais evidência. Essas informações, quando fidedignas, facilitam a vida de muitas famílias que precisam de suporte para que seus filhos ou parentes, amigos, enfim, possam sentir-se mais à vontade e seguros de que os autistas estão sendo reconhecidos e aceitos na sociedade como um todo.

As crianças com autismo leve são, portanto, capazes de aprender, se desenvolver em seu contexto social, na mesma escola e com o mesmo professor e colegas. Assim, a criança autista se sentirá acolhida em um ambiente que também pertence a ela, com toda a dedicação, carinho e amor de que necessita para tornar-se um adulto capaz de elaborar atividades tanto quanto as outras pessoas, a fim de enfrentar a sociedade sem medo, com orgulho da pessoa que é.

Esperamos que a presente pesquisa possa suscitar outros estudos na área, talvez com a utilização de dados empíricos de maneira a fortalecer o debate em torno da aprendizagem das crianças com autismo leve e suas relações sociais no contexto escolar.

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, G. C. Autismo leve e Intervenção na abordagem cognitivo-comportamental. Renata Trigueirinho Alarcon, Eliana Melcher Martins- São Paulo, 2017. 34f. + CD-ROM. TCC (Especialização) - Centro de Estudos em Terapia Cognitivo- Comportamental (CETCC).

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2000.

BARROS RODRIGUES, I.; MOREIRA, L. E. de V.; LERNER, R. Análise Institucional do Discurso de professores de alunos diagnosticados como autistas em inclusão escolar. **Revista Psicologia-Teoria e Prática**, v. 14, n. 1, p. 70, 2012.

BRASIL. **Lei n. 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em 25 abr. 2019.

CUNHA, E. **Autismo e inclusão: psicopedagogia práticas educativas na escola e na família**. 3. ed. Rio de Janeiro, RJ: Wak, 2011

FREITAS, S. V. D. H.; FOSSATTI, P.; KORTMANN, G. M. L. Inclusão de pessoas com deficiência (PCD) na educação superior: um olhar a partir das políticas de inclusão. *In: GIANEZINI, K.; GROSS, J. (Orgs.). Estudos contemporâneos em Ciências Jurídicas e Sociais*, Volume IV, p. 79-97. Florianópolis: Editora da Unesc, 2017.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MACHADO, A. L.; LUTEREK, L. P. **Contribuição da atividade lúdica no desenvolvimento do aluno autista no ensino regular**. Chapecó, SC, Universidade Federal da Fronteira Sul Campos Chapecó, Curso de Graduação em Pedagogia, 2016.

PADOVANI, C. R.; JUNIOR, F. B. A. Habilidades Sociais na Síndrome de Asperger. **Bol. Acad. Paulista de Psicologia**, São Paulo, Brasil- V. 78, n 01/10,p. 155-167. 2010.

PASSERINO, L. M.; SANTAROSA, L. C. M. **Interação social no Autismo em Ambientes Digitais de Aprendizagem**, Porto Alegre, RS, 2007. Disponível em <www.acielo.br/prc>.

RODRIGUES, I. de B.; MOREIRA, L. E. de V.; LERNER, R. Análise Institucional do Discurso de Professores de Alunos Diagnosticados como Autistas em Inclusão Escolar. Universidade de São Paulo, São Paulo- SP- Brasil. **Psicologia: Teoria e Prática**, v. 14, p. 70-83, 2012.

SANCHES, I. R.; SIQUEIRA, L. P. C. A Inclusão Escolar e o Transtorno do Espectro do Autismo. **Comunicações**, Piracicaba, v. 23, n. 3, número especial, p. 167-183/ 2016. DOI: <<http://dx.doi.org/10.15600/2238-121x/comunicacoes.v23nespp167-183>>.

SCHIMIDT, C. **Autismo, educação e transdisciplinaridade**. Campinas, SP: Papirus, 2013.

SILVA, M. M. Educação Especial na perspectiva Inclusiva: Crianças com Transtorno do Espectro do Autismo. **Id on Line Revista Multidisciplinar e de Psicologia**, v. 11, n. 35, p. 56-66, abril de 2017. ISSN: 1981-1179.

PARTE III: FACES E GÊNEROS DA DOCÊNCIA: RELAÇÕES POSSÍVEIS

APRESENTAÇÃO DA PARTE III

A terceira e última parte desta obra dedica-se a contemplar a docência desde outras possíveis perspectivas como, por exemplo, a docência masculina na Educação Infantil, ou então a atuação do pedagogo em espaços não escolares. Ainda nesta perspectiva, são trazidas possibilidades metodológicas não-tradicionais, como o turismo pedagógico.

Dessa maneira, o Capítulo 9, intitulado *Docência masculina na educação infantil: uma análise em exemplares da Revista Pátio Educação Infantil* é de autoria de Aline dos Passos e Juliana Meregalli Schreiber. O objetivo foi analisar como a docência masculina é abordada em exemplares da revista Pátio Educação Infantil. A metodologia trata-se de um estudo de natureza qualitativa e os materiais de pesquisa foram constituídos por quatro exemplares desta revista. A análise foi realizada a partir das recorrências apresentadas nos exemplares. A perspectiva teórica desta pesquisa abordou estudos de Louro (2012), Arce (2001) e Cerisara (2013). Sendo assim, o resultado da pesquisa permitiu concluirmos que: a) a docência masculina na Educação Infantil auxilia na reflexão sobre gênero nas escolas; b) o professor homem pouco é evidenciado nas imagens voltadas a rotina na Educação Infantil; c) a mulher tem um destaque muito maior como educadora em atividades pedagógicas, como também em aspectos relacionados ao cuidado (higiene/alimentação). As autoras concluíram que a escola ainda tem um papel relevante a desempenhar junto à sociedade, no sentido de combater o preconceito e desconstruir os estereótipos que insistem em persistir ao longo dos tempos e, a partir disso, revelar a verdadeira importância da docência masculina em todos os níveis de ensino.

O Capítulo 10, de autoria de Manoela Mattos Paim Westephol e Juliana Meregalli Schreiber intitula-se *A atuação do pedagogo em espaços não escolares: um estudo sobre a pedagogia como possibilidade de atuação profissional fora do ambiente escolar*. O trabalho teve como principal objetivo analisar narrativas de pedagogos que atuam em espaços não escolares sobre sua formação no Curso de Pedagogia e sobre sua atuação profissional. A metodologia aplicada foi um estudo de caso caracterizando-se por uma abordagem qualitativa, empregando o uso de questionários semiestruturados para a coleta de dados. A análise foi realizada a partir das respostas dos vinte respondentes do questionário. A perspectiva teórica desta pesquisa abordou estudos de Brandão, Franco, Freire, Libâneo e Pimenta. Sendo assim, o resultado da pesquisa permitiu concluirmos que: a) todos os entrevistados são pedagogos e, em sua maioria, possuem formação em Pós-Graduação nas áreas de Gestão; b) os pedagogos percebem a importância e a necessidade de constante aperfeiçoamento e busca por qualificação ao longo da sua vida profissional; c) destacam saber sua importância na atuação profissional nos espaços não escolares; d) a graduação em Pedagogia, precisa refletir mais sobre a formação em espaços não formais.

Concluindo a obra, o Capítulo 11 traz como título: *Turismo pedagógico: como aliar lazer e aprendizagem* e foi escrito por Tamara Schierenbeck da Rosa Endres e Douglas Vaz. Neste capítulo, os autores buscam refletir sobre os desafios relacionados a tornar o conteúdo de sala em algo concreto. Nesse sentido, questionam: é possível aprender de forma efetiva, fora do espaço escolar? A partir de um estudo de caso e de uma análise bibliográfica sobre o tema, usando como base artigos de autores como Freinet, Piaget, entre outros, é observada a relação entre as aulas-passeio desenvolvidas por Freinet e o construtivismo de Piaget e suas influências na aprendizagem. Os resultados apontam um aumento na evasão escolar nos últimos anos, trazendo uma preocupação por parte dos alunos quanto à falta de conexão do conteúdo escolar com a vida dos mesmos. A partir deste ponto é realizado um levantamento de projetos que viabilizam o uso do Turismo Pedagógico como ferramenta de aprendizagem, e conclui-se que há grande necessidade de maior exploração do tema, tendo em vista a gama de possibilidades de interdisciplinaridade e construção de uma aprendizagem significativa. Por se tratar de um assunto pouco

aprofundado pelos pesquisadores, permite que possamos investigar futuramente, novos caminhos de pesquisa e a construção de projetos para o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa.

CAPÍTULO 9

DOCÊNCIA MASCULINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE EM EXEMPLARES DA REVISTA PÁTIO EDUCAÇÃO INFANTIL

Aline dos Passos

Juliana Meregalli Schreiber

INTRODUÇÃO

Historicamente a Educação Infantil é um espaço feminino, no qual a docência masculina é, muitas vezes, questionada, pois o modelo socialmente construído de profissional é destinado a mulher como educadora nata. Arce (2001) trouxe, baseada em acontecimentos históricos, uma série de consequências que ainda influenciam o perfil e o conhecimento que o professor precisa possuir para atuar na Educação Infantil. A autora evidencia que enquanto nas instituições de cuidado e assistência encontravam-se pessoas leigas sem formação específica, nas instituições ditas pedagógicas, exigia-se a profissionalização. A pesquisa realizada por Arce (2001) revela que nas instituições de cuidado voltadas para a classe trabalhadora, a

constituição histórica da imagem do profissional de Educação Infantil tem estado fortemente impregnada do mito da maternidade, da mulher como rainha do lar, educadora nata, cujo papel educativo associa-se necessariamente ao ambiente doméstico, sendo, assim, particularmente importante nos primeiros anos da infância (ARCE, 2001, p. 4).

Para pensar a docência masculina na Educação Infantil, partimos do pressuposto de que os homens são minoria nessa etapa do ensino básico, segundo Sayão (2005), os homens correspondem aproximadamente à ínfima proporção de 6% dos/as professores/as na Educação Infantil. Porém, mesmo sendo em quantidade tão pequena eles estão nesses meios marcando sua presença e suas formas de fazer e pensar a Educação Infantil. É importante ressaltar que a docência na Educação Infantil também vem sendo construída a cada dia por aqueles que estão inseridos de alguma forma nesse nível da Educação Básica (alunos, professores, pesquisadores, gestores, entre outros).

METODOLOGIA

A metodologia trata-se de um estudo de natureza qualitativa e os materiais de pesquisa foram constituídos por exemplares da revista Pátio Educação Infantil da Artmed Editora. Foram analisados quatro exemplares, aproximadamente a publicação e circulação total da revista Pátio Educação Infantil no ano de 2013.

A Artmed Editora nasceu em 1973 na cidade de Porto Alegre, porém dedicava-se somente à comercialização de livros médicos, e em alguns anos passou a publicar seus próprios títulos, investindo em áreas do conhecimento como saúde Mental e a educação. Só em 1997 que foi publicada a primeira edição da Pátio, revista pedagógica que em 2010 passou a chamar Pátio Ensino Fundamental e em 2003 foi lançada a Pátio Educação Infantil, criada a partir de consultores renomados no campo da educação da infância. Tendo como objetivo oferecer aos educadores de Educação Infantil informações qualificadas, além de um espaço de troca de experiências de temas relevantes à prática pedagógica.

Com circulação trimestral, possui seus exemplares divididos nos meses: janeiro, fevereiro e março, depois abril, maio e junho, seguindo os meses de julho, agosto e setembro e finalizando com a edição referente a outubro, novembro e dezembro. A *Pátio Educação Infantil* é uma revista que apresenta um corpo editorial composto por profissionais da área da Educação Infantil além de jornalistas e repórteres. Além do material impresso a revista oferece a seus leitores materiais exclusivos no site. Cada edição conta com onze seções, além de capa e sumário a revista na maioria das publicações conta com: Carta ao leitor, Cenário, Dia a Dia, Entrevista, Infância, Iniciativas, Perspectiva, Resenha e Roda de conversa.

Para a busca dos dados desta pesquisa, foi necessário coletar exemplares da revista *Pátio Educação Infantil*, tivemos acesso a alguns exemplares na biblioteca da Universidade La Salle - Canoas. As revistas apresentaram-se como documento e fonte que auxiliam na problematização da docência masculina na Educação Infantil. Dessa forma a metodologia da pesquisa seguiu os passos recomendados por Gil (2008, p. 133), que são: “redução dos dados, a categorização desses dados, sua interpretação e a redação do relatório”. A partir dessa orientação, selecionamos o material, categorizamos de acordo com a sua relevância e recorrência, de acordo com o objetivo da pesquisa, passando à fase das inferências, que foi ocorrendo de forma integrada à redação do texto. O material de pesquisa foi analisado a partir das lentes teóricas que apresentarei a seguir.

REFERENCIAL TEÓRICO

Segundo o Censo Escolar 2018, das 48,6 milhões de matrículas da Educação Básica, 49,1% são de mulheres, revelando o equilíbrio no acesso. O mesmo levantamento mostra que as mulheres representam 80% dos professores, podemos entender que a mulher é, atualmente, a figura predominante na educação básica brasileira, mas, inicialmente, os homens eram os únicos que atuavam como professores.

Segundo o Censo Escolar 2017, há 575 mil docentes na educação infantil brasileira, sendo 554 mil mulheres e 21 mil homens. Quer dizer, para cada professor homem numa creche ou sala de pré-escola, há 26 mulheres, mas, inicialmente, os homens eram os únicos que atuavam como professores. A partir do século XIX, há um crescimento notável da figura feminina na educação, como estudante e docente. Esse crescimento se deu por conta da falta de procura dos homens pela docência (LOURO, 2012).

Foi em outubro de 1827, de acordo com Rizzo (2003), que ocorreu a aprovação da Lei Geral do Ensino, com isso, surgiram as Escolas Normais. Nessas escolas, o salário era baixo e as condições de trabalho não atraíam os candidatos homens, devido a esses fatores econômicos, os homens foram se afastando do magistério a procura de melhores condições financeiras, por isso, percebeu-se, a predominância feminina nesse cenário, desse modo, admitir as mulheres como docentes era a saída para os problemas. Dessa forma,

criou-se uma nova oferta de emprego para as mulheres, mas aumentaram os riscos de maus tratos às crianças, reunidas em maior número, aos cuidados de uma única, pobre e despreparada mulher. Tudo isso, aliado a pouca comida e higiene, gerou um quadro caótico de confusão, que terminou no aumento de castigos e muita pancadaria, a fim de tornar as crianças mais sossegadas e passivas. Mais violência e mortalidade infantil (RIZZO, 2003, p. 31).

Segundo Louro (2012), as mulheres foram as escolhidas para esse trabalho porque a habilidade de cuidar de crianças era vista como um atributo inato, ou seja, que já nasceu com ela. Logo, estavam preparadas para exercer a função de professora, uma vez que não tinha caráter pedagógico. De acordo com a autora, a Educação Infantil era uma extensão da maternidade, porque se acreditava que

as mulheres tinham, “por natureza”, uma inclinação para o trato com as crianças, que elas são as primeiras e “naturais educadoras”. Portanto, nada mais adequado do que lhes confiar a educação dos pequenos. Se o destino primordial da mulher era a maternidade, bastaria

pensar que o magistério representava, de certa forma, uma “extensão da maternidade”, cada aluno ou aluna vistos como filho ou filha “espíritual” (LOURO, 2012, p. 450).

Entendemos que há conflito quando a figura masculina tenta inserir-se no ramo da educação em especial na Educação Infantil e que isso tem relações com esse processo histórico da profissão. O padrão comportamental que muitas crianças vivem desde cedo são concepções de que meninas são destinadas as atividades mais delicadas e com cunho de cuidado, e meninos estimulados a atividade que promovam movimentos físicos e o desenvolvimento de atividades de contato físico. Assim como os brinquedos que para meninas se centram em objetos para o cuidado do lar, e para meninos carrinhos, pistas automotivas, e bonecos de ação. Entende-se, portanto, que o brinquedo vai transmitir aos sujeitos que desfrutem dele valores sociais que se espera que apresentem futuramente.

Nesse sentido, a escola tem um papel fundamental na desmistificação destas diferenças, além de ser um importante instrumento na construção de valores e atitudes, que permitam um olhar mais crítico e reflexivo sobre as identidades de gênero, ao invés de ser um lugar de práticas de desigualdades e de produção de preconceitos e discriminações como destaca Louro (1997, p. 57).

Portanto, já vem de longos anos a visão de que a mulher possui atributos para cuidar de crianças, e o homem para o trabalho braçal. No entanto, se a professora pode ser vista como a figura materna, nos perguntamos: por que não se atribui ao professor esse papel de paternidade? Com isso, nota-se que a sociedade distingue o que é função para mulher e o que é para o homem. Essa questão de função traz à tona a visão de gênero.

De acordo com a literatura, gênero e sexo são palavras com significados distintos: o sexo está relacionado a questões biológicas e o gênero está relacionado a forma como um determinado indivíduo se identifica. A questão de gênero é um assunto que está em pauta na atualidade do país, se lê em jornais, revistas, internet, se veem nos programas televisivos, no entanto, ainda há quem se confunde quando se depara com esse conceito (PRAUN, 2011).

Diante disso, a maneira de agir, de pensar, e as opções que o ser humano escolhe, não estão relacionadas com a formação biológica, não é decorrente do nascimento. Todos nascem iguais, mas acabam seguindo comportamentos e características que a sociedade impõe como sendo do sexo masculino ou feminino. Neste sentido, Praun (2011, p. 56) enfatiza que:

O termo gênero, classificação construída pela sociedade, contribui para exacerbar a distinção entre indivíduos de sexos diferentes. Essa classificação possibilita a construção de significados sociais e culturais que distinguem cada categoria anatômica sexual e que são repassados aos indivíduos desde a infância.

Com isso, reforça a ideia que a sociedade distingue o que é comportamento aceitável para o homem e o que é comportamento aceitável para a mulher. No mercado de trabalho, por exemplo, há áreas de atuação onde a maior concentração de pessoas é do sexo masculino e outras do sexo feminino. Em um primeiro momento, acreditamos que seja por escolhas naturais, aptidões e capacidades que são distintas entre homens e mulheres. Isso pode estar relacionado à desigualdade de gênero (BARRETO; ARAÚJO; PEREIRA, 2009).

Desde que uma criança está no ventre da mãe e “os pais descobrem o sexo do bebê, as cores das roupas já são pensadas para o sexo, azuis se for menino e rosa se for menina” (SILVA, 2013, p. 14). As diferenças já são incumbidas antes mesmo do nascimento da criança. As atitudes da família perante as crianças, repercutiram no futuro delas, as brincadeiras das meninas são voltadas para a submissão e as brincadeiras dos meninos sobreposição.

De acordo com Silva (2013, p. 14), “as meninas brincam de bonecas (afeto e maternidade), cozinha ou de casinha (submissão)”. Assim, a inserção da figura masculina na Educação Infantil, mesmo nos dias atuais, ainda passa por muitas dificuldades. Os homens que se aventuram nesta profissão, algumas vezes, acabam sendo

rotulados ou discriminados pelos seus familiares, colegas de trabalho ou familiares dos educandos (BARRETO; ARAÚJO; PEREIRA, 2009).

Com relação ao olhar da família, muitas vezes, estas não dão ênfase para a formação do educador que irá trabalhar com seus filhos, preocupam-se apenas em ter um lugar para deixá-los. O espaço da Educação Infantil, já foi visto, e em alguns casos ainda é tratada, como um “depósito” e as professoras são meramente tias. Silva e Martins (2016), afirmam que:

tendo vista que, com o passar dos anos, foram formados vários conceitos com relação a questões gênero masculino e feminino, e de que os mesmos podem variar de acordo com a cultura onde estão inseridos, sabemos que, hoje, existe um consenso no que se refere à profissão de educador infantil. No magistério, no qual a educação, principalmente a infantil, exige a necessidade de cuidados mais íntimos, como dar banho, trocar fraldas, além de afeto, tornou-se função praticamente exclusiva da mulher este ofício (SILVA; MARTINS, 2016, p.1).

De acordo com essa visão, é mais fácil para a família aceitar uma professora mulher, pois ela “naturalmente” desempenha a função de cuidar, logo, um homem não seria adequado para cuidar das crianças, principalmente se tratando de meninas, tendo em vista os cuidados, pois diversos episódios tem possibilitado constatar que a discussão sobre homens na docência com crianças pequenas mobiliza opiniões, atitudes e crenças em torno da aceitação ou recusa a ideia de que o trabalho com crianças pequenas na Educação Infantil possa ser desenvolvidos por homens.

Percebemos que os pesquisadores da área de educação estão abordando e discutindo assuntos de gênero e sexualidade nas escolas, mas acreditamos que ainda há muito o que avançarmos para acabarmos com o preconceito de gênero na educação. Em consonância com essa ideia Rabelo (2013) destaca:

Quando se trata do olhar masculino do professor desse segmento, quase não são encontradas referências ao tema; e mais, os preconceitos e discursos que frequentam a sociedade contemporânea são reafirmados no cotidiano escolar (RABELO, 2013, p. 909).

Podemos considerar que, mesmo em minoria no magistério, e tendo em vista que ainda existem barreiras criadas pelo preconceito, o professor homem na Educação Infantil é um agente importante para o desenvolvimento da criança, em todos os seus aspectos – cognitivo, psicológico e social – pois, assim como as crianças podem associar a professora com a figura da mãe, esse profissional pode ser associado à figura do pai, podendo, para além da figura paterna contribuir de maneira positiva na educação dessas crianças, pois é um profissional na área da Educação, com estudos que legitimam a posição de docente em sala de aula.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Ao iniciar o processo analítico, o primeiro ensaio ocorreu pela edição voltada para gênero e infância - Número 48 da revista Pátio Educação Infantil da Artmed Editora. Essa identificação se tornou rápida, já que o anúncio do tema era apresentado na capa. O conteúdo desta edição potencializava discussões sobre a docência masculina. Na reportagem de Adriana Kiperman (2016) - carta do leitor - a autora realizou um desafio de promover a igualdade em um universo majoritariamente feminino, destacando que a Educação Infantil ainda vê com reservas a presença de homens entre os profissionais que cuidam de crianças pequenas. Nesta edição, a docência masculina na Educação Infantil é uma das questões principais relacionadas à gênero, problematizando questões essenciais, que fazem parte do nosso dia a dia e que carecem de muita reflexão por parte de educadores. Ao analisar essas edições percebemos que os autores dos artigos, destacam que termos a docência masculina na Educação Infantil auxilia na reflexão sobre gênero nas escolas, como passamos a evidenciar na sequência.

O artigo desafios atuais da luta contra as violências de gênero, se faz refletir sobre o professor homem na Educação Infantil e as dificuldades que eles encontram para atuar na docência. Em alguns trechos retirados do artigo Finco (2016, p. 8) informa que:

Este artigo, ao refletir sobre a presença dos professores homens na Educação Infantil, atuando com a educação e o cuidado de crianças pequenas, trata dos desafios atuais para dar visibilidade à luta contra as violências institucionais de gênero, contra as diferentes formas de preconceito de gênero presente em nossa sociedade [...]

Para nos ajudar a estranhar, questionar e desconstruir as normas de gênero, há pesquisas (Pereira, 2012; Silva, 2014) que trazem *histórias de vida, experiências docentes e vozes de professores homens, revelando e problematizando esse território considerado “naturalmente” feminino*. Por que existe a tendência de os professores homens serem destinados a ficar com os grupos de crianças maiores? Por que quando estão com as crianças pequenas no berçário, são impedidos e privados dos momentos de higienização, como troca de fraldas, banho ou uso dos banheiros? Como a presença desses homens ajuda a revelar questões pouco abordada e discutidas na Educação Infantil (FINCO, 2016, p. 8) [Grifos das autoras].

Já no artigo de Elsa S. S. Lopes, apresenta reflexões nas mudanças que foram incorporadas na Educação Infantil, com o desenvolvimento integral da criança pequena, sobre educar e cuidar, pois, isso não depende do sexo, e sim, de competência e habilidades profissionais relacionadas a saber fazer, saber conviver e saber ser.

A Educação Infantil no Brasil era tida como campo de atuação majoritariamente feminina. Contudo, recentemente, creches e pré-escolas têm-se deparado com a entrada de profissionais homens para atuar no cuidado e na educação de crianças bem pequenas. O ingresso desses educadores altera a maneira como a comunidade escolar percebe a educação e o cuidado das crianças pequenas[...] outra questão relevante a ser considerada é o fato de que, tendo em vista que a Educação Infantil no Brasil encontra-se historicamente associada à figura feminina, o ingresso de educadores homens, na área de cuidado e educação das crianças pequenas provoca um olhar de estranhamento para os profissionais que buscam atuar nesta modalidade de ensino. [...]

O presente artigo defende a ideia de que a presença masculina na educação e no cuidado de crianças pequenas em espaços coletivos pode suscitar importantes discussões sobre as relações de gênero na educação e possibilitar a comunidade escolar reflexões importantes acerca da atuação de educadores homens na Educação Infantil. [...]. é realizar um trabalho pautado em práticas profissionais que inclua o cuidado e a educação de crianças pequenas (LOPES, 2016, p 12) [Grifos das autoras].

Seguindo essa ideia, apresentamos a entrevista com Marília Pinto de Carvalho, onde ela aborda alguns dos principais temas em discussão no Brasil e o modo como a escola pode contribuir para mudar o cenário de desigualdade em que vivemos. Para ela o primeiro passo deve ser abrir espaços para que educadores e educadoras discutam sobre as relações de gênero.

Sobre promover mudanças para um mundo mais igualitário. Esta entrevista possui um total de 10 perguntas, entre elas possui uma: Como a escola pode contribuir para mudar as relações de gênero? E sua resposta que esta tarefa é abrir espaços para que educadoras (e também educadores, que são minoria) discutir sobre relação de gênero (CARVALHO, 2016, p. 16).

A partir dessa constatação, buscamos mais volumes da revista para analisar como a docência masculina é apresentada. Assim, analisamos o total de quatro exemplares. Buscamos observar em um ano de circulação da revista como o professor é abordado.

Analisando os artigos, os assuntos e principalmente as imagens nos exemplares, constatamos que a docência masculina pouco aparece, a mulher tem um destaque muito maior como educadora em atividades pedagógicas, assim como também em aspectos relacionados ao cuidado (higiene/alimentação). As figuras

masculinas que aparecem somente são de arquitetos, atelierista de exposição infantil, homens que pertencem a família (pai, padrasto e tio), coordenador pedagógico e professores membros de grupos de estudos.

Fazendo uma análise das imagens que encontramos nas revistas observadas, podemos ver que a representação do professor homem não está ligada ao papel de docente da educação infantil, como apresenta a Figura 1, que segue.

Figura 1: Ser Professor é ter o Nobre Ofício de Exercer a Arte de Ensinar



Fonte: Revista Pátio Educação Infantil, Ano: 2016 N°48

A imagem da figura 1 está apresentando um docente que não parece ser de Educação Infantil, pois as crianças que estão ao lado dele aparentemente são maiores que esse nível, por mais que o artigo relata sobre a Educação Infantil.

Figura 2: O professor precisa ter o olhar atento e carinhoso com a criança.



Fonte: Revista Pátio Educação Infantil, Ano: 2016 N°48

Na imagem 2, percebemos um homem com um bebê, porém não informa no artigo se é um professor com o aluno, pois pode ser visto um pai com seu filho. Neste artigo não trouxe a reflexão sobre o educador na Educação Infantil no momento de afetividade e cuidado com o bebê.

Figura 3: Através do Cuidado, Transmitimos a Segurança e o Amor para a Criança.



Fonte: Revista Pátio Educação Infantil, Ano: 2016 N°48

Quando observamos a questão do cuidado, podemos constatar que as imagens são relacionadas majoritariamente as mulheres. A Figura 3 mostra a professora fazendo a higiene do bebê com crianças assistindo, isso é relatado no artigo como uma das etapas do projeto com os bebês, inclusive tem uma criança tentando ajudar.

Figura 4: Independente do Gênero o Profissional está Pronto para Garantir Desenvolvimento e bem-estar das Crianças.



Fonte: Revista Pátio Educação Infantil, Ano:2013 N°34

Como podemos ver na figura 04, ainda que se trate de crianças da Educação Infantil, a imagem do homem está ligada a um atelierista na escola, consolidando uma atividade em uma exposição. O professor homem pouco é evidenciado nas imagens voltadas a rotinas na Educação Infantil.

Figura 5: A arte de educar está em aprender, com as crianças.



Fonte: Revista Pátio Educação Infantil, Ano: 2013 Nº35

Os momentos de acolhimento com o bebê são registrados junto a professoras e não professores, como mostra a Figura 5. Nos exemplares analisados não é evidenciado o docente masculino em uma turma com bebês.

A grande maioria das imagens retratadas nas revistas colocam a predominância nas professoras de Educação Infantil este fato é em decorrência da construção histórica da identidade profissional, onde durante um longo período esses espaços tiveram um viés fortemente assistencialista, privilegiando o cuidado das crianças, onde socialmente era encarado como tarefa destinada às mulheres.

Resgatamos a ideia que a presença majoritariamente feminina na educação infantil é vista de uma forma engessada que atribui ao papel do cuidado e atitudes de acolhimento às crianças, enquanto aos homens é creditado outras atribuições. Conforme Cerisara (1996),

[...] A educadora de crianças de 0 a 6 anos, situa-se em um universo feminino, que se apresenta desvalorizado em relação ao que se convencionou chamar de universo masculino, cujo modelo de trabalho é tido como racional ou técnico e onde predominam relações de impessoalidade nos espaços públicos (CERISARA, 1996, p.159).

O professor, por sua vez, não é retratado dessa maneira, assim como vimos nas figuras acima, ainda há uma visão forte de que as mulheres, mesmo tendo uma vida fora do espaço doméstico, se mantêm como principais responsáveis pela educação das/os filhas/os, enquanto aos homens ainda é atribuído o papel de provedor familiar, onde a questão financeira se prevalece em cima do cuidado e educação das crianças. Neste sentido:

abrir espaço para que o homem possa lidar com o afeto, o sentimento, a maternagem é imprescindível assim como abrir espaço para práticas profissionais com feições masculinas dentro destas instituições de educação infantil faz parte do movimento que busca a integração e a complementaridade entre feminino e masculino com vistas a colaborar para a ruptura das discriminações de gênero nas ocupações ligadas ao cuidado/educação das crianças de 0 a 6 anos e no próprio processo de socialização de meninos e meninas (CERISARA, 1996 a).

Sendo assim, é necessário se repensar e resignificar padrões que engessam e segregam homens e mulheres nas possibilidades que podem exercer profissionalmente. Pois a presença masculina nas salas da educação dos pequenos, visto que não é um fator novo, mas sim uma presença resignificada, que, mesmo sendo minoria, vem ocupando diferentes espaços no cotidiano das crianças, exercendo as mesmas funções docente na educação

infantil que exige incluir no planejamento das rotinas das instituições, momentos voltados para troca de fraldas, higiene pessoal, alimentação, sono e cuidados.

Optamos por realizar uma análise em revistas por acreditar que esse material é o que circula nas escolas e que reforça algumas ideias historicamente construídas em nossa sociedade. Problematicar questões de gênero auxilia em compreender muitos aspectos da contemporaneidade, identificando “barreiras” que ainda existem na atuação de professores homens dentro das instituições.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A elaboração do presente trabalho teve como objetivo refletir sobre a docência masculina na Educação Infantil, a partir de uma pesquisa qualitativa, que buscou analisar a temática em exemplares das revistas *Pátio Educação Infantil*. Como foi descrito, historicamente a Educação Infantil era um espaço feminino muito ligada a maternagem que é, social e culturalmente, associada à mulher. Sendo assim possibilitou compreender os caminhos que levaram a construção da docência nesta área e foi constatado que o grande motivo por eles não estarem em grande número inseridos nessa área é por preconceito de uma sociedade que ainda vê apenas a mulher com perfil para “cuidar” de crianças pequenas.

Entretanto, como foi possível constatar, inclusive por meio das imagens veiculadas pelas revistas analisadas, a docência masculina ainda tem dificuldades em mostrar sua importância na Educação Infantil, pois a presença de estereótipos de gênero e de preconceito se encontram presentes. Portanto, a escola ainda tem um papel relevante a desempenhar junto à sociedade, no sentido de combater o preconceito e desconstruir os estereótipos que insistem em persistir ao longo dos tempos e, a partir disso, revelar a verdadeira importância da docência masculina em todos os níveis de ensino.

Assim, o trabalho aqui apresentado trouxe reflexões, ainda que incipientes, sobre o tema da docência masculina na educação infantil, uma vez que é importante que novas pesquisas surjam na área a fim de melhor compreender a atuação do profissional masculino na Educação Infantil, especialmente por se acreditar que homens têm muito a contribuir com o processo educacional de crianças, tanto quanto a mulher, o que os coloca em uma posição de igualdade frente ao processo de profissionalização docente.

REFERÊNCIAS

BARRETO, A.; ARAÚJO, L.; PEREIRA, M. E. **Gênero e diversidade na escola: Formação de professores em gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais**. Brasília: MEC/SPM, 2009.

CENSO. **Mulheres são maioria na Educação Superior brasileira** - Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/mulheres-sao-maioria-na-educacao-superior-brasileira/21206> . Acesso em: 01/07/2019.

FLORENCIO, A. M. S.; LUZ, G. R.; SANTOS, M. N. R. R.; DIAS, P. K. G. **A construção da identidade de gênero na educação infantil a partir dos brinquedos e brincadeiras?** Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV045_MD1_SA11_ID4448_17082015133729.pdf>. Acesso em 19/06/2019.

GALVÃO, A. C. T.; BRASIL I. **Desafios do ensino na Educação Infantil: perspectiva de professores** – Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672009000100008>. Acesso em: 25/06/2019.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2008.

LEÃO, G. I. M. **A Importância Do Docente Do Gênero Masculino Nos Anos Iniciais Do Ensino Fundamental**. Disponível em: <http://bdm.unb.br/bitstream/10483/13600/1/2015_%20GuilhermeIn%C3%A1cioMarquesLe%C3%A3o.pdf>. Acesso em 19/06/2019.

LOPES, E. S. S. **A Presença Masculina Na Creche: Estariam Os Educadores Homens Fora De Lugar?** Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/9872/1/Elsa%20Santana%20dos%20Santos%20Lopes.pdf>>. Acesso em 19/06/2019.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

LOURO, G. L. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, M. D.; PINSK, B. C. (Org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2012. p. 441-481.

MELO, S. G. **A presença da Figura Masculina como Professor na Educação Infantil?** Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/196038/Sheila%20Giacomelli%20de%20Melo%202013-1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em 19/06/2019.

MONTEIRO, M. K.; ALTMANN, H. **A infância e a formação de profissionais para a educação infantil**. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742014000300012>. Acesso em 19/06/2019.

PASTOR E. C.; PASQUALOTTO, L. C. **A infância e a formação de profissionais para a educação infantil**. Disponível em <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/download/6479/4897>>. Acesso em 19/06/2019.

PORCIUNCULA, E. M.; MOTA, M. R. A. **A infância Impressa**. Disponível em: <<https://sistemas.furg.br/sistemas/sab/arquivos/bdtd/0000011220.pdf>>. Acesso em: 19/06/2019.

PRAUN, A. G. S. Sexualidade, gênero e suas relações de poder. **Revista Húmus**. Jan – Abril, 2011.

Revista Pátio Educação Infantil - Nº 48. Disponível em <<https://www.grupoa.com.br/revista-patio-educacao-infantil-n-48-p992461>>. Acesso em 19/06/2019.

SILVA, J. R., MARTINS, V. L. **O professor homem na educação infantil: um olhar acerca do preconceito?** Disponível em: <http://uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/revistas/20170531133930.pdf>. Acesso em: 19/06/2019.

SOUSA, J. E. **Homem docência com crianças pequenas: o olhar das crianças de um centro de educação infantil** – Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT07-4232.pdf>>. Acesso em: 26/06/2019.

CAPÍTULO 10

A ATUAÇÃO DO PEDAGOGO EM ESPAÇOS NÃO ESCOLARES: UM ESTUDO SOBRE A PEDAGOGIA COMO POSSIBILIDADE DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL FORA DO AMBIENTE ESCOLAR

Manoela Mattos Paim Westephol

Juliana Meregalli Schreiber

INTRODUÇÃO

A Educação visa preparar o ser humano para o desenvolvimento de suas atividades no percurso da vida, sendo um processo amplo na formação dos indivíduos que estão em constante processo de aprendizagem, buscando o desenvolvimento, as potencialidades e competências do sujeito. No campo educacional existem diferentes práticas de educação que são elas: educação formal, educação informal e educação não formal.

Diante desse paradigma novas perspectivas no mercado de trabalho para os profissionais que atuam na área de educação, em especial ao pedagogo, vem surgindo, uma vez que o ensino está para além da escola, presente em lugares como: ONGs, empresas, igrejas, sindicatos, hospitais, lar de idosos, editoras entre outros.

Ao procurarmos pela palavra Pedagogia no dicionário encontramos: “Ciência cujo objeto de análise é a educação, seus métodos e princípios; reunião das teorias sobre educação e sobre o ensino. Nessa perspectiva, a Pedagogia é a ciência que tem como principal objetivo de estudo a educação. Segundo os autores, Franco, Libâneo e Pimenta (2007);

A pedagogia, como ciência da educação, auxiliada por diferentes campos do conhecimento, estuda criticamente a educação como práxis social, visando analisá-la, compreendê-la, interpretá-la em sua complexidade e propor outros modos e processos para concretizá-la, com vistas à construção de uma sociedade justa e igualitária. [...] A pedagogia é, antes de tudo, um campo científico, não um curso, campo esse cuja natureza constitutiva é a teoria da prática da educação ou a teoria de prática da formação humana. O objeto próprio da ciência pedagógica é o fenômeno educativo, que compreende os processos de comunicação e internalização de saberes e modos de ação, visando à formação humana (2007, p. 74).

Assim surge o importante papel do pedagogo, que é o de disseminar conhecimento em ambientes diversos com o objetivo principal de ter a melhoria no processo de aprendizagem dos indivíduos, através da reflexão, sistematização e produção de conhecimento, bem como entender como ocorre esse processo, sendo de fato o campo de conhecimento que se ocupa diretamente com o ato educativo esteja ele onde estiver.

Desse modo, abordar o profissional de pedagogia como um educador e reproduzidor do saber para além dos portões da escola também é compreender que a profissão desenvolve sua prática em campos específicos do saber lhe permitindo enfrentar diversos desafios no que tange os processos de ensino aprendizagem. E por esse pressuposto, recorro a Libâneo em que menciona que a pedagogia não se refere apenas às práticas escolares, mas a um imenso conjunto de outras práticas. “O campo do educativo é bastante vasto, uma vez que a educação ocorre em muitos lugares e sob variadas modalidades: na família, no trabalho, na rua, na fábrica, nos meios de comunicação, na política, na escola” (LIBÂNEO, 2001).

Muitos dos profissionais que ingressam no curso de Pedagogia buscam ser professores lecionando em escolas, ou alegam escolher o curso por “gostarem de crianças”. Porém precisa ficar claro que esse não deve ser o objetivo de escolher essa profissão e sim ter de saber que o pedagogo é o profissional que contribui para os processos relacionados ao ensino e aprendizagem dos indivíduos, fortalecendo a construção do conhecimento.

Contudo, muitas vezes as Instituições de Ensino Superior no Curso de Pedagogia, focam o ensino na docência, em especial na Educação Infantil, pois normalmente é nesta etapa que os alunos de Pedagogia recebem as primeiras oportunidades de lecionar. Por vezes, tais profissionais não tem o real conhecimento sobre quais são as outras áreas de atuação de sua profissão, não reconhecendo seu papel e sua importância fora do ambiente escolar, envolvendo-se preferencialmente em atividades voltadas à docência.

O curso de Pedagogia e a formação dos profissionais que atuam com a educação tem se reestruturado desde a homologação da LDB 9.394/96. Tais transformações vêm repercutindo em relação a formação destes, e o curso continua sendo alvo de grandes discussões a respeito de seu currículo, e sua identidade. Uma vez que nos dias atuais essa identidade profissional ainda está centrada a prática de ser professor, à docência, gerando impasses ao tentar definir e expandir quais funções efetivamente esses profissionais podem exercer quando de fato se tornam habilitados para atuarem como pedagogos. Carmem Silva Bissoli da Silva (2006) afirma:

Diante da indefinição da qual padecia o curso de pedagogia e da insegurança e consequente insatisfação dos estudantes e profissionais ligados a esse campo, ganhava corpo a ideia de reformular não apenas o rol de disciplinas do curso, mas também sua estrutura curricular [...] (2006, p. 23).

Há na verdade, uma grande apresentação a respeito de novos rumos a serem traçados para o curso de pedagogia no Brasil, uma vez que, até o momento, o que existe é o silêncio, ou então documentos que determinam o que ele pode fazer, ou o que ele não tem a preferência para fazer, ou até que optam por seu nome não aparecer. O que se tem questionado é o significado de tudo isso (2006, p. 88).

Portanto, entende-se que a Pedagogia tem como objetivo ensinar, reproduzir conhecimento em diferentes contextos onde a educação está inserida. Conforme salienta na Resolução (BRASIL, 2006), “No Brasil, o curso de Pedagogia, ao longo de sua história, teve definido como seu objeto de estudo e finalidade precípuos os processos educativos em escolas e em outros ambientes, sobremaneira a educação de crianças nos anos iniciais de escolarização, além da gestão educacional”. Diante disso, Libâneo ressalta:

Há, de fato, uma tradição na história da formação de professores no Brasil segundo a qual pedagogo é alguém que ensina algo. Essa tradição teria se firmado no início da década de 30, com a influência tácita dos chamados “pioneiros da educação nova”, tomando o entendimento de que o curso de Pedagogia seria um curso de formação de professores para as séries iniciais da escolarização obrigatória (LIBÂNEO, 2001).

Portanto, ressaltamos que com esse trabalho objetivamos trazer uma reflexão sobre a profissão pedagogo, analisar narrativas de pedagogos que atuam em espaços não escolares sobre sua formação no Curso de Pedagogia e sobre sua atuação profissional, mostrando as diferentes possibilidades de trabalho deixando para trás a ideia primária de que este profissional pode atuar somente como docente.

Dito isto, foi essa inquietação e tantas inspirações vividas durante o curso que motivaram a realização dessa pesquisa. Espera-se que o estudo desenvolvido possa contribuir para compreensão da profissão pedagogo, desmistificando, sem desvalorizar a docência, mas abrindo um novo olhar sobre qual carreira esse profissional pode seguir, compreendendo a importância da educação seja ela onde for, em espaços formais ou não formais.

METODOLOGIA

A pesquisa propôs discutir questões relacionadas à possibilidade de atuação profissional do Pedagogo em espaços não escolares. Como instrumento de pesquisa utilizamos questionários semiestruturados, caracterizando-se por ter uma abordagem qualitativa. Gil (2008, p. 141), indica em tópicos que o questionário:

- a) possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa, já que o questionário pode ser enviado pelo correio; b) implica menores gastos com pessoal, posto que o questionário não exige o treinamento dos pesquisadores; c) garante o anonimato das respostas; d) permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente; e) não expõe os pesquisados à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado.

Sendo assim, utilizamos questionários contendo questões abertas para a construção dos dados necessários para posteriormente serem analisados. Foram elaboradas perguntas, que tiveram como principal temática a reflexão sobre o ser pedagogo, quais são as possibilidades de atuação fora do ambiente escolar, evidenciando de fato onde esses profissionais podem atuar, sua importância nesses espaços, e se sua formação em Pedagogia os preparava para atuar fora do ambiente escolar.

O questionário foi criado e disponibilizado online, através do *Google Forms*, um serviço gratuito para criação de formulários online. O serviço de formulários do *Google Docs* (<https://docs.google.com>) é bastante eficiente e os resultados do formulário são transferidos automaticamente para uma planilha onde após fechar o recebimento de perguntas, os dados são tabulados, sendo possível fazer o uso deles para a criação de gráficos e análise de dados obtidos. Além disso, a ideia de realizar a pesquisa através deste formulário online permitiu manter o anonimato dos entrevistados de forma a manter sigilo das respostas.

Atualmente com o avanço da internet, as redes sociais têm alcançado milhares de pessoas conectadas em tempo real. Uma delas é o *Facebook* (www.facebook.com) que está entre as 10 redes sociais mais usadas no Brasil.²⁰ Como sendo uma rede social que reúne várias funcionalidades permitindo que a comunicação fosse rápida e espontânea, optou-se no primeiro momento pela aplicação de um questionário no *Facebook* para alcançar o público desejado para a pesquisa. Sendo assim, foi publicado na *fanpage*: “Pedagogia: docência e espaços não escolares” (<https://www.facebook.com/ProfissionaisDaPedagogia/>), página dedicada às Pedagogas e Pedagogos que buscam ideias de projetos pedagógicos, pesquisas, textos e materiais da área da educação escolar e não escolar. Ao publicarmos o questionário na *fanpage* garantimos a quem viesse respondê-lo, segurança de manter o caráter confidencial e anônimo das informações obtidas nas respostas. Assim, as informações e resultados desta pesquisa estarão sempre sob sigilo ético, não sendo mencionados os nomes dos participantes.

Para categorizar os dados da pesquisa, inicialmente, foi realizado uma leitura completa dos dados obtidos, realçando trechos e partes que consideramos importantes para responder às questões a respeito do tema. A técnica de análise dos dados empregada é a Técnica de Análise de Conteúdos, proposta por Bardin (2011) que emprega uma série de técnicas que possibilitam a realização de interpretações a partir de um conjunto de uma determinada mensagem. Para Bardin (2011), o termo análise de conteúdo designa:

- (...) um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2011, p. 47).

20 Disponível em: <<https://resultadosdigitais.com.br/blog/redes-sociais-mais-usadas-no-brasil/>>, acessado em: 05 de julho de 2019.

REFERENCIAL TEÓRICO

Quando falamos em Educação, essa palavra para muitos remete a escola, porém o processo educacional faz parte da vida de todo indivíduo, tendo como objetivo principal a interação social e cultural oportunizado nos mais diferentes espaços. Assim a educação ocorre em todos os contextos da existência individual e social humana.

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja, ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação (BRANDÃO, 2006, p. 7).

Conforme já mencionado na introdução do presente texto, existem três tipos de segmentos de educação, a formal, não formal e informal. Segundo o MEC, a educação formal é aquela que ocorre nos sistemas de ensino tradicionais, a não formal corresponde às iniciativas organizadas de aprendizagem que acontecem fora dos sistemas de ensino, enquanto a informal é aquela que ocorrem ao longo da vida.²¹

A Educação possui impacto em todas as áreas de nossa vida, ainda mais nos dias atuais em uma sociedade contemporânea passando por momentos de globalização, profundas e rápidas transformações econômicas, sociais, culturais e tecnológicas. Diante da atual realidade em que se encontra a sociedade a educação tem sido a chave principal para enfrentar essas transformações.

Há que se encontrar respostas para outras circunstâncias emergentes que estão exigindo novas decisões educativas: a ampliação dos espaços educativos para além dos muros da escola é uma realidade incontestável; as novas e complexas formas em que se estabelecem as relações de trabalho estão a demandar novos meios e espaços de formação dos jovens; as consequências sociais decorrentes da internacionalização da economia, entre outros fatores, exigem o repensar do papel da pedagogia, na direção da construção de novas mediações sociais e política, com vistas a um projeto de futuro digno, às novas gerações (FRANCO, 2008, p. 20).

Sendo assim, muitas áreas como sociologia, psicologia, podem ocupar-se com problemas educativos, porém a Pedagogia como a ciência que tem a educação como objeto de estudo pode exercer grande influência sobre esses processos educativos, segundo Libâneo (1996, p. 118) “É a Pedagogia que pode postular o educativo, propriamente dito, e ser ciência integradora dos aportes das demais áreas. Isto não quer dizer, todavia, que ela, por isso, passa ocupar hierarquicamente superior às demais”.

Contudo, desde a sua criação, a característica básica para o curso de Pedagogia é a formação de profissionais para atuarem como docentes. Conforme consta na Resolução (BRASIL, 2006), “O curso de Pedagogia, desde então, vai amalgamando experiências de formação inicial e continuada de docentes, para trabalhar tanto com crianças quanto com jovens e adultos”. A partir da resolução do Conselho Nacional de Educação que regulamenta a profissão Pedagogo, podemos ver que embora a mesma aponta algumas possibilidades de atuação fora do ambiente escolar, à docência ainda continua sendo a base para a formação do Pedagogo. Segundo a Resolução CNE/CP Nº 5/2005:

O curso de Licenciatura em Pedagogia além de destinar-se à formação de professores para exercer funções de Magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar, também está apto a atuar em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

21 Disponível em: <<https://medium.com/nossa-coletividade/educa%C3%A7%C3%A3o-formal-n%C3%A3o-formal-informal-e-incidental-69d1426776c0>>. Acessado em: 05 de julho de 2019.

É notório que é importante a formação de profissionais que atuem dentro de sala de aula, porém não podemos excluir os outros lugares de atuação para esses profissionais. Sendo assim conforme mostra a resolução, o pedagogo garantido por lei, passa a ter uma ampliação em sua atuação. De acordo com o artigo 5:

O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a: IV - trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo; XIII - participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares.

Os cursos de pedagogia ofertados atualmente se caracterizam em sua maioria por cursos de licenciatura que formam professores, muitas vezes deixando de lado o caráter amplo que se dá à pedagogia como “teoria e ciência da educação”. Como consta no Portal do Ministério da Educação - MEC, “a característica principal é a exigência de 70% da carga horária do curso ser dedicada à formação de professores - tanto do ponto de vista teórico quanto prático²²”. Encontramos no currículo disciplinas inteiramente ligadas à formação de professores muitas vezes limitando atuação dos futuros profissionais que ingressam nessa graduação apenas aos ambientes escolares.

Segundo Libâneo (2002) o curso de Pedagogia deveria formar o pedagogo *stricto sensu*, isto é um profissional qualificado para atuar em vários campos educativos para atender demandas sócio educativas de tipo formal e não formal e informal, decorrentes de novas realidades, novas tecnologias, novos atores sociais, ampliação das formas de lazer, mudanças nos ritmos de vida, presença dos meios de comunicação e informação, mudanças profissionais, desenvolvimento sustentado, preservação ambiental (p. 39).

Nesta perspectiva ficamos nos questionando: será que o pedagogo se sente preparado/habitado para atuar em outros espaços sem ser dentro da escola? Deste modo, faz-se necessário reflexões sobre o campo de atuação da Pedagogia e o processo de formação durante a graduação. Sendo assim, Libâneo (2010), ressalta a necessidade de reconstrução da Pedagogia para atender as demandas de uma sociedade cada vez mais complexa e a ampliação do campo de atuação profissional do Pedagogo, pois o papel do pedagogo está um campo de conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação, conceito amplo e complexo que vem se transformando ao longo do tempo. O Pedagogo, legítimos profissionais da educação, podem atuar em ambientes escolares e extraescolares (movimentos sociais, mídias, áreas da saúde, empresas, sindicatos, etc.), em funções que vão muito além da docência. “(...) a sociedade atual é eminentemente pedagógica, ao ponto de ser chamada de sociedade do conhecimento”.

Percebemos que as atividades educacionais têm se tornado cada vez mais amplas devido às transformações sociais, trazendo novos desafios e exigindo profissionais capacitados que atuem nesses diversos espaços que envolvam práticas educativas e socioculturais. Contudo o pedagogo pode ser o profissional capaz de desenvolver essas habilidades como agente de intervenção de intenções educativa, desenvolvendo suas habilidades e competências em diversas instâncias da prática educativa, tendo como intuito a formação humana

Desta forma, onde houver uma prática educativa, se instala uma ação pedagógica e conseqüentemente uma opção de atuação para esses profissionais, pois essa é uma ação que acontece em todo e qualquer setor da sociedade, onde a educação formal e a não formal caminham paralelamente e tornam a educação o principal objetivo de instrumento de todo este processo.

A seguir, apresentaremos a análise e discussão sobre os dados obtidos a partir do questionário aplicado com profissionais formados em Pedagogia para que fosse possível entender os motivos, idealizações e perspectivas que o levaram a atuar em outras áreas da Pedagogia.

22 Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/33164>>, acessado em: 05 de julho de 2019.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS

A análise de dados coletados aqui empreendidas, tem por objetivo em especial identificar quais possibilidades de atuação profissional o pedagogo tem fora dos ambientes escolares. Sendo assim, foi possível identificar alguns dados relevantes, os quais nos permitiram produzir análises, ainda que preliminares, da pesquisa.

Com o envio do questionário semiestruturado, foram totalizadas vinte respostas. Para a apresentação das questões abordadas, colocaremos as mesmas nesta análise de uma forma geral, enfatizando as informações mais relevantes para essa pesquisa. Ao trazer as recorrências de algumas respostas do questionário, serão colocadas em forma de excertos e as mesmas serão identificadas como R (resposta) seguida de numerais na ordem crescente conforme foram respondidas no questionário para diferenciação dos participantes do estudo, por exemplo: R1, R2, e assim sucessivamente.

Dando início a análise dos resultados obtidos, com base no questionário aplicado apresentamos primeiramente às idades dos entrevistados/as, que diante das respostas a faixa etária dos mesmos variaram de 23 anos a 57 anos. Com relação às cidades dos respondentes estes estão situados em sua totalidade no Brasil, dos vinte, dezessete concentram-se no estado do Rio Grande do Sul, e nos estados de São Paulo, Distrito Federal e Curitiba tivemos um respondente para cada.

No que se refere à formação, dezenove respondentes indicam ter graduação em Licenciatura em Pedagogia e um cursou Pedagogia Empresarial. Dos vinte respondentes doze informam que possuem alguma especialização, três possuem mestrado e um doutorado. As áreas que mais se destacaram na formação dos entrevistados da pesquisa são quatro com especialização em Pedagogia Empresarial, MBA em Gestão Empresarial e Gestão de vendas. Um com pós-graduação em gestão e supervisão escolar. Dois possuem Psicopedagogia e orientação Educacional, e um respondente com Especialização Multidisciplinar em Psiquiatria Infantil e Adolescência – Formação em Saúde Mental.

Segundo as respostas podemos perceber que os respondentes percebem a importância e a necessidade de constante aperfeiçoamento e constante busca por qualificação ao longo da sua vida profissional, para que estejamos aptos ao educar em todos os espaços que exijam esse cuidado. Segundo Freire:

A melhora da qualidade da educação implica a formação permanente dos educadores. E a formação permanente se funda na prática de analisar a prática. É pensando sua prática, naturalmente com a presença de pessoal altamente qualificado, que é possível perceber embutida na prática uma teoria não percebida ainda, pouco percebida ou já percebida, mas pouco assumida (FREIRE, 2001a, p. 72).

Ao serem questionados se já tinham atuado em sala de aula, apenas 3 responderam que nunca atuaram em sala de aula. Um dos participantes da pesquisa relata ter atuado somente durante o estágio da faculdade, e um respondente destaca que sua experiência em ambiente escolar foi de apenas 9 meses.

Nota-se que mesmo à docência sendo a base para o curso de Pedagogia, alguns nunca atuaram em sala de aula e outros atuaram por pouco tempo. O que nos remete a repensar mais uma vez a ideia de que o curso de Pedagogia não pode estar voltando somente para lecionar. Uma vez que esses profissionais são formados em Pedagogia, porém exercem suas funções em diferentes espaços desde após concluírem o curso. Porém percebemos que a maioria, já atuou em sala de aula, o que não os difere dos outros profissionais, apenas mostram que construíram sua prática pedagógica de maneira diferente. Para Franco (2013, p. 125), “No processo de sua formação, o pedagogo deve construir profunda intimidade com as questões da docência, do ensino, mas será inconcebível subsumir a formação de pedagogos ao exclusivo exercício docente”.

Questionou-se em qual área os mesmos estavam atuando hoje, através das respostas obtidas, podemos ver uma grande variedade de atuação dos respondentes em diferentes espaços. Mediante esse questionamento,

apresentamos os seguintes excertos:

R3: Coordenadora de uma instituição de acolhimento (ACAPASS) de crianças e adolescentes de zero a 12 anos que sofreram algum tipo de violação de direitos.

R4: Pedagogia hospitalar. Sou responsável técnica pela brinquedoteca hospitalar e dou suporte pedagógico às famílias e crianças internadas sempre que necessário. Porém quanto ao acompanhamento pedagógico tenho priorizado o estabelecimento de parcerias com o município.

R8: Trabalho há 12 anos no RH na gestão do departamento.

R19: Pedagoga Empresarial e Coach. Realizo processos de Coaching, treinamentos corporativos e palestras.

R20: Atuo numa universidade corporativa. Atualmente atuo no desenvolvimento de lideranças, prospectando, planejando, desenvolvendo e ofertando ações para gerentes e diretores de todo país, mas já atuei na formação de facilitadores, organização de grandes eventos e em desenvolvimento de ações de educação a distância, especialmente via internet.

Com base na atuação dos respondentes, constatamos que apenas um no momento não está trabalhando, um atua como pedagogo em um hospital, dois atuam no setor de coordenação como coordenadores pedagógicos. Dois trabalham em ONG's com crianças e adolescentes em situações de vulnerabilidade. Com inclusão e sala de recursos multifuncionais segundo as respostas, dois respondentes atuam nessa área atualmente. E por fim a maior parte de atuação foram os atuantes na área de Pedagogia Empresarial, totalizando seis respondentes, desenvolvendo atividades em departamento de RH, treinamentos corporativos, palestras, campanhas promocionais com rede de varejo e atuando no desenvolvimento de lideranças de pessoas.

Percebemos que muitos dos respondentes atuam em empresas, portando diante do exposto escolhemos esse perfil de atuação para que possamos comentar sobre o mesmo, o que nos levou a perceber que o campo empresarial se apresenta como uma grande possibilidade de atuação para esses profissionais, mesmo que ainda hoje seja uma área de atuação pouco procurada e falada.

A Pedagogia como uma profissão transformadora no processo de aprendizagem pode traçar caminhos novos para construção de novos entendimentos e saberes. Diante de um mercado de trabalho cada vez mais competitivo, a produtividade dos colaboradores precisa ser revista e acompanhada por profissionais que entendem o processo que envolve esse trabalho. O pedagogo com suas expertises pode auxiliar como suporte para a área de Recursos Humanos, por exemplo, a fim de conduzir o colaborador a processos efetivos de aprendizagem institucional para que haja uma interação mútua.

É notório que nos dias atuais, vivemos na era de informação a todo tempo, mudanças e competitividade. Sendo assim diante das modificações do ambiente corporativo as empresas acabam buscando uma nova estrutura organizacional, trazendo profissionais como pedagogos para atuarem nas organizações.

Diante desses novos contextos a pedagogia empresarial tem como finalidade observar as habilidades e atitudes necessárias para melhorar o desenvolvimento do funcionário, objetivando melhorar o desempenho do mesmo na melhoria de seu trabalho na empresa de modo geral, seja na estrutura da empresa até no treinamento dos funcionários.

Desta forma, a Pedagogia vem de encontro ao aperfeiçoamento das relações nesta fase de reorganização do ambiente organizacional e de gestão das pessoas. Ribeiro (2010, p. 9) descreve:

Considerando-se a Empresa como essencialmente um espaço educativo, estruturado como uma associação de pessoas em torno de uma atividade com objetivos específicos e, portanto, como um espaço também aprendente, cabe à Pedagogia a busca de estratégias e metodologias que garantam uma melhor aprendizagem/apropriação de informações e conhecimentos.

Portanto o pedagogo inserido nesse contexto empresarial pode ser importante para dar suporte tanto em relação à estruturação das mudanças quanto em relação à ampliação e à aquisição de conhecimento no espaço organizacional. Ele “promove a reconstrução de conceitos básicos como criatividade, espírito de equipe e autonomia emocional e cognitiva” (LOPES, 2006, p. 74).

Quando questionados sobre a sua importância da atuação nos locais que estavam atuando, percebe-se que os pedagogos questionados têm consciência da sua importância como profissionais importantes em espaços não formais. Mostrando que essa abrangência de diferentes campos atuação, prova a necessidade de inserção destes profissionais nos mais variados segmentos da nossa sociedade contemporânea.

R4: Fundamental, pois propicia uma atenção diferenciada à criança que passa por internação junto à pediatria do hospital.

R6: Sou um completo importante para a equipe desenvolver um trabalho em desempenho escolar reabilitado as crianças e adolescentes.

R12: É o vínculo para a formação e construção de sonhos de pessoas, em busca de sua conquista profissional, através dos estudos. Incentivando e motivando a se tornarem profissionais comprometidos e de extrema competência para atuarem no seu mercado de trabalho.

R14: De suma importância, tens um compromisso efetivo com a melhoria do contexto social.

R20: Como atuo no desenvolvimento de lideranças, acredito que tenho um papel estratégico, uma vez que capacitando as lideranças haverá impacto em toda instituição.

Para atender o objetivo desta pesquisa, quando questionados sobre quais eram suas concepções de quais espaços de atuação os profissionais formados em Pedagogia podiam atuar, nota-se que os respondentes possuem conhecimento sobre as possibilidades de atuação desses profissionais fora do contexto escolar, exemplificando diversos campos de atuação onde se faz necessário a presença desse profissional.

R1: Clínicas, escolas, OSC, associações, hospitais, empresas, igrejas, SRM, brinquedotecas, bibliotecas com projeto de literatura e hora do conto, educação especial, turismo, coordenação, festas. São tantas possibilidades que é impossível de nomear, importante é analisar e ver o papel da pedagogia em todos os setores...

R5: Todos. Porque precisamos compreender que tudo é passível de uma espécie de ‘transposição didática’ para que seja do entendimento de todos.

R13: Nas escolas, instituições, empresas, hospitais, secretarias, atuando sempre para a melhoria da qualidade da educação.

R15: Todos onde a aprendizagem seja assumida como melhoramento humano.

R20: Escolas, faculdades, instituições formais de ensinosa. Empresas em geral. E a formação de pedagogia também oferece uma ampla visão que permite atuar em outras áreas, além de uma Visão crítica é um senso de se manter sempre atualizado que ajudarão em qualquer área.

Com base nas respostas obtidas acima, constatamos que os pedagogos estão cientes das diferentes possibilidades de atuação. Tendo a ciência de que eles são profissionais que podem atuar a favor de um pleno desenvolvimento do ser humano, considerando diferentes culturas e formas de aprender do ser humano, preocupado com a sua formação de forma integral, tanto intelectual quanto emocional, e por isso seu campo de atuação só se amplia, uma vez que estamos numa sociedade que se transforma muito rapidamente, cada vez mais globalizada e tomada por um número enorme de informações. Sobre essa maneira de entender a relação ensino-aprendizagem, nos ensina Morin (2001, p. 10):

A “Educação” é uma palavra forte: “Utilização de meios que permitem assegurar a formação e o desenvolvimento de um ser humano (...)”. O termo “formação”, com suas conotações de moldagem e conformação, tem o defeito de ignorar que a missão do didatismo é encorajar o autodidatismo, despertando, provocando, favorecendo a autonomia do espírito. O ensino, arte ou ação de transmitir os conhecimentos a um aluno, de modo que ele os compreenda e

assimile, tem um sentido mais restrito, porque apenas cognitivo. A bem dizer, a palavra ensino não me basta, mas a palavra educação comporta um excesso e uma carência”.

Por fim, foram questionados se o curso de Pedagogia preparava os profissionais que desejam atuar fora do ambiente escolar, para exercer essas funções. Em consonância com as respostas fornecidas, de forma unânime os respondentes responderam ter a consciência de que sua graduação não os preparou para atuar nesses espaços, uma vez que a estrutura curricular do curso ainda é fragilizada no que se refere a formação desses profissionais para atuarem em espaços não formais, e o curso acaba apenas capacita-os à docência, sendo necessário uma busca continuada na área de interesse com algum tipo de especialização.

R2: Não prepara. Essa é uma luta permanente. Precisamos discutir o currículo da pedagogia enquanto ciência da educação.

R3: Não prepara. Pois fiz meu curso na Unisinos e somente duas cadeiras abordaram espaços não escolares. Uma mais claramente do que a outra. Às colegas e os colegas nem sabiam de outros locais possíveis, eu que apresentava muitas vezes. Formação continuada é um dos caminhos para conquistar excelência em outros espaços.

R6: Não. A pedagogia não prepara o profissional nem para a sala de aula, não pq o curso ou a faculdade não é boa. A falta de interesse de se aprofundar nos assuntos, estudar e se especializar é enorme, trazendo profissionais de má qualidade.

R8: O curso de Pedagogia oferece um conhecimento teórico amplo que favorece a atuação do profissional em diversos espaços, no entanto na prática somente com a experiência e o conhecimento diário do seu fazer pedagógico poderão nortear o profissional. Acredito nesse processo enquanto construção.

R18: Ele traz base para o novo profissional, mais na parte teórica e metodológica, sendo de grande importância, mas o dia a dia do profissional agrega demais.

A partir da análise dos resultados obtidos, concluímos que embora ainda exista discussão sobre a profissão e formação do pedagogo, existem sim, possibilidades de atuação profissional fora dos muros das escolas, pois estes são capazes de exercerem suas funções em diferentes espaços uma vez que a educação está inserida em diferentes contextos.

Essa abrangência de campo profissional, mostram a grande importância e necessidade de inserção de pedagogos nos mais variados segmentos da nossa sociedade contemporânea. Pois é exatamente nesse momento que o pedagogo vem atuar na transformação das informações em conhecimento, de uma forma sistemática, atendendo a pressupostos epistemológicos seus ou do seu entorno, de forma dialética, e por isso esse ato é político, como nos afirma Paulo Freire (1987). Contudo infelizmente o curso de Pedagogia não prepara esses profissionais para atuarem em espaços não formais, sendo necessário uma busca contínua por especializações, cursos e estudos que tragam outros suportes para uma boa prática nesses diferentes contextos de atuação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou contribuir e motivar pedagogos e futuros pedagogos a reconhecer que sua profissão os possibilita atuar em espaços escolares, mas também possibilita executar a pedagogia dentro de organizações, instituições, ou seja em diferentes espaços não formais de ensino onde a educação e o ensino aprendizagem estão inseridos.

Algumas pessoas entre as quais me incluo ao ingressarem no curso tem em mente que o curso de Pedagogia os habilita para atuarem somente como professores, entretanto conforme o principal objetivo desta pesquisa foi possível desmistificar essa ideia apresentando novos espaços, contribuindo para a percepção de que as atividades educativas não podem estar restritas somente ao espaço escolar.

Porém conhecer essa possibilidade de atuação, ou até mesmo atuar fora da escola não se trata de negar a docência pois sabemos que ela se faz imprescindível na construção de uma sociedade mais igualitária e crítica, mas sim colocá-la como parte desse processo, acrescentando ao seu campo de trabalho outras oportunidades de atuação tão importantes quanto lecionar.

Assim, compreendemos que na atual conjuntura social a sociedade exige uma demanda de profissionais capacitados para atuarem em diferentes espaços que envolvam a prática educativa. Pimenta define que:

Caberá a este pedagogo, profissional formado na dimensão da compreensão e transformação das práxis educativas, redirecionar em possibilidades educativas as diversas instâncias educacionais da sociedade [...] mídia, atividades de recreação e lazer, as diferentes instituições culturais. (2006, p. 105).

Contudo, percebe-se que a formação dos cursos de Pedagogia não contempla as especificidades necessárias para atuação nos espaços não formais, ou então é feito de uma forma muito breve e superficial durante a graduação, não oferecendo subsídios importantes para a preparação desses profissionais atuarem fora da escola. Seria importante que os cursos de formação pudessem acrescentar mais disciplinas a fim de valorizar os espaços não formais como importantes espaços de atuação para esses profissionais.

O pedagogo tem a possibilidade de criar, pensar e entender qual é o seu papel diante da sociedade trazendo mudanças e possibilitando um ambiente mais humano com ações competentes e participativas, sendo assim cabe ao profissional ter conhecimento dos ambientes que pode colocar suas habilidades em prática para atuar construindo de melhor forma o seu processo de trabalho.

O pedagogo é um importante profissional, capacitado a atuar e desenvolver atividades educativas em espaços escolares e não escolares. Entretanto, diante das diferentes possibilidades de atuação desse profissional, é necessário que o mesmo sempre invista em sua formação, buscando novos métodos e estratégias de ensino, seja em sua atuação fora do ambiente escolar ou como docente.

Acreditamos, portanto que há muito a se discutir sobre o tema apresentado referente as áreas de atuação profissional, em especial nos cursos de Pedagogia. Ressaltamos a importância que essa pesquisa possibilitou de reconhecer a atuação do pedagogo em diferentes espaços como possibilidade de atuação profissional, as dificuldades que pode ser encontrada por este profissional quando assume o trabalho nestes espaços, visto que não é um tema muito abordado nas licenciaturas, contudo sendo motivador encontrarmos profissionais hoje atuando em diferentes espaços.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. SP: Edições 70, 2011.

BRANDÃO, C. R. **O Que é Educação**. São Paulo. Brasiliense, 2006.

BRASIL. CNE. Parecer CNE/CP N.º 05/2005. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 10 de Maio 2019.

BRASIL. **Educação e mudança**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011b

BRASIL. **Educação como prática da liberdade**. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1983.

MARTINS, G. A.; PINTO, R. L. **Manual para elaboração de trabalhos acadêmicos**. São Paulo: Atlas, 2001

FACHIN, O. **Fundamentos de Metodologia**. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2006.

FRANCO, M. A. S. A pedagogia para além dos confrontos. FÓRUM DE EDUCAÇÃO: PEDAGOGO, QUE PROFISSIONAL É ESSE? Belo Horizonte, 2002. **Anais**. Belo Horizonte: FUMEC, PUC-MG, UEMG, 125 p. (Parte I – Conferências).

FRANCO, M. A. S.; LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. (2007), “Elementos para a formulação de diretrizes curriculares para cursos de pedagogia”. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130. jan./abr./2007, p. 63-97.

FREIRE, P. **Política e educação**: ensaios. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001a. (Org. e notas de Ana Maria Araújo Freire).

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GOHN, M. da G. **Educação não formal e o educador social**. Atuação no desenvolvimento de projetos sociais. São Paulo: Cortez, 2010.

GOHN, M. da G. **Educação não formal e cultura política**: impactos sobre o associativismo do terceiro setor. São Paulo: Cortez, 1999.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12. ed. – São Paulo, Cortez, 2010.

LIBÂNEO, J. C. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar**. n. 17, p. 153-176. Editora da UFPR. Curitiba, 2001.

LOPES, I.; TRINDADE, A. B.; CARVALHO, C.; CANDINHA, M. A. **Pedagogia empresarial**: uma nova visão de aprendizagem nas organizações. Rio de Janeiro: Wak, 2006.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: Unijuí, 2005.

MORIN, E. **A cabeça bem feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução Eloá Jacobina. 5ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

PIMENTA, S G. (Coord.) **Pedagogia e pedagogos**: caminhos e perspectiva. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006

RIBEIRO, A. E. do A. **Temas atuais em pedagogia empresarial**: aprender para ser competitivo. 3. Ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010.

SAVIANI, D. S. **Pedagogia**: O espaço da educação na universidade. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n130/06.pdf>>. Acesso em 06 de Julho de 2019

CAPÍTULO 11

TURISMO PEDAGÓGICO: COMO ALIAR LAZER E APRENDIZAGEM

Tamara Schierenbeck da Rosa Endres

Douglas Vaz

INTRODUÇÃO

Sabe-se que, nos últimos anos, os professores das mais diversas áreas encontram cada vez mais dificuldade em se sobrepôr às ondas de “distrações” que surgem com o uso dos dispositivos móveis e dos mais diversos recursos que diariamente são descobertos. Estes profissionais constantemente buscam atualizações para aliar conhecimento e tecnologia, e despertar o interesse dos estudantes pelos objetos de conhecimento trabalhados nos componentes curriculares durante o ano. Existem outros fatores que podem contribuir para esta falta de interesse, como a situação social, e a influência familiar na aprendizagem dos estudantes. Cada vez mais a educação tende a resgatar o conhecimento construído a partir das experiências de cada estudante meio no qual ele vive, utilizando este saber em sala de aula, o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa.

É importante ressaltar que quando se trata de trabalhar usando a realidade do educando, a mesma não envolve apenas o bairro, ou o meio social, mas engloba, também, seus momentos de lazer. Na visão de uma parte dos jovens, a escola é um lugar onde eles gostam de frequentar pelos amigos. No entanto, tendo em vista o volume teórico de conteúdos que ele não encontra uso prático fora daquele espaço, o mesmo tenciona a perder, gradativamente, o interesse em frequentar o ambiente escolar. Com o passar dos anos, esse descontentamento, em alguns casos, pode se tornar um motivo para uma possível evasão escolar, como veremos mais adiante em um estudo apresentado pelo Instituto Porvir (2013).

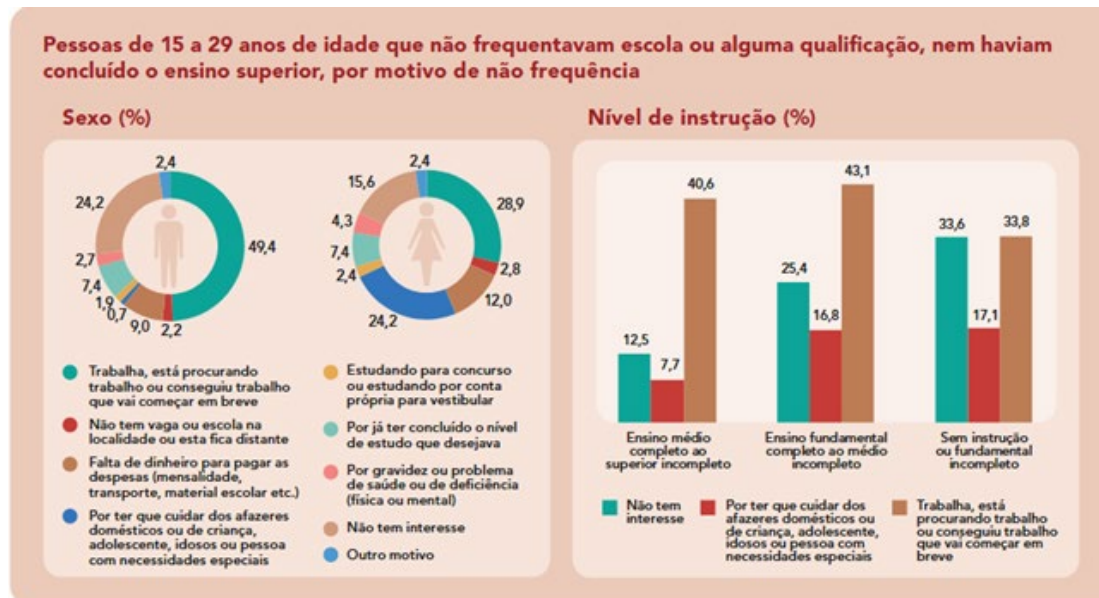
A renovação constante dos métodos e práticas pedagógicas se faz necessária na educação, devendo estes, acompanhar as mudanças sociais, culturais e tecnológicas pelas quais a sociedade perpassa. Em concordância com essa afirmação, Demo (1999) refere-se à importância da mudança na pedagogia da aprendizagem, tendo em vista que muitas vezes o ensino demonstra-se arcaico. Esta mudança visa atingir a parcela de alunos que hoje evade das escolas para buscar trabalho, ou simplesmente por não compreender a importância de textos intrincados e cálculos complexos para sua vida futura, levando em consideração que muitos jovens não veem o Ensino Superior como uma opção.

Segundo o Observatório do PNE (Plano Nacional de Educação), até a finalização desta pesquisa, apenas 62,7% dos jovens entre 15 e 17 anos, estavam matriculados no Ensino Médio. Paralelamente a este número, temos 18,1% de jovens com idade entre 18 e 24 anos matriculados no Ensino Superior. Com base no Censo de 2018, em 2014 havia um total de 8 301 380 estudantes matriculados no Ensino Médio, e em 2018 o número decresceu para 7 709 929, totalizando uma evasão de 7,12 %.

Através de um levantamento de dados do PNAD²³ (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios), foi possível quantificar o número de jovens com idade entre 15 e 29 anos que não estudam e os motivos, como pode ser observado na Figura 1, a seguir. Entre os fatores envolvidos, estão: sem interesse, trabalho, cuidado de afazeres ou de familiares.

23 PNAD - É uma pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Investiga características gerais da população, algumas anualmente, outras eventualmente, de acordo com a necessidade do País.

Figura 1: Gráfico quantitativo sobre evasão escolar.



Fonte: Adaptado de IBGE (2017).

É notado que o principal fator em ambos os gráficos que levam à evasão ou interrupção escolar, está ligado à situação financeira, à busca ou à permanência no mercado de trabalho, que inviabilizam a oportunidade de estudo. O segundo de maior presença, a falta de interesse, está relacionado ao foco que abordaremos nesta pesquisa. A partir da análise dos gráficos acima, é possível perceber que 33,6% dos jovens dentro da faixa etária analisada não possui nenhuma instrução ou possui o Ensino Fundamental incompleto, tendo por principal razão, a falta de interesse.

Corroborando com estes dados, uma pesquisa realizada pela Fundação Victor Civita (2013) realizou entrevistas com jovens de baixa renda, e levantou uma série de questionamentos, entre eles, a possibilidade de encontrar sentido nos conteúdos estudados em aula. A pesquisa teve como retorno de um determinado número de estudantes, de que não era possível encontrar sentido ou conexão entre os objetos de conhecimento trabalhados na escola, com a vida que levavam fora do ambiente educacional.

É neste momento que o papel do professor como pesquisador, que se mantém em desenvolvimento profissional se faz tão importante. Através da busca de novas metodologias e da compreensão da realidade do grupo e do meio com o qual trabalha, o professor permite-se investigar mais e compreender melhor o processo de atualização do ensinar. Com esse processo em constante movimento, o objetivo passa a ser inserir aquele conteúdo na realidade social que envolve aquele meio, possibilitando ao estudante maiores possibilidades do mesmo encontrar sentido nas aulas.

É de suma importância durante o processo de construção das atividades a serem desenvolvidas, o cuidado em garantir a ludicidade. Piaget (1998) pontua que a atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades intelectuais da criança, sendo, por isso, indispensável à prática escolar. A ludicidade não pode se ater apenas no que tange à Educação Infantil, mas considerar os percalços encontrados por estudantes desde o início até o fim de sua formação escolar, possibilitando uma formação de qualidade a todos e em todos os níveis de ensino.

Desta forma, esta pesquisa tem como tema propor uma reflexão sobre a utilização do turismo pedagógico como elemento potencializador do processo de ensino e aprendizagem, utilizando o lazer, mencionado anteriormente, como uma forma de despertar o interesse dos estudantes pelos conteúdos. A questão que motiva essa busca é: Como tornar concretos, significativos, elementos trabalhados em aula, como um cálculo de física ou uma aula de história, para que o estudante construa o conhecimento por desejo próprio, e assim, seja capaz

de não apenas reproduzir, mas compreender de forma efetiva o que o cerca? Ainda: É possível aprender de forma efetiva e significativa, fora do espaço escolar?

Apesar de ser possível encontrar exemplos de aprendizagem com foco na vivência e na comunidade onde o aluno está inserido, onde ele possa se usar do meio como uma ferramenta de conhecimento ser um tema que desperta interesse tanto em adolescentes ainda em fase escolar, quanto em professores das mais diversas áreas e níveis de ensino, essa ainda é uma área pouco explorada por boa parte dos docentes. Alguns fatores como condições financeiras para visitas técnicas e dificuldades de adaptação para determinados conteúdos teóricos, podem estar relacionados a este problema.

Durante a pesquisa, acompanhou-se uma saída de campo de uma turma de 7º ano da rede municipal de Novo Hamburgo, que teve como objetivo, conhecer a história da cidade, desenvolvendo nos jovens o orgulho em pertencer e ressaltar a importância de cada cidadão para o crescimento da região. Durante as visitas, através da observação e de relatos de professores e estudantes, identificar os pontos positivos e negativos de atividades deste tipo e compreender o que leva os professores a optarem por aulas-passeio como forma de ensino. Diante do contexto apresentado, a presente pesquisa visa ampliar o olhar sobre o significado do Turismo Pedagógico, que tem como objetivo usar o meio no qual o aluno está inserido, como potencializador das aprendizagens, guiando o estudante para fora do espaço escolar e buscando a construção de conhecimentos de forma mais significativa. Além disso, reflete-se sobre meios de viabilizar atividades a serem desenvolvidas com os anos finais do Ensino Fundamental e com o Ensino Médio, sem que se encontrem barreiras financeiras para sua realização. Na sequência a esta introdução, apresentamos a metodologia e o referencial teórico que embasaram este trabalho. Após, a análise e discussão dos dados, considerações finais e referências da pesquisa.

METODOLOGIA

A pesquisa utilizada para a presente análise classifica-se como um estudo de caso descritivo, buscando respostas para que possamos compreender como utilizar o Turismo Pedagógico como ferramenta de aprendizagem, e sua importância para um melhor desenvolvimento cognitivo da criança. Yin (2015) apresenta como estudo de caso, uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e seu contexto real. O estudo de caso descritivo levanta questões de “como” e “por que” a pesquisa está sendo realizada.

Foi realizada, também, uma análise bibliográfica descritiva, compreendida por Gil (2008) como a busca e estudo das características de determinado grupo ou meio, aqui usada então para analisar e quanti-qualificar os prós e contras de usar as aulas-passeio como ferramenta de aprendizagem, e o perfil de grupo ao qual a mesma possui maior e mais concreto retorno. A pesquisa tem como ponto de partida, artigos e periódicos já publicados na área de educação e turismo separadamente e de forma integrada. Além disso, utilizou-se como base também a experiência pessoal da autora enquanto acadêmica do curso de Pedagogia e profissional da área do Turismo, que enfrenta conflitos no desenvolvimento de projetos de aprendizagem²⁴ capazes de envolver e produzir aprendizagens significativas aos alunos.

Quanto à metodologia, o projeto terá como base questões e relatos de escolas, além da sustentação teórica fundamentada em artigos científicos da área, pois através da análise destas informações torna-se possível identificar onde se encontram as barreiras que impedem os professores de conduzir aulas-passeio, juntamente com projetos já realizados e com sucesso, para que seja verificado o ponto diferenciado que possibilitou a

24 Projeto de aprendizagem - Nomenclatura que faz referência à pedagogia construtivista, que busca ensinar de forma significativa, usando a curiosidade e o meio do aluno como ferramenta. Neste perfil, o professor age como um orientador auxiliando, mas sem interferir diretamente, no aprendizado do aluno.

efetividade do projeto, bem como adaptações para tornar o mesmo mais abrangente.

Para o levantamento de dados, usou-se a escala de Likert, criada por Rensis Likert, com o objetivo de medir as satisfações das pessoas combinando estatísticas e análise comportamental, podendo assim, realizar um levantamento de satisfação com o processo de aprendizado através do Turismo Pedagógico, tanto por parte dos professores, quanto sob a visão dos alunos.

CAMINHOS DA PESQUISA

O levantamento de dados para esta pesquisa se deu através da pesquisa bibliográfica de autores como Célestin Freinet e Pedro Demo, além de utilizar os seguintes descritores de busca: turismo pedagógico; educação e turismo; aulas-passeio; Freinet e a educação, entre outros, e me atendo a artigos em português e selecionando artigos focados em métodos pedagógicos realizados com jovens ainda em período escolar.

Em busca aos portais como Google acadêmico, Scielo, sites de Agências de Turismo Pedagógico em todo o país, Biblioteca Virtual da Universidade do Ceará, Revista eletrônica “Turismo Visão e Ação”, acervo físico e virtual da Universidade La Salle, entre outras, foi possível avaliar diferentes visões de metodologias empregadas usando por base a teoria e o conceito das Aulas-Passeio.

Foram analisados também os índices de escolaridade e evasão de jovens entre 14 a 29 anos, bem como as possíveis causas para o abandono escolar. Estas informações foram coletadas do Censo²⁵ 2018, PNE (Plano Nacional de Educação), IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística),²⁶ bem como resultados de pesquisas realizadas pela Fundação Victor Civita juntamente com a Fundação Carlos Chagas, buscando melhor compreender os motivos que levam a evasão dos jovens do ensino médio, e assim fundamentar as teorias que buscam meios concretos de tornar a educação significativa.

Após o levantamento de dados, foi realizado então um levantamento de autores, encontrando em Asmann (2000), e Piaget (1998), conceitos do construtivismo que se conectam com o processo de fazer para aprender. Nesta linha também temos o pensamento de Lara (1993) que pontua a importância de uma educação que liberte, e que é importante o reconhecimento de que todos os estudantes possuem capacidade de aprender independente das diferenças, e que são exatamente estas que tornam o processo de aprendizado tão enriquecedor.

REFERENCIAL TEÓRICO

O Turismo Pedagógico visa contribuir para um melhor desenvolvimento da aprendizagem em todos os anos, buscando fortalecer o conhecimento através de passeios que sejam direcionados à aprendizagem, como: idas a museus, planetários, casas de cultura, jardins botânicos, ou mais direcionados ao lazer, como, por exemplo: parque de diversões, ecoparques, shows e peças de teatro.

Para que possamos compreender melhor o objetivo e os benefícios de aliar turismo e educação, precisamos antes, definir o conceito de turismo. Segundo a OMT (Organização Mundial do Turismo)²⁷ é classificado turismo o momento em que uma pessoa viaja para fora do local de residência por um período superior a 24h e inferior a 60 dias, desde que motivado por razões não-econômicas. Viagens a trabalho não são consideradas turismo, e quando o viajante não pernoita em uma localidade turística, ele é considerado um excursionista.

25 Censo - Estudo estatístico realizado com o objetivo de quantificar dados como número de habitantes, índices de trabalhadores, jovens na escola entre outros dados. O usado nesta pesquisa é direcionado ao escolar.

26 IBGE - Órgão responsável pelo levantamento e fiscalização de dados no Brasil.

27 OMT - Órgão da ONU responsável pelas políticas de turismo.

A história do turismo é datada do período babilônico, por volta de 4.000 a.C, quando mercadores viajavam buscando a aquisição de objetos, ou posterior a esta data, quando havia um grande deslocamento com o intuito de conhecer as pirâmides do Egito. Na Idade Média, iniciou-se um hábito entre os nobres de enviar seus filhos para estudarem na Europa. Esta prática tinha por objetivo permitir que o herdeiro tivesse um conhecimento maior de mundo, além de estudar com filósofos e escritores importantes para que, quando retornassem para casa, pudessem assumir os negócios da família com mais maturidade, estando assim preparados para os desafios desta nova etapa. Esta prática foi se fortalecendo até que, por volta do século XVII, ela se tornou parte da formação dos jovens aristocratas. Nascia aí a prática que passou a ser conhecida como *Grand Tour* e que, com o passar dos anos, ganhou o nome de intercâmbio cultural.

A partir da união das viagens para conhecer pontos turísticos, conhecidas como turismo cultural, e dos intercâmbios culturais, nasceu o turismo pedagógico, ou turismo educacional, como também é chamado. Esta fusão não tem uma data específica definida, e segue recebendo novas designações e objetivos até hoje, criando novas perspectivas para o turismo. Momento em que compreendemos a base do turismo pedagógico, que busca a experiência e a prática como ponto de partida para a aprendizagem, e conectamos com o contexto do século XXI, temos um dos substratos para a construção de uma aprendizagem significativa.

A seguinte frase de Freinet nos traz uma reflexão importante quanto ao que pode ser compreendido como Turismo Pedagógico: “Infeliz educação a que pretende, pela explicação teórica, fazer crer aos indivíduos que podem ter acesso ao conhecimento pelo conhecimento e não pela experiência” (FREINET, 1988, p. 42). Neste trecho, Freinet exalta de forma veemente a importância da prática para a aprendizagem, reforçando posteriormente os riscos de formar homens que não tiveram o “fazer” como ferramenta de aprendizagem. Este conceito se reforça também quando o autor explica a importância de se pôr no lugar da criança, na seguinte citação:

Ponha-se no lugar dessa criança que você acaba de humilhar com uma nota baixa ou uma má classificação. Lembre-se do seu próprio orgulho quando você era um dos primeiros, e de todos os mais sentimentos que o agitavam quando outros passavam na frente... E então você compreenderá e a classificação será suprimida (FREINET, 1988, p. 23).

Este exercício de se colocar em igualdade ao estudante, é de suma importância pois nos possibilita compreender a real necessidade do mesmo. Somente com o uso da empatia, compreendemos a forma como ele aprende e, assim, adaptamos o conteúdo de modo a torná-lo mais palpável, objetivo este que nos conduz ao conceito de aulas-passeio.

No construtivismo de Piaget, considera-se que o conhecimento não é apenas recebido pela criança, mas há uma construção do mesmo, e o professor possui um papel de mediador. Essa metodologia compreende que o aprendizado inicia a partir da busca do próprio aluno, sendo o professor um guia-mediador cujo papel é orientar os caminhos para que o aluno encontre as respostas por si próprio.

Frank Oppenheimer (1975) traz um levantamento importante quanto ao aprendizado de física no que tange aos centros de ciência, afirmando que, nestes lugares, existem conceitos que as pessoas não conseguem aprender, mas que despertam interesse nelas, o que as leva a estudar física para se aprofundarem na área e compreender o funcionamento de certos aparelhos, e levanta a importância de fazer com que o aprendizado pareça, aos alunos, um esforço que vale a pena realizar.

Quando trabalhamos com aprendizagem significativa, precisamos ter claro o que embasa o conceito. David Ausubel desenvolveu o conceito e compreende que, para ser uma aprendizagem significativa, é necessário que as informações recebidas tenham lógica, que o conteúdo faça sentido e tenha significado, caso contrário não se trata de um aprendizado efetivo. Sendo assim, ao recebermos uma informação, ela interage com um conhecimento já pré-existente, e a informação deixa de ser algo alheio a sua realidade encontrando lógica e um aprendizado real (MOREIRA E MASINI, 2006).

Para a Pedagogia Freinet (1988), a escola não pode estar separada da comunidade onde está inserida pois parte da compreensão da realidade do aluno para construir uma aprendizagem que tenha sentido na vida da criança. Segundo Elias (1996) a aprendizagem significativa garante-se pela possibilidade de articulação e apropriação do conhecimento, pela manipulação concreta e abstrata e elaboração do projeto. Quando sentimos na criança que sua dúvida virou uma curiosidade, ela se liberta e ganha força.

A aprendizagem proposta por Freinet (1988) segue um processo de tateamento experimental composto por: experimentação, criação (que teve início da própria experimentação), o registro, documentação e socialização. Este tateamento experimental considera o aluno como parte da realidade, e suas atividades envolvem observação, investigação, reflexão, pois Freinet acreditava que somente se conhecesse todas as etapas e participassem ativamente delas, a criança seria capaz de aprender e se formar como cidadão. Neste formato de aprendizado, a experiência tateada é de extrema importância, pois em momento nenhum a explicação verbal pode ou deve substituir a experimentação, conforme lembrado por Elias (1996) na obra que trás a teoria e prática da Pedagogia Freinet.

Freinet (1988) reforça a importância do professor observar a criança e recordar de como ele era quando tinha aquela idade, recordar-se que esta criança diante dele não é pior que ele mesmo com aquela idade, e se o meio escolar fosse favorável, ela poderia ser melhor, o que é uma grande vitória pedagógica e uma garantia de evolução e aperfeiçoamento.

Conforme apontado por Sampaio (1996), Coordenadora do Núcleo Freinet - São Paulo, na obra *Pedagogia Freinet*, organizado por Marisa del Cioppo Elias, a prática das aulas-passeio permite à criança chegar a três objetivos importantes:

- a) Maior autonomia vivendo situações reais e assumindo responsabilidades, descobrindo as próprias capacidades e limitações em situações de descoberta;
- b) Amplia o campo das investigações, chegando a descobertas múltiplas, inesperadas e interessantes;
- c) Privilegia o encontro com o outro de maneira diferente a vivenciada no dia-a-dia da sala de aula. O encontro com o colega que não interage com o restante do grupo, com a professora que está sempre com pressa, com os professores auxiliares atenciosos, que permitem uma troca afetiva e a tomada de consciência de valores sociais importantes para seu amadurecimento social e pessoal.

Para que seja possível a realização da atividade, é necessário que ocorra uma preparação, tanto por parte do docente, quanto por parte da turma em si. Sampaio (1996) possui cinco planos que visam contribuir para esta prática educativa, e que devem ser trabalhados e conversados com a equipe que vai realizar a saída e com os próprios alunos, são eles:

- a) Plano saúde: Adaptação em um novo espaço, superar as dificuldades físicas e aprender a obedecer às regras, como fazer fila, esperar sua vez, permanecer quieto em locais que exigem maior postura etc;
- b) Plano autonomia: As crianças terão que aprender a cuidar de suas próprias coisas, resolver pequenos conflitos, cada um precisa aprender a ser responsável por si mesmo;
- c) Plano financeiro: As discussões sobre as despesas que podem ser com a alimentação, o custo da viagem, o material pedagógico (mapas, ajuda do serviço de turismo etc.), fontes de subvenção (cartas ou ofícios para departamentos, prefeituras, ONGs, pais, avós etc.), formas de levantar o valor, como a realização de bingos, rifas, jogos esportivos, venda de lanches etc;
- d) Plano material: Estudar o local que será visitado em relação a escola, distancia, caminho a ser percorrido, solicitação de mapas aos departamentos devidos, conhecer os pontos de referência, nomes

de avenidas importantes, conhecer as normas de segurança específicas que podem ser encontradas durante a aula-passeio, confecção de identificação com o nome do aluno, da escola e dados para contato de emergência;

e) Plano pedagógico: Previsto pelos professores, alunos e monitores através de material impresso, contato a pessoas que possam fornecer informações importantes, definição do objetivo da aula-passeio, contando com imprevistos como mudança climática e outras situações que podem ocorrer durante a atividade.

Sampaio (1996) afirma no mesmo texto que o cuidado para que a atividade seja realizada de forma adequada, criarão oportunidades para que o aluno possa:

- a) Aprender a partir do mundo tal qual ele é, possibilitando novas situações e interações;
- b) Satisfazer a sua curiosidade, aguçar a atenção, descobrir seus pontos fortes e fracos, suas aptidões, desenvolver seu espírito crítico, seu sentido lógico, sua capacidade de se adaptar às mais diversas situações e resolver problemas sozinho;
- c) Nutrir seu imaginário, permitindo que ele use a criatividade para resolver os problemas que aparecerem;
- d) Deixar de ser um consumidor do conhecimento, e se torne um construtor da própria aprendizagem.

É importante respeitar estes passos para garantir a realização da atividade, independente da turma, mas lembrando que não é possível replicar a mesma atividade em turmas diferentes e esperar o mesmo resultado, pois cada turma possui indivíduos com vivências diferentes e a saída pode ter um resultado oposto, ou na mesma turma haver paralelamente 3 ou 4 projetos, despertados a partir da curiosidade dos pequenos grupos, respeitando o interesse de todos e permitindo que a curiosidade seja um dos pontos importantes para que o aluno se aproprie daquele conhecimento e construa os meios de chegar ao objetivo desejado.

Os conceitos base da teoria de Freinet foram lançados na década de 1920, mas se mantêm atuais pois assumem como princípio o constante processo de renovação, tendo em vista que o aprendizado vem do trabalho verdadeiro, construído através da prática.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A observação realizada para a pesquisa, ocorreu em uma escola da rede municipal na cidade de Novo Hamburgo/RS, com uma Turma 7º ano, e um total de 24 alunos, durante a execução da atividade de Turismo Pedagógico, junto ao Projeto “Descobrimos minha cidade - #PartiuNovoHamburgo”, sendo este, desenvolvido e aplicado de forma prática pelos professores- guias que acompanham as escolas durante as visitas, e foram também os desenvolvedores do projeto. Tendo ainda como acompanhantes durante a aula-passeio e representando a escola, a professora responsável pela turma e a professora da sala de recursos. Na sequência, será relatada a experiência vivenciada no projeto.

Ao longo do ano de 2018, foi iniciado pela professora da disciplina de Língua Portuguesa (P1), um projeto de valorização da história da cidade, este identificando as memórias literárias, museus e os principais pontos onde a cidade teve início, com o objetivo de resgatar a memória histórica do município, juntamente com docentes de outras áreas.

Com a aula-passeio, que teve duração aproximada de 9 horas, os alunos puderam experienciar como a história da cidade foi construída. Após a chegada em cada ponto de parada, estes já pré-estabelecidos pelo

Projeto, o professor-guia, ou o responsável do local, contava um pouco da história do lugar e, logo após, os alunos eram liberados para circular pelo ponto turístico, podendo também interagir com os guias do local. Concluído o tempo de visitação, ia-se em caminhada (ou ônibus, dependendo da distância entre os pontos e o local visitado) para o próximo destino.

Foi verificado que os alunos aproveitavam alguns desses minutos livres, para fotografar o lugar, fazer *selfies* com outros colegas junto aos monumentos, e realizar mais perguntas aos guias locais do que havia lhes chamado atenção, e realizar anotações para a produção posterior de um relatório visando apresentar o que mais havia de interessante nos pontos visitados. A P1 permitia aos alunos que circulassem livremente e se expressarem da forma que se sentissem mais confortáveis, lançando em forma de conversa questionamentos sobre as informações passadas pelo guia, ou sobre suas visões do local. Os alunos, em contraponto, relataram quais lugares já haviam visitado e com qual objetivo. Ao final do passeio, após visitar um campo de futebol profissional e conhecer um pouco da história do Clube, questionou-se os alunos sobre o que haviam aprendido, e onde eles acreditavam que estava o conteúdo da aula, em alguns daqueles pontos.

A turma identificou o passeio como tendo por foco a História da cidade, mas houveram alunos que apontaram sobre o relevo da cidade, associando a Geografia, os Museus, conectando-os à Arte. Um dos pontos de parada, realizado no CEAES (Centro de Educação Ambiental Ernest Sarlet), foi associado à disciplina de Ciências, pois o lugar possui vários jardins com plantas e chás, além de alguns animais, já outros alunos, durante uma discussão entre eles, e desafiados pela autora, identificaram matemática na visita ao campo do Clube de Futebol, identificando a Geometria e o cálculo necessário para chutar a bola e acertar no gol a determinada distância.

Os alunos relataram que passeios assim os ajudam não só a ouvir, mas como também ver o conteúdo que foi estudado em sala de forma mais palpável. Para muitos, foi a primeira vez naqueles pontos de visitação, e compreendendo o motivo pelo qual X ou Y monumento foi construído, quando questionados onde compreendiam mais o conteúdo e o que era mais divertido, estar na sala de aula ou fora, eles foram unânicos: passeios são melhores e menos cansativos, mesmo com o horário superior ao passado em sala.

Observando e dialogando também com as professoras, ambas pontuaram como aspecto negativo a falta de maturidade de alguns estudantes, que não se portavam de forma adequada em alguns lugares que exigiam um pouco mais de silêncio e postura. Em concordância, o professor-guia trouxe ainda as dificuldades de estabelecer relações com os responsáveis de alguns pontos de grande importância para a história da cidade, seja por falta de pessoas preparadas para receber os alunos, ou por questões de logística.

Como ponto positivo, as professoras mencionaram a aprendizagem significativa, dos estudantes, a autonomia que os alunos adquirem sob o próprio conhecimento, a vivência de pisar em casas construídas com barro e galhos, e que permanecem preservadas até hoje, de ver e descobrir a utilidade de objetos que hoje não estão presentes em seus cotidianos, além do processo de amadurecimento social, pois ao andarem na rua entre os pontos de visitação, eles estavam também atentos às regras de trânsito e aos próprios colegas de turma, sinalizando quando os mesmos estavam andando fora da calçada ou alertando quando havia algum ponto a ser cuidado. Neste ponto, retomamos Ausubel (1980) ao enfatizar uma aprendizagem de significados, ou seja, os conceitos, como a de maior relevância para o desenvolvimento do ser humano.

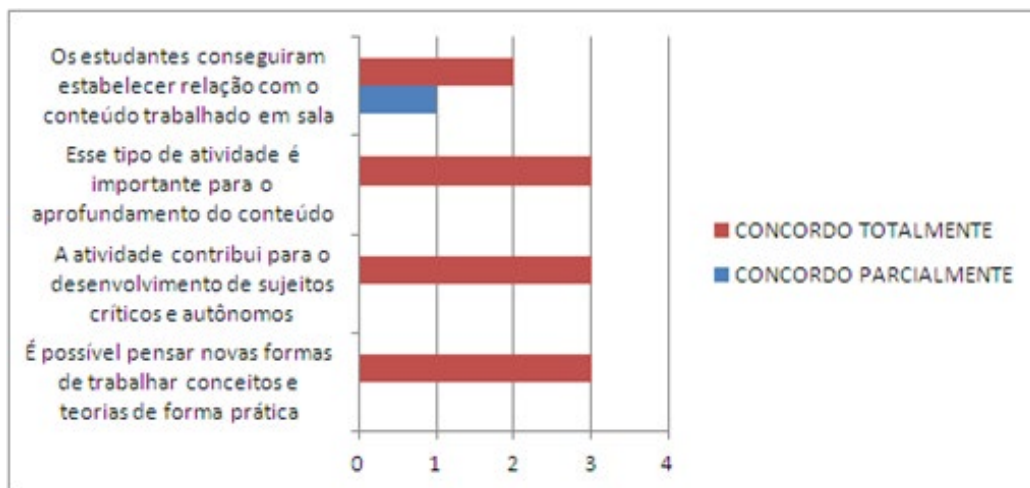
Esse processo de amadurecimento social também pode ser observado pela autora em espaços abertos, onde os alunos escutavam a história do lugar, mas também se preocupavam em garantir a segurança do colega com necessidades especiais, que era observado pela P2, buscando inseri-lo nas atividades da melhor forma possível, e respeitando seu espaço pessoal.

Um ponto positivo a ser considerado, este apresentado pelo professor-guia, foi o fato de que após o início das visitas, alguns representantes de lugares turísticos e comerciais da cidade, procuraram a prefeitura

ao terem conhecimento do projeto, e ofereceram seus espaços para receber os alunos, disponibilizando um profissional para realizar o guiamento.

A seguir, trazemos um levantamento de dados realizado com os professores presentes na atividade a partir de um pequeno questionário onde buscou-se verificar a importância da atividade. A cada pergunta, apresentou-se uma escala de 1 a 5 (Escala Likert) onde eles deveriam enumerar de acordo com a concordância sobre o questionamento:

Figura 2: Gráfico de Levantamento de dados de pesquisa realizada junto aos professores.



Fonte: Autoria própria (2019).

Como é possível observar no gráfico, há uma concordância por parte dos docentes que participaram da saída de campo, quanto à importância de experiências como as propostas para contribuir com um melhor desenvolvimento dos estudantes, nos conteúdos previamente vistos em sala de aula, e o quanto este tipo de projeto traz para o concreto, conceitos aprendidos em aula.

Estes resultados também se apresentam na conversa com os estudantes, que explicaram que as informações obtidas através de perguntas aos professores e os responsáveis pelos lugares visitados, seriam utilizadas em um relatório durante a produção do material para um projeto que é desenvolvido pela turma onde cada grupo possui uma atribuição.

Como apontado por Asmann (2000) o processo de aprendizagem não pode ser limitado ao período em que o aluno está necessariamente dentro da escola, para tanto, é necessário preparo do professor, tanto de conteúdos que serão abordados durante a aula-passeio, quanto da preparação da turma para a atividade. Os objetivos da saída de campo precisam estar claros também para os alunos. Freinet (1988) acreditava que a única forma do aluno aprender e se preparar para a vida, era vivendo de fato, ou seja, a experiência precisava ir além das salas de aula.

Para fazer isso é necessário planejamento detalhado levando em consideração a realidade na qual a escola está inserida, bem como situação socioeconômica dos alunos, e partindo deste levantamento de dados, montar um roteiro que viabilize o processo de exploração dos alunos, como por exemplo guiar os estudantes a uma praça próxima a escola e desafiar os mesmos a identificar quantos tipos diferentes de plantas há no local e classificá-las, usando como ferramenta de pesquisa, os dispositivos móveis dos grupos. Em uma atividade como essa, o grupo que trazer o maior número de registros diferentes, ou que chegar mais perto do número exato, pode ganhar pontos na gincana escolar em desenvolvimento, ou cada aluno pode receber pontos extras na matéria. Desta forma, o aluno vai fazer três coisas significativas a ele: que é sair do meio escolar e garantir o aprendizado, utilizar o smartphone como fonte de pesquisas, e competir de forma saudável enquanto aprende conteúdos do cronograma escolar.

Quando levantamos as possibilidades de aprender de forma significativa e efetiva fora do espaço escolar, precisamos trazer abordagens construtivistas à prática pedagógica, que possuem exatamente este desprendimento e a busca pelo conhecimento como principal e fundamental ferramenta de aprendizagem. Da mesma forma, Oppenheimer (1975) levanta a importância da escola ensinar e mostrar ao aluno o mérito do trabalho na construção e formação da criança, conceito este que vem ao encontro com a visão de Freinet (1988) que defende as oficinas de trabalho como método mais efetivo de construção do conhecimento, pois através das mesmas, o aluno, ao receber o feedback de seu trabalho diretamente de seus colegas, constrói também seu senso crítico.

Freinet trouxe para a sala de aula a impressora,²⁸ desenvolvendo com seus alunos um jornal impresso onde tanto o conteúdo quanto a impressão em si, era realizada pelos alunos, a partir de pesquisas realizadas em saídas de campo e de exploração dos espaços, desta forma os grupos de oficinas eram capazes de se tornar mais independentes e o conteúdo precisava ser construído pelo aluno, dando mais autonomia de aprendizado a eles.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em virtude dos dados que foram observados e levantados para esta pesquisa, podemos trazer a importância de uma maior exploração da temática trabalhada, pois como observado a partir desta pesquisa, é muito importante trazer a escola para fora das paredes da sala de aula e vencer as zonas de conforto que traz um quadro negro e classes bem organizadas. Dialogando com Lara, desejamos [...] uma escola, onde a ideia não amarre, mas liberte; A palavra não apodreça, mas aconteça; A imaginação não desmaie, mas exploda; O pensamento não se repita, mas invente. Um saber novo, que é também do povo. Escola, oficina da vida (LARA, 1993, p. 91).

Tendo em vista os fatores relacionados à evasão de jovens em idade escolar apresentados na pesquisa, que levam os alunos a abandonar o ensino em busca de crescimento financeiro, percebemos a necessidade de a escola ressignificar constantemente suas práticas, buscando a compreensão da realidade onde o aluno está inserido e utilizando o meio onde este aluno se encontra como ferramenta de aprendizado.

Constatamos assim que não apenas é possível aprender fora do espaço escolar, como também faz-se necessário usar da curiosidade do próprio aluno, para despertar o interesse em conteúdos teóricos, desde que o professor saiba se utilizar do turismo pedagógico inclusive em excursões próximas à escola, e transformar a aprendizagem em algo mais concreto, tomando por ponto de partida os interesses dos alunos. Nesse sentido, a partir da pesquisa em questão, formamos assim, as seguintes conexões:

28 Dispositivo formado basicamente por uma base com tampa, as crianças escolhem as letras que necessitam, formando os textos, colocam na base da imprensa que é de metal. Os caracteres precisavam ser colocados ao contrário e de trás para frente para que na impressão saísse corretas, pois ao espelhar, as mesmas saíam com a configuração adequada.

Figura 4: Mapa de organização do conceito de Turismo Pedagógico.



Fonte: Autoria própria (2019).

A partir do mapa acima, percebemos que o processo de aprendizagem quando articulado ao turismo pedagógico, possibilita uma gama de possibilidades e nos conduz de forma completa a atingir todos os níveis de ensino, o que pode ser verificado, por exemplo, em uma turma de Educação Infantil onde uma volta na pracinha da escola já serve para instigar a curiosidade das crianças e, a partir do passeio, propõe-se a realização de um projeto. Nos anos finais do Ensino Fundamental, passeios ao redor da escola ou em pontos próximos no bairro podem facilmente ser relacionados ao aprendizado de História, Geografia, Biologia, Educação Física, além de variadas outras conexões.

Já no Ensino Médio, as possibilidades então são ainda maiores, pois com os alunos em uma fase de maior maturidade, é possível levá-los a trabalhar questões de saúde, sociais e profissionais, através de atividades que os levem a fábricas, empresas, universidades e outros locais que os farão ter contato com profissionais das mais diversas áreas, permitindo também uma troca de conhecimento a ser usada no aperfeiçoamento pessoal do aluno.

Percebe-se que, em algumas situações, os jovens abandonam a escola pois não veem conexão do conteúdo com suas vidas, então como pesquisadores, devemos ser o meio campo que levará estes alunos a atingirem todo o seu potencial.

Diante destes argumentos, deixamos o intento para que o Turismo Pedagógico seja cada vez mais explorado e aprofundado, de modo a descobrir junto aos profissionais do turismo e aos professores, onde podemos progredir e realizar um levantamento com pesquisas quantitativas e qualitativas, sobre o desenvolvimento do aluno a longo prazo e a resposta dos mesmos com estes novos desafios.

O bom professor ensina e aprende na mesma intensidade, ele se põe em igualdade ao aluno, percebendo que aprender é uma constante troca, e ele nada mais é que um grande guia capaz de mudar para sempre a vida de milhares de crianças ao longo de sua carreira, desde que seja capaz de usar todo o amor que construiu durante a sua formação, colocando um pedaço de sua alma em cada estudante que cruzar seu caminho.

REFERÊNCIAS

- AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D. e HANESIAN, H. **Psicologia Educacional**. Rio de Janeiro: Editora Interamericana, 2. Ed. 1980.
- ASSMANN, H. A metamorfose do aprender na sociedade da informação. **Ciência da informação**, v. 29, n. 2, p. 7-15, 2000. NERI, Marcelo (Org.). Motivos da evasão escolar. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.abong.org.br/bitstream/handle/11465/1166/1789.pdf?sequ>>. Acesso em: 15 de junho de 2019.
- BATISTA, S. D.; SOUZA, A. M.; OLIVEIRA, J. M. da S. A evasão escolar no ensino médio: um estudo de caso. **Revista Profissão Docente**, UNIUBE. Uberaba/MG, 2009. Disponível em: <<http://bit.ly/2FUq0bM>>. Acesso em: 01 de julho de 2019.
- BONFIM, M. V. de S. Por Uma Pedagogia Diferenciada: Uma reflexão acerca do turismo pedagógico como prática educativa. **Revista Turismo Visão e Ação** – Eletrônica, v. 12, n. 1, p. 114-129, jan/abr. 2010.
- DEMO, P. **Desafios Modernos da Educação**. 8. ed. Petrópolis - RJ: Vozes, 1999.
- ELIAS, M. del C. (Org.). **Pedagogia Freinet: teoria e prática**. Campinas, SP: Papirus, 1996. 207p.
- FAGUNDES, L. da C.; SATO, L. S.; MAÇADA, D. L. Projeto de Aprendizagem? O que é? Como se faz?. **Portal Educação**, [S. l.]. Disponível em: <<https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/conteudo/projeto/2033>>. Acesso em: 14 jun. 2019.
- FERRARI, M. Eixo 1. 3. Célestin Freinet (1896-1966). FERRARI, Márcio. **Célestin Freinet: o mestre do trabalho e do bom senso**. Disponível em: <http://www.virtual.ufc.br/cursouca/modulo_4_projetos/conteudo/unidade_1/Eixo1-Texto7.pdf> Acesso em: 1 dez. 2018.
- FREINET, C.: **A Leitura Pela Imprensa Na Escola**, Lisboa, Dinalivro, 1977.
- FREINET, C.: **O Jornal Escolar**, Lisboa, Editorial Estampa, Coleção Técnicas de Educação, 1974.
- FREINET, C. **Pedagogia do bom senso**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988. 125 p.
- FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. **Estudos & Pesquisas Educacionais**. São Paulo, 2013. Disponível em: <https://abrilfundacaovictorcivita.files.wordpress.com/2018/04/estudos_e_pesquisas_educacionais_vol_4.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2019.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua** - Educação 2017 - PNAD Contínua. Brasil, 2017. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101576_informativo.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2019.
- IGNARRA, L. R. **Fundamentos do turismo**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002. 134 p.
- INEP - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **CENSO Escolar 2018**. Brasília | DE, JAN 2019. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_censo_escolar_2018.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2019.
- KRIEGER, M. da G. T. **Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Educação Infantil**. [Obra] organizada pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA). Curitiba: Ibpx, 2008.
- LARA, T. A. A escola que não tive... o professor que não fui. **Educação e Filosofia**, v. 7, n. 14, p. 79-91, 1993.
- MOREIRA, M. A.; MASINI, E. F. S. **Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2006. 111 p.

NATTRIP. **Turismo Pedagógico**. Disponível em: <<https://www.nattrip.com.br/turismo-pedagogico/aula-campo/>>. Acesso em: 1 dez. 2018.

OBSERVATÓRIO PNE. **Metas PNE**. Brasil, 2019. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/indicadores/metas/1-educacao-infantil/indicadores>>. Acesso em: 12 jun. 2019

OPPENHEIMER, F. The Exploratorium and Other Ways of Teaching Physics. **Physics Today**, v. 28, n. 9, p. 9-13, 1975. Disponível em: <<https://physicstoday.scitation.org/doi/10.1063/1.3069149>>. Acesso em 06 de julho de 2019.

PIAGET, J. A. **A psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

SILVA, OV da.; KEMP, S. R. A. A evolução histórica do turismo: da antiguidade clássica a revolução industrial–século XVIII. **Revista Científica Eletrônica de Turismo**, v. 5, n. 9, p. 50-67, 2008. Disponível em: <http://www.faei.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/ICDQdUloe9pbXyB_2013-5-22-15-51-11.pdf>. Acesso em 16 de jun. 2019.

TAMPELLI, P. Célestin Freinet – **Referência pedagógica nos dias atuais**. O Registro, Sul de Minas e Bragantina, p. 1-2, 21 fev. 2014. Disponível em: <<http://orsm.com.br/celestin-freinet-referencia-pedagogica-nos-dias-atuais/>>. Acesso em: 2 nov. 2018.

YIN, R. K. **Estudo de Caso**: Planejamento e métodos. Bookman editora, 2015. Disponível em: <<https://bit.ly/2XupkQx>>. Acesso em 07 jul 2019.

POSFÁCIO

A Pedagogia, seus tempos, contextos e atores

Ao escrever o posfácio desta obra, a terceira da série *Pedagogia, epistemologia e prática*, nesta edição com o subtítulo *Docência, empreendedorismo e inclusão: faces da práxis educativa*, podemos perceber os laços da contemporaneidade entremeando-se nos capítulos, enredando-os em uma aura de inovação.

Quando nos referimos ao termo inovação, não é nossa intenção apresentar uma visão mercadológica da educação ou da docência, mas tratar de um imperativo da contemporaneidade: a inovação na prática docente, nos espaços da docência, nos tempos de aprendizagem de cada ser humano. A inovação à qual nos referimos provém do Latim *innovatio* e significa “ato ou efeito de inovar” (FIGUEIREDO, 1913, p. 1106).

A pedagogia inovadora à qual nos referimos, ainda que seja um imperativo da contemporaneidade, do século XXI, encontra, de acordo com Silva e Fabris (2013, p. 250) guarida em um movimento nem tão recente, pois segundo os autores, “produzir uma docência com características inovadoras é uma questão posta no Brasil pelo menos desde o Movimento Escolanovista”. Nos tempos atuais, o termo encontra significado nas palavras de Saviani (1995, p. 20), quando ele caracteriza “o primeiro critério para se caracterizar a inovação: a inovação é o que se opõe ao tradicional” (SAVIANI, 1995, p.20). Continuando, o autor explica que isto “significa dizer que ao invés de se centrar no educador, no intelecto, no conhecimento, centra-se no educando, na vida, na atividade” (SAVIANI, 1995, p. 22).

Como podemos perceber, a inovação à qual nos referimos busca fazer diferente, busca o aperfeiçoamento do ser humano, em uma pedagogia da cooperação, para que possamos desenvolver(nos) de forma conjunta, horizontalmente, em uma sinergia da aprendizagem. Nesse cenário, a prática docente se caracteriza como uma forma de desenvolvimento do ser humano para a construção de uma sociedade mais justa e mais voltada aos interesses coletivos.

Realizando um passeio pelos capítulos da obra que ora temos a tarefa de finalizar, podemos perceber, com grande alegria, que as(os) acadêmicas(os) se debruçaram sobre temas exatamente neste sentido, estudando as diversas potencialidades da pedagogia e da prática docente para o desenvolvimento do ser humano, seja pelo viés do empreendedorismo, seja pela defesa da inclusão, seja por meio de metodologias (cri)ativas.

E, nessas perspectivas exploradas pelas(os) estudantes, percebemos justamente a busca e o interesse pela inovação nas práticas pedagógicas. Há, dessa forma, uma motivação extrínseca ao novo, ao fazer diferente, ao educar de forma significativa e para a vida. Percebemos, dentro e fora da sala de aula, um movimento inquietante, crítico e disruptivo que toma conta da nova geração de educadores, avançando na busca pelo novo, pelo transformador.

A educação, em meio a seus desafios e até mesmo descrenças, assume e enfatiza seu papel de (trans) formação social, da busca por equidade e da democratização do acesso à informação e ao ensino de qualidade, fatores que se fortalecem e se concretizam a partir da pesquisa e valorização da educação.

Os organizadores,

Douglas Vaz

Hildegard Susana Jung

REFERÊNCIAS

FIGUEIREDO, C. de. **Novo dicionário da língua portuguesa**. Library of Alexandria, 1913. Disponível em: <<http://dicionario-aberto.net/dict.pdf>>. Acesso em: jan. 2020.

SAVIANI, D. A filosofia da Educação e o problema da inovação em educação. In: GARCIA, W. **Inovação educacional no Brasil**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1995, p. 17-32

SILVA, R. R. D. da.; FABRIS, E. T. H. Docências inovadoras: a inovação como atitude pedagógica permanente no ensino médio. **Educação**. Escola de Humanidades PUCRS, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 250-261, 2013.

SOBRE OS AUTORES

OS ORIENTADORES

Douglas Vaz - Doutorando em Educação. Mestre em Educação. Docente do curso de Pedagogia. Líder do Projeto Google For Education e membro do Núcleo de Apoio Pedagógico da Universidade La Salle. E-mail: douglas.vaz@unilasalle.edu.br

Elaine Conte - Doutora em Educação. Docente do Curso de Pedagogia da Universidade La Salle. Pesquisadora e professora permanente do Programa de Pós-graduação da mesma Universidade. E-mail: elaine.conte@unilasalle.edu.br

Evaldo Pauly - Doutor em Educação. Docente do Curso de Pedagogia da Universidade La Salle. Pesquisador e professor permanente do Programa de Pós-graduação da mesma Universidade. E-mail: evaldo.pauly@unilasalle.edu.br

Gilca Maria Lucena Kortmann - Doutora em Educação. Dirige a Clínica Mediação Centro de Terapias Integradas desde 1996 até o momento presente. Professora da Pós-Graduação da Faculdade UniRitter. Trabalha também com assessoria de Educação Inclusiva para Empresas e Prefeituras do RS, e Inclusão do Deficiente no mercado de trabalho. E-mail: gilcalucena@gmail.com

Hildegard Susana Jung - Doutora em Educação. Docente e coordenadora do curso de Pedagogia, e pesquisadora do corpo docente permanente do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade La Salle. E-mail: hildegard.jung@unilasalle.edu.br

Juliana Meregalli Schreiber - Doutora em Educação. Docente dos cursos de Matemática e Pedagogia da Universidade La Salle. E-mail: juliana.schreiber@unilasalle.edu.br

Luciana Backes - Doutora em Educação e em Sciences de l'Éducation pela Université Lumière Lyon. Pesquisadora e professora permanente do Programa de Pós-graduação da Universidade La Salle. E-mail: luciana.backes@unilasalle.edu.br

AS ORIENTANDAS

Aline dos Passos - Licenciada em Pedagogia pela Universidade La Salle. Professora da Educação Básica. E-mail: aanine2.passos@gmail.com

Ameline Souza Silva - Licenciada em Pedagogia pela Universidade La Salle. Professora da Educação Básica. E-mail: ameline03@gmail.com

Andressa Santos dos Santos - Licenciada em Pedagogia pela Universidade La Salle. Professora da Educação Básica. E-mail: andressa_santos@ymail.com

Camila Machado Guimarães Vieira de Oliveira - Licenciada em Pedagogia pela Universidade La Salle. E-mail: camilamgvieira@gmail.com

Gabriella da Silva Rodrigues - Licenciada em Pedagogia pela Universidade La Salle. Professora da Educação Básica. E-mail: gabriella.imaculada@gmail.com

Gisele Correa - Licenciada em Pedagogia pela Universidade La Salle. Professora da Educação Básica. E-mail: giseleacorre@hotmail.com

Josiane Inajara Weber Cardoso - Licenciada em Pedagogia pela Universidade La Salle. Professora da Educação Básica. E-mail: josi.weber@yahoo.com.br

Larissa Marcos - Licencianda em Pedagogia pela Universidade La Salle. Professora da Educação Básica. E-mail: larissa-marcos@hotmail.com

Lisiane Teresinha Dias Olsen - Licencianda em Pedagogia pela Universidade La Salle. E-mail: lisianeolsenlisi@gmail.com

Manoela Mattos Paim Westephol - Licenciada em Pedagogia pela Universidade La Salle. E-mail: manoelampaim@gmail.com

Tamara Schierenbeck da Rosa Endres - Licenciada em Pedagogia pela Universidade La Salle. Professora de Programação para Crianças. E-mail: tamarasendres@gmail.com



EDUCAÇÃO
E CULTURA

UnilaSalle
Editora

UNIVERSIDADE
LaSalle ★