

Educação das Infâncias em Diferentes Contextos Ecológicos:

Estudos e Experiências do Grupo
Ecoinfâncias



Narjara Mendes Garcia
(Organizadora)

**Educação das Infâncias
em Diferentes Contextos
Ecológicos:**

Estudos e Experiências do Grupo Ecoinfâncias



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE FURG

Reitor

DANILO GIROLDO

Vice-Reitor

RENATO DURO DIAS

Chefe de Gabinete do Reitor

JACIRA CRISTIANE PRADO DA SILVA

Pró-Reitor de Extensão e Cultura

DANIEL PORCIUNCULA PRADO

Pró-Reitor de Planejamento e Administração

DIEGO D'ÁVILA DA ROSA

Pró-Reitor de Infraestrutura

RAFAEL GONZALES ROCHA

Pró-Reitora de Graduação

SIBELE DA ROCHA MARTINS

Pró-Reitora de Assuntos Estudantis

DAIANE TEIXEIRA GAUTÉRIO

Pró-Reitora de Gestão e Desenvolvimento de Pessoas

LÚCIA DE FÁTIMA SOCOOWSKI DE ANELLO

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

EDUARDO RESENDE SECCHI

Pró-Reitora de Inovação e Tecnologia da Informação

DANÚBIA BUENO ESPÍNDOLA

EDITORA DA FURG

Coordenadora

CLEUSA MARIA LUCAS DE OLIVEIRA

COMITÊ EDITORIAL

Presidente

DANIEL PORCIUNCULA PRADO

Titulares

ANDERSON ORESTES CAVALCANTE LOBATO

ANGELICA CONCEIÇÃO DIAS MIRANDA

CARLA AMORIM NEVES GONÇALVES

CLEUSA MARIA LUCAS DE OLIVEIRA

EDUARDO RESENDE SECCHI

ELIANA BADIALE FURLONG

LEANDRO BUGONI

LUIZ EDUARDO MAIA NERY

MARCIA CARVALHO RODRIGUES

Editora da FURG

Câmpus Carreiros

CEP 96203 900 – Rio Grande – RS – Brasil

editora@furg.br

Integrante do PIDL

Editora Associada à



ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA
DAS EDITORAS UNIVERSITÁRIAS



EDUNI-SUL
UNIVERSIDADES SUL-RIOGRANENSES
ORGANIZAÇÃO DA REGIÃO SUL

Narjara Mendes Garcia
(Organizadora)

Educação das Infâncias
em Diferentes Contextos Ecológicos:
Estudos e Experiências do Grupo Ecoinfâncias



Rio Grande
2022

© Narjara Mendes Garcia

2022

Créditos da capa: Rachel Hidalgo Munhoz
Diagramação da capa: Murilo Borges
Formatação e diagramação: João Balansin
Revisão Ortográfica e Linguística: Júlio Marchand

Ficha catalográfica

E24 Educação das infâncias em diferentes contextos ecológicos: estudos e experiências do Grupo Ecoinfâncias [Recurso Eletrônico] / Organizadora Narjara Mendes Garcia. – Rio Grande, RS : Ed. da FURG, 2022.

160 p.

Modo de acesso: <http://repositório.furg.br>

ISBN 978-65-5754-129-6 (eletrônico)

1. Educação Infantil 2. Formação de Professores 3. Educação Ambiental 4. Educação Inclusiva I. Garcia, Narjara Mendes II. Título.

CDU 372.3

Catálogo na Fonte: Bibliotecário José Paulo dos Santos –
CRB10/2344

SUMÁRIO

Apresentação	7
Parte I – Infâncias, ambientes e a Abordagem Bioecológica	
Capítulo 1 – Contribuições da Abordagem Bioecológica para a educação das infâncias: Estudos do Grupo Ecoinfâncias – <i>Eliane Lima Piske e Narjara Mendes Garcia</i>	15
Capítulo 2 – Ser criança na escola: Contribuições da Abordagem Bioecológica para compreender o olhar ecológico das crianças sobre a escola – <i>Marcia Soares da Silva e Narjara Mendes Garcia</i>	30
Capítulo 3 – O microssistema familiar como ambiente promotor de cuidado e de educação das infâncias – <i>Mariana Neuwald e Narjara Mendes Garcia</i>	38
Capítulo 4 – Possibilidades de encontro entre Infâncias e Educação Ambiental: Narrativas de experiência– <i>Gabriela de Biazzini Avila Vieira</i>	47
Capítulo 5 – A Infância Autista sob um Olhar Sistêmico – <i>Carla Coutinho Moser, Priscila Wally Virissimo Chagas e Narjara Mendes Garcia</i>	58

Parte II – Brincar e a Educação Infantil

Capítulo 6 – Educação dos sentidos/do sensível na/com a Educação Infantil – <i>Gina Gutterres da Silva e Sabrina Meirelles Macedo</i>	69
Capítulo 7 – Educação Infantil na escola do Campo – <i>Kellen Oliveira</i>	81
Capítulo 8 – Objetos e materiais não estruturados e a potência do brincar no brincar e no desenvolvimento das crianças – <i>Ângela Adriane Schmidt Bersch e Eliane Lima Piske</i>	90
Capítulo 9 – O pedagogo e o brincar no microsistema hospitalar – <i>Milene Ávila Pereira e Ângela Adriane Schmidt Bersch</i>	102
Capítulo 10 – Entre fios e tramas: uma aproximação ao artesanato através dos olhos das crianças indígenas. <i>Lisette Eliana Torres Arévalo</i>	113

Parte III – Formação de Educadores das Infâncias

Capítulo 11 – Formação de professores de educação infantil sob a ótica da Bioecologia – <i>Paula Beatriz Espindola de Souza e Ângela Adriane Schmidt Bersch</i> ..	124
Capítulo 12 – Práticas corporais nas infâncias: percepções acerca de uma proposta de formação continuada para professoras da rede municipal do Rio Grande/RS – <i>Camila Borges Ribeiro, Ângela Adriane Schmidt Bersch e Leila Cristiane P. Finoqueto</i>	134
Capítulo 13 – A Formação Continuada dos Educadores das Infâncias na perspectiva da Educação Inclusiva – <i>Janaina Amorim Noguez, Priscila Wally Virissimo Chagas</i>	145
Sobre as organizadoras/ autoras	156

APRESENTAÇÃO

O interesse por investigar os saberes e as práticas ambientais com crianças, adolescentes e famílias em situação de risco e conflitos socioambientais surgiu com a experiência de mais de dez anos das pesquisadoras em ações extensionistas no Centro de Estudos Psicológicos sobre Meninos e Meninas de Rua (CEP-RUA), no Centro de Referência em Apoio às Famílias (CRAF) e, mais recentemente, com a criação do Grupo de Estudos *Ecoinfâncias: Infâncias, Ambientes e Ludicidade* (Grupo de Pesquisa no CNPq) do Núcleo de Estudo e Pesquisa sobre Educação da Infância (NEPE). Os Centros e núcleo estão vinculados à Universidade Federal do Rio Grande – FURG, no extremo sul do Brasil.

O Grupo Ecoinfâncias, por estar sediado geográfica e filosoficamente numa Universidade Federal, realiza atividades com a colaboração de professores universitários, da rede pública e privada, estudantes de graduação dos cursos de Pedagogia e de Educação Física, discentes de Mestrado e de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental (PPGEA) e Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU). Além disso, realiza pesquisa em conjunto com outras Universidades brasileiras e estrangeiras na América Latina e na Europa. O grupo vem pautando suas pesquisas e intervenções nos pressupostos da abordagem teórico-metodológica da Bioecologia de Desenvolvimento Humano de UrieBronfenbrenner.

As investigações e ações extensionistas do Grupo Ecoinfâncias têm como função compartilhar as percepções e os saberes produzidos pelos diferentes atores sociais nas interações nos diversos contextos ecológicos e no processo de formação de educadores das infâncias. As produções do grupo apresentam contribuições sobre o olhar ecológico acerca da vida e das

experiências ambientais de crianças, de adolescentes e de famílias em situações de vulnerabilidade da cidade de Rio Grande-RS, e buscam acentuar os aspectos saudáveis para o desenvolvimento humano em detrimento ao viés econômico do processo de sustentabilidade imposto pelo capitalismo. Da mesma forma, as atividades de extensão têm sido realizadas pelo grupo com o objetivo de descentralizar a produção científica e de romper as barreiras dos muros da universidade para compartilhar os conhecimentos conquistados com todos os segmentos da rede de apoio social da comunidade e para gerar transformações que beneficiem as realidades estudadas (SILVEIRA; GARCIA; PIETRO; YUNES, 2009¹).

O livro está estruturado em três seções, por uma questão de agrupamento das temáticas, não uma fragmentação, afinal, como a leitura indicará, todas estão interconectadas. Os capítulos do livro estão organizados a partir dos estudos e das experiências de formação e de atuação dos integrantes do Ecoinfâncias. O capítulo que inaugura a coletânea trata as “Contribuições da Abordagem Bioecológica para a educação das infâncias: Estudos do grupo ecoinfâncias” de autoria de Narjara Mendes Garcia e Eliane Lima Piske. As autoras apresentam os conceitos-chave da teoria de Urie Bronfenbrenner, basilar nas discussões do grupo de estudos, são eles: pessoa, tempo e contexto e processo proximais e dão destaque a este último, pois é decisivo na constituição do ser e no desenvolvimento humano. Fato que o pesquisador deve atentar e, nessa perspectiva, a inserção ecológica, metodologia de pesquisa, pode contribuir sobremaneira. O capítulo apresenta ao leitor algumas pesquisas desenvolvidas pelo ECOINFÂNCIAS, evidenciando o olhar ecológico que demonstra as potencialidades da abordagem teórico-metodológica da Bioecologia nas pesquisas com crianças, adolescentes, famílias, educadores sociais, professores, entre outros.

O segundo e o terceiro capítulos apresentam pesquisas

¹ SILVEIRA, Simone de Biazzi Ávila Batista da; GARCIA, Narjara Mendes; PIETRO, Angela Tormae YUNES, Maria Angela Mattar. Inserção ecológica: metodologia para pesquisar risco e intervir com proteção. *Psicol. educ.* [online]. 2009, n. 29, pp. 57-74.

realizadas sobre as influências micro sistêmicas no desenvolvimento infantil. Ao apresentar a discussão sobre as infâncias nas escolas, as autoras Marcia Soares da Silva e Narjara Mendes Garcia realizam uma interlocução sobre as interpretações e os significados atribuídos aos conceitos “micro sistema” escola e os “processos proximais” na “percepção das crianças”, destacando a importância da escuta sensível dos/as educadores/as sobre as percepções infantis na relação com o contexto ecológico escolar. Já no texto “O micro sistema familiar como ambiente promotor de cuidado e educação das infâncias”, as autoras Mariana Neuwald e Narjara Garcia apresentam considerações sobre a relevância da família no processo de formação e de constituição das crianças enquanto cidadãos para a convivência social e o cuidado com o ambiente. Nesse texto, são apresentados subsídios para a compreensão dos papéis educativos de pais, de mães e/ou de outros responsáveis para uma interação saudável e promotora de bons tratos no micro sistema familiar.

No capítulo 4, Gabriela Vieira apresenta as possíveis aproximações entre as discussões acerca das infâncias e as interlocuções no campo da Educação Ambiental. A autora compartilha uma experiência vivida enquanto professora estagiária em uma escola na cidade de Rio Grande (RS), com crianças de quatro anos, que se compreende dentro da perspectiva de uma educação ambiental transformadora. Realiza uma narrativa da prática docente, do protagonismo infantil e da possibilidade de se potencializar saberes de educação ambiental com crianças pequenas.

A Infância Autista sob um Olhar Sistêmico de Carla Coutinho Moser, Priscila Wally Virissimo Chagas e Narjara Mendes Garcia é o segundo capítulo e traz à tona reflexões sobre as especificidades do ser criança, sobretudo da criança com espectro autista. Problematizam a importância do olhar sistêmico sobre o autismo, uma vez que apresentam várias faces e singularidades. O texto também nos provoca a pensar sobre a dimensão do tempo da infância autista, assim como as dificuldades enfrentadas pelas famílias que inicia com o diagnóstico, o qual determina as ações a serem planejadas

para a criança, jamais pode ser considerado como um limitador. Apontam a repercussão do olhar ecológico sobre essas crianças e a contribuição dos educadores no processo de aprendizagem e de desenvolvimento humano. Urge agir no sentido de uma sociedade ecologicamente inclusiva, que considere a todos como sujeitos de direitos e protagonistas de sua existência.

Parte II – Brincar e a Educação Infantil

O capítulo que se propõe a refletir sobre a “Educação dos sentidos/do sensível na/com a Educação Infantil” é de autoria de Gina Gutterres da Silva e Sabrina Meirelles Macedo. Iniciam a escrita alertando sobre o enfrentamento da crise ecológica e socioambiental que a pandemia do Coronavírus de 2020 acentuou. A crise da percepção subsidiada por estudos teóricos requer um reagir e repensar nossas formas de ser e de estar no e com o mundo para uma vida plena, saudável e sustentável para todos os seres na Terra. A educação tem sido responsável por solver as demandas pela constituição de seres humanos mais solidários, éticos e responsáveis no sentido de reaprender a viver em comunidade. Para tal exercício, a teoria Bioecológica pode contribuir, sobremaneira, pois preconiza o olhar e a compreensão sistêmica e holística do ser humano e de suas relações, interações e experiências.

No texto “Educação Infantil na escola do Campo”, Kellen Oliveira apresenta uma discussão sobre as percepções sociais sobre as infâncias e a escola do campo, em que problematiza e percebe a necessidade de alargar os conceitos com vistas à pluralidade de modos de viver e de se constituir enquanto espaço escolar. Defende as especificidades da Educação infantil na escola do campo, apontando as características das comunidades moradoras do campo como ponto de partida para as práticas pedagógicas, como forma de valorização do lugar e dessa no contexto escolar.

O capítulo que trata dos “Objetos e materiais não estruturados e a potência do brincar no brincar e no desenvolvimento das crianças” foi elaborado por Ângela Adriane Schmidt Bersch e Eliane Lima Piske. As autoras

asseveram a importância de o professor oportunizar às crianças o brincar com brinquedos não estruturados para potencializar a imaginação, a criatividade, a fantasia e ampliar as possibilidades de aprendizagem na infância. Esses objetos permitem que a criança crie hipóteses, elabore estratégias, planeje ações, amplie a sua curiosidade, fatos que estimulam o interesse pelo aprender. O olhar sistêmico do professor sobre a trajetória do brincar é fundamental, pois ele proporcionará o acompanhamento e o planejamento pedagógico. O texto traz reflexões importantes sobre a capacidade de um objeto vir a ser um brinquedo pela interação da criança com este. Para tanto, os estímulos ambientais são diretamente proporcionais às experiências e à aprendizagem, como o oferecimento de uma pluralidade de objetos não estruturados.

O pedagogo e o brincar no microsistema hospitalar é uma contribuição das autoras Milene Ávila Pereira e Ângela Adriane Schmidt Bersch, que reitera a pluralidade de infâncias e de contextos. O capítulo apresenta subsídios históricos e teóricos sobre o atendimento pedagógico educacional no ambiente hospitalar com ênfase na brinquedoteca. Esse contexto é um espaço onde as infâncias estão presentes e, portanto, é preciso oferecer a ludicidade, a aprendizagem, o brincar, aspectos inerentes às crianças. Nesse cenário, encontra-se o pedagogo brinquedista, que possui a habilitação para lidar pedagogicamente com a condição da criança dentro do contexto hospitalar. Esse ambiente para ser promotor de aprendizagem deve se caracterizar como acolhedor e considerar os aspectos biopsicossociais. O brincar e a brincadeira são compreendidos como mecanismos para o enfrentamento dos processos desencadeados pela hospitalização.

Na sequência, Lissette E. Torres Arévalonos brinda com o texto “Entre fios e tramas: uma aproximação ao artesanato através dos olhos das crianças indígenas”. Uma escrita permeada de sentimentos e de emoções que revelam, por meio de uma ótica metafórica a respeito da vida, especialmente sobre as crianças indígenas, o olhar e as reflexões de uma pesquisadora artesã. O leitor no entremeio da costura da autora se percebe parte do processo de unir partes a um todo e a

potência que esse exercício pode representar a experiência, sem, no entanto, entrar no mérito das suas valências. A autora evidencia suas concepções sobre a diversidade e a pluralidade das infâncias indígenas e a compreensão de outras possibilidades de aprender e de ensinar “a horizontal”, para além daquela que frequentemente é considerada a “vertical”. Sob o olhar da pesquisadora, a relação das crianças indígenas com o artesanato representa uma forma de resistir e uma tentativa de manter viva a sua cultura. Lisete finaliza seu capítulo sensibilizando o leitor para o fato de que não basta escrever sobre as crianças indígenas, mas sim de ouvir e sentir o que elas têm a dizer.

Parte III – Formação de Educadores das Infâncias

O capítulo que abre esta seção trata da Formação de professores de educação infantil sob a ótica da Bioecologia das autoras Paula Beatriz Espindola de Souza e Ângela Adriane Schmidt Bersch. O texto se preocupa em apresentar subsídios a respeito da formação docente e esclarece que é um processo contínuo que se inicia na infância e perpassa as diversas e distintas experiências da pessoa que constitui o ser e fazer docente. A teoria Bioecológica, por meio de seus conceitos-chave, quais sejam, processo, pessoa, tempo e contexto conduz o leitor pelas trilhas da construção da práxis docente. Essa envolve os saberes e os conhecimentos (re)construídos, (re)elaborados e ressignificados em diversos e múltiplos contextos, tempos e relações. O processo de formação docente é subjetivo, singular e individual, no entanto opera e se torna potente nas interações e nas relações com o(s) outro(s).

Nessa linha de reflexão, ou seja, no processo formativo do professor, as autoras Camila Borges Ribeiro, Ângela Adriane Schmidt Bersch e Leila Cristiane P. Finoqueto apresentam um texto que destaca as Práticas corporais nas infâncias: percepções acerca de uma proposta de formação continuada para professoras da rede municipal do rio grande/RS. O curso do qual surge este estudo emergiu de outras experiências formativas, de contato com escolas e, especialmente da percepção das professoras sobre a carência

de práticas corporais no cotidiano da sala de aula. As vivências corporais devem ser oportunizadas à criança de todas as idades e níveis de ensino, de forma variada e plural, estimulando o movimento psicomotor, ampliando seu vocabulário motriz e suas construções simbólicas. Os feedbacks das professoras participantes revelaram que as experimentações das atividades provocaram diversas emoções e percepções de si mesmas, mas, sobretudo, a potência das reverberações destas nos seus alunos. Fato que revelou às autoras o potencial de um processo formativo envolvendo práticas corporais quando ressignificadas pelas professoras em suas escolas.

Para conclusão desta seção e do livro, as autoras Janaina Amorim Noguez, Priscila Wally Virissimo Chagas e Narjara Mendes Garcia apresentam uma riquíssima contribuição sobre a “Formação Continuada de Educadores para as Infâncias na perspectiva da Educação Inclusiva” temática que, cada vez mais, revela-se imprescindível nos contextos educacionais. O retrospecto histórico destaca a constituição das imagens e do imaginário do que é ser educador, especialmente o educador das infâncias. Nessa perspectiva, a qualidade das formações docentes também é apontada nas tramas das escritas, pois as autoras alertam para aqueles processos formativos que atendem aos interesses do mercado, em detrimento das necessidades do contexto escolar e do professor. O olhar sistêmico promove a visão e a compreensão de uma criança, de forma integral, considerando todos os seus contextos de interação, concebendo a relação de reciprocidade entre ensinar e aprender como um movimento cíclico de ressignificações.

As perspectivas apresentadas neste livro refletem as concepções de infâncias, de ambientes, de ludicidade e de formação de educadores imersas nos estudos, nas pesquisas e nas ações desenvolvidas pelos integrantes do Grupo Ecoinfâncias. Convidamos os/as leitores/as a conhecerem essas ideias e construções teórico-empíricas do nosso grupo.

PARTE I

Infâncias, ambientes e a Abordagem Bioecológica

Capítulo 1

Contribuições da Abordagem Bioecológica para a educação das crianças: Estudos do grupo Ecoinfâncias

*Eliane Lima Piske
Narjara Mendes Garcia*

Este capítulo apresenta em síntese as contribuições da Abordagem Bioecológica do Desenvolvimento Humano de UrieBronfenbrenner (2001) para a compreensão dos processos e das influências da educação das crianças em diferentes contextos ecológicos. A teoria de Bronfenbrenner é o repertório teórico-metodológico principal adotado pelo Grupo Ecoinfâncias-infâncias, ludicidade e ambientes e tem possibilitado o desenvolvimento de pesquisas no campo da Educação Ambiental e nas ações para a formação inicial e continuada de professores/as.

O estudo de conceitos e das dimensões da Abordagem Bioecológica tem mobilizado a construção de saberes e de práticas ambientais com as crianças, com os adolescentes, com as famílias e com as comunidades. A perspectiva sistêmica e o olhar bioecológico (PISKE, YUNES e GARCIA, 2019; PISKE, GARCIA e YUNES, 2019) dos/as pesquisadores/as e educadores/as envolvidos/as no Grupo de Estudos Ecoinfâncias. Para iniciar a discussão, destacaremos algumas ideias que demonstram a articulação da teoria com as infâncias. Após, apresentaremos os principais estudos e as ações do grupo de pesquisa, que tiveram destaque no seu breve (e relevante) histórico de existência.

Dimensões da Abordagem Bioecológica: contribuições para compreender a educação das infâncias

O desenvolvimento na Abordagem Bioecológica é compreendido como o resultado da multiplicidade de processos de interações recíprocas entre as pessoas e dessas em seus contextos ecológicos (PISKE, GARCIA e YUNES, 2019). A partir dessa abordagem do desenvolvimento humano, é possível estabelecer relações significativas entre as crianças e o ambiente estudado. As interações construídas pelas crianças nos seus contextos imediatos podem se constituir em “processos proximais” (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998). Com isso, podemos afirmar que as infâncias são influenciadas diretamente pelos processos proximais constituídos com as pessoas, com os objetos, com os símbolos do lugar de experiência e com a vivência das crianças.

Bronfenbrenner (1996/2011) afirma, em sua teoria (bio)ecológica, que há reciprocidade no desenvolvimento humano. O que acontece nos ambientes, os problemas, os conflitos e/ou as soluções vão, de certa maneira, ser uma experiência e vão interferir no processo educativo que é desenvolvimento humano (PISKE, YUNES e GARCIA, 2019). A teoria contempla a ideia de que o desenvolvimento humano deve acontecer de maneira ampla e promover as interações e as relações dos sujeitos com ele mesmo, com o outro e com o ambiente. Bronfenbrenner (1996) explica que a afetividade, as relações e os afazeres têm que ter um equilíbrio de poder, que estejam no mesmo nível, que tenham reciprocidade entre e com os contextos resultantes da abordagem (PISKE, YUNES e GARCIA, 2019). O ambiente é composto por contextos ecológicos, desde os mais proximais até os mais distantes, situados no lugar e no tempo social e histórico. Nesse sentido, o modelo explicativo do desenvolvimento humano deve ser composto e compreendido na ótica de quatro dimensões inter-relacionadas: Processo, Pessoa, Contexto e Tempo (PPCT).

O *Processo* traz a ênfase para os processos proximais entendidos enquanto formas particulares de interação entre o organismo e o ambiente e que, ao longo do tempo, operam-se de formas progressivamente mais complexas. Esses processos

tanto podem ser conduzidos por relações interpessoais, bem como pela interação da pessoa em desenvolvimento com objetos e símbolos, sem a presença de outras pessoas. Os processos proximais são caracterizados por cinco aspectos:

1) para que o desenvolvimento ocorra é necessário que a pessoa esteja engajada em uma atividade; 2) para ser efetiva, a interação deve acontecer em uma base relativamente regular, através de períodos prolongados de tempo; 3) as atividades devem ser progressivamente mais complexas, daí a necessidade de um período estável de tempo; 4) para que os processos proximais sejam efetivos, deve haver reciprocidade entre as relações interpessoais; 5) para que a interação recíproca ocorra, os objetos e símbolos presentes no ambiente imediato devem estimular a atenção, a exploração, a manipulação e a imaginação da pessoa em desenvolvimento. (BRONFENBRENNER, 1999; NARVAZ; KOLLER, 2004, p. 54).

Esses cinco aspectos podem se constituir como direcionamento de análises dos processos educativos com crianças, jovens, famílias, educadores/professores, comunidades. Ou seja, a educação nos contextos educativos deve pautar-se por processos proximais que possibilitem o desenvolvimento humano e a promoção da relação de cuidado entre os sujeitos e destes com o ambiente.

A *Pessoa*, segundo o modelo bioecológico de desenvolvimento, é constituída tanto por características determinadas biopsicologicamente quanto por características que foram construídas na interação com o ambiente. Nesse sentido, o desenvolvimento humano depende de mudanças e estabilidades destas características biopsicoambientais da pessoa. Essas características são produtoras e produtos do desenvolvimento humano.

A terceira dimensão do desenvolvimento humano é o *contexto*, que compreende quatro níveis ambientais, denominados microssistema, mesossistema, exossistema e macrossistema. O microssistema é representado por contextos

em que ocorrem interações face a face pela pessoa em desenvolvimento; o mesossistema, a inter-relação entre os microsistemas; o exossistema, um contexto ecológico que envolve ambientes não frequentados ativamente pela pessoa ou grupo, mas que também desempenham influências indiretas ao desenvolvimento humano; e, finalmente, o macrosistema, que é composto pelo conjunto de ideologias, valores, crenças, religiões, formas de governo, políticas públicas, culturas presentes no cotidiano das pessoas que influenciam seu desenvolvimento (BRONFENBRENNER, 1996).

O *tempo* apresenta-se como um elemento fundamental para o desenvolvimento humano. Tanto as alterações e as mudanças no curso de vida, as transições biológicas e sociais relacionadas a aspectos culturalmente estabelecidos, bem como da ocorrência de eventos históricos influenciam a dinâmica dos processos entre pessoa e ambiente.

Bronfenbrenner (1996) iniciou com a teoria ecológica pensando os contextos: microsistema, mesossistema, exossistema e macrosistema, logo depois, fez uma reformulação na própria teoria, pois percebeu que apenas o contexto não bastava, tinham outras questões importantes, que era a pessoa em si, a pessoa que estava passando/interagindo pelos e nos contextos ecológicos.

A partir dessa teoria, o autor mostra que precisamos olhar as particularidades de cada pessoa, iniciando pelo próprio pesquisador. O pesquisador consegue se perceber parte do mapa ecológico da pesquisa quando efetivamente se insere como parte da observação. A Inserção Ecológica é, dessa forma, uma metodologia de pesquisa justamente para desafiar o pesquisador diante de questões como: O que conhece sobre o ambiente pesquisado? Qual é a sua implicação social e científica com os contextos ecológicos? A Inserção Ecológica é uma metodologia adotada nos estudos realizados pelo Grupo Ecoinfâncias da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), pois foi construída com base na teoria bioecológica ao integrar o processo, a pessoa, o contexto e o tempo.

A metodologia de Inserção Ecológica, a investigação dos núcleos: Processo, Pessoa, Contexto e Tempo são possibilidades

de lançar um “olhar” holístico e sistêmico sobre as influências no desenvolvimento humano de pessoas e de grupos. Para a identificação de tais núcleos, constitui-se como estratégias fundamentais da teoria da observação naturalística do pesquisador a partir da sua inserção no ambiente investigado e a escuta sensível nas interações com os participantes da pesquisa.

No Grupo Ecoinfâncias, a abordagem teórico-metodológica da Inserção Ecológica é realizada em contextos ecológicos microssistêmicos, com a pretensão de conhecer e compreender as pessoas, o processo, o contexto e o tempo. As percepções dos sujeitos são apreendidas a partir de observações naturalísticas, ou seja, no contexto microssistêmico dos sujeitos e na interlocução por intermédio de encontros dialógicos para a conversação e o compartilhamento de experiências de vida. A Inserção Ecológica (CECCONELLO; KOLLER, 2004, PRATI, *et al.*, 2008; PISKE, 2016; PISKE, *et al.*, 2018, BERSCH, 2017, KOLLER; MORAIS; PALUDO, 2016) é um método de pesquisa qualitativa que prioriza que investigadores estabeleçam interações proximais com os participantes da pesquisa para melhor compreender os processos, as pessoas, o tempo e suas ações cotidianas.

Principais estudos do Grupo Ecoinfâncias na Abordagem Bioecológica das infâncias

O Grupo Ecoinfâncias realiza os estudos de quinze em quinze dias com educadores de diversas áreas do conhecimento. O Grupo atualmente conta com 1 Coordenadora, 1 vice-coordenadora, 1 bolsista Pós-Doutorado, 5 Doutorandas, 6 Mestrandas e 14 estudantes de graduação (Educação Física e Pedagogia) da Universidade Federal do Rio Grande - FURG, 5 professoras da rede municipal do município de Rio Grande, 1 professora da rede privada do município e 4 Pedagogas formadas (PISKE; NEUWALD; GARCIA, 2018). No primeiro semestre de 2018, as leituras foram realizadas com a Teoria Ecologia do Desenvolvimento Humano (BRONFENBRENNER, 1996) e, no segundo semestre, as discussões foram mobilizadas pela Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano (BRONFENBRENNER, 2011).

O Grupo Ecoinfâncias tem desenvolvido pesquisas e ações extensionistas com o olhar bioecológico (PISKE, GARCIA e YUNES, 2019) para a compreensão da educação das infâncias em contextos ecológicos múltiplos pela escuta sensível para a compreensão dos saberes ambientais. Como exemplos de pesquisas/intervenções realizadas pelo grupo na perspectiva teórico-metodológica da Inserção Ecológica, podemos citar o estudo de Brasil (2016), que teve por objetivo identificar as percepções ambientais dos jovens participantes da Política Pública Jovem Aprendiz, realizada em uma escola técnica no Sul do país. Por meio desse estudo, o autor buscou compreender as interações destes jovens no lugar em que se inserem, e as influências dos processos históricos, políticos, econômicos, sociais e culturais vividos nas comunidades em que habitam. A pesquisa foi realizada pela Inserção do pesquisador em uma escola, do registro reflexivo a respeito do lugar e a conversação com os adolescentes ocorreram no grupo focal. Os significados atribuídos pelos jovens revelaram um olhar crítico sobre os lugares em que se inserem, sobre o lugar vivido e o pensado, os fatores de risco e de proteção social, o sentimento de pertencimento e o reconhecimento da importância do lugar para a constituição do sujeito. Na conclusão do estudo, o autor aponta para a possibilidade e a necessidade de uma formação ambiental que considere a leitura de mundo, os saberes e as práticas ambientais desses sujeitos.

Outro estudo realizado nessa perspectiva foi da pesquisadora Silva (2017) acerca do olhar ecológico das crianças sobre o contexto microssistêmico escola. O objetivo da pesquisa foi compreender, por intermédio da ótica e da percepção das crianças, como elas vivenciam e pensam seu próprio processo de escolarização e as influências socioambientais nesse processo. O estudo evidenciou que as crianças possuem a sua leitura de mundo e que isso pode contribuir para repensar as práticas docentes e o processo de ensino e de aprendizagem nos primeiros anos do Ensino Fundamental. A pesquisadora escolheu a metodologia de Inserção Ecológica no ambiente escolar e utilizou estratégias direcionadas para a pesquisa com crianças, como a realização

de atividades lúdicas, registros fotográficos, conversas coletivas e individuais. Os resultados demonstraram que as crianças percebem o processo de escolarização a partir de modelos, papéis e rótulos atribuídos pela sociedade, como imagens sociais de educando e de professor. Elas apresentam um olhar ecológico sobre o ambiente escolar e constroem saberes e práticas ambientais associados a esse processo de escolarização, inclusive sugerindo algumas especificidades que tornariam esse contexto ecológico mais preparado para receber seus educandos. A pesquisa realizada por Silva (2017; SILVA; GARCIA, 2018) aponta a necessidade de uma educação dialógica com as crianças, em que a Educação Ambiental se apresente aos sujeitos como possibilidade de desenvolverem o senso crítico e o pertencimento social para atuar no mundo e transformá-lo.

Instituições de acolhimento sob o olhar das crianças foi outra investigação realizada numa instituição governamental e em outra não governamental com sete crianças de sete até doze anos de idade no município de Rio Grande (PISKE, 2016). Tendo como base teórica a Bioecologia do Desenvolvimento Humano (BRONFENBRENNER, 2011) e como metodologia a Inserção Ecológica (PISKE, et al., 2018) nos contextos ecológicos microssistêmicos. Para dar uma compreensão bioecológica das percepções de crianças sob o acolhimento institucional, uma pesquisa documental foi conduzida inicialmente para se conhecer o perfil social e demográfico das crianças, bem como investigar e compreender as causas da institucionalização. Após essa fase, acompanhamos a situação cotidiana de acolhimento das crianças por meio da inserção ecológica (CECCONELLO; KOLLER, 2004), com anotações das observações naturalísticas em diário de campo. As inserções nas instituições de acolhimento foram realizadas a partir de visitas sistemáticas e planejadas em horários e turnos diversos, além de serem feitas em horário integral (manhã, tarde e noite). O estudo se fez pautado num olhar direcionado para as crianças e suas características biopsicológicas, além de focar o processo e a experiência delas nos contextos e nos seus processos proximais. A categoria medular que emergiu nas análises refere-se ao Lugar Institucional

e aos principais eixos norteadores ligados a esta foram: lugar físico, lugar de disciplina e lugar de privações (PISKE; BERSCH; YUNES, 2017).

A pesquisadora Silva (2017) desenvolveu um estudo com a infância indígena e a sua interpretação sobre a natureza, os contextos e seus arranjos sociais e culturais naquele determinado espaço e tempo, buscando compreender como os "pequenos indígenas" se apropriam e transformam essas dimensões sociais, criando suas geografias infantis. Apesar de não ter adotado a perspectiva Bioecológica e a Inserção Ecológica no processo de pesquisa, utilizou a cartografia como método de pesquisa-intervenção e propôs estratégias de conversação e registro fotográfico com as crianças na comunidade indígena mbyá-guarani. Na pesquisa realizada, os resultados mostraram que foi fundamental para a pesquisadora escutar as vozes das crianças e suas formas de ser e estar no mundo. As crianças demonstram que os indígenas da tekoáPindó Mirim são natureza na concepção da não dualidade, e o cuidado tem relação direta com o corpo e ocorre na comunidade como um todo, inclusive na relação entre as crianças. Ficou evidente no estudo que o processo educativo permeia todo o contexto do cotidiano da aldeia e as crianças indígenas da tekoáPindó Mirim são atores sociais plenos, que têm autonomia e responsabilidades para com a aldeia e cujas aprendizagens ocorrem no cotidiano dela. Como conclusão do estudo, a autora aponta que essas experiências de educação e de cuidado das crianças indígenas podem apresentar importantes contribuições para o campo da formação dos educadores ambientais (SILVA; GARCIA, 2018).

Outro estudo realizado pela pesquisadora Bersch (2017), que teve por objetivo investigar e compreender a dinâmica de trabalho dos educadores sociais em instituições de acolhimento, com a proposta de realizar uma formação dos educadores sob a perspectiva da Educação Ambiental não formal. A partir da Inserção Ecológica foi possível compreender a (re)significação da identidade do Educador Social no ambiente institucional e evidenciar a urgência de processos formativos com os educadores sociais. As concepções e imagens sociais

dos educadores sociais sobre aspectos relacionados a instituição de acolhimento se revelaram negativos, estereotipados e pessimistas. Fato que motivou o grupo de estudos a organizar uma ação extensionista de formação para os educadores sociais para desmistificar e problematizar essas crenças e qualificar as relações no ambiente em prol de ampliar a capacidade de comunicação interpessoal por meio do diálogo e da linguagem corporal; demonstrar mais motivação, esperança e credibilidade no trabalho em equipe; investir mais afetividade com os colegas e acolhidos; ampliar a presença do componente lúdico e cooperativo nas intervenções, bem como do humor positivo. Como conclusão do estudo, a pesquisadora Bersch (2017) afirma que a Bioecologia e o olhar ecológico são possibilidades potentes de Educação Ambiental a partir da melhoria da qualidade das relações em contextos de risco por meio da promoção da resiliência profissional.

Neste momento, apresentamos uma pesquisa de tese (PISKE, GARCIA e YUNES, 2019; PISKE, YUNES e GARCIA, 2019), em que se visa capacitar educadores para as ações de Educação Ambiental das Infâncias em diferentes contextos ecológicos microssistêmicos em dois países: Brasil e Uruguai. O intuito do Curso Educação Ambiental das Infâncias foi buscar relações para compreender os papéis e as perspectivas dos educadores implicados pelo ser, fazer, estar e transitar na educação pelas bases biológicas da compreensão humana (MATURANA; VARELA, 2011) ao integrar o processo, a pessoa, o contexto e o tempo (BRONFENBRENNER, 2011).

O modelo de sociedade ao qual pertencemos foi constituído por nós, seres humanos: “dentro da Teoria Bioecológica, o desenvolvimento humano é definido como o fenômeno de continuidade e de mudança das características biopsicológicas dos seres humanos como indivíduos e grupos” (BRONFENBRENNER, 2011, p. 43). Nenhum outro ser vivo tem essa capacidade, esse conjunto de circunstancialidade se desenha num tempo e se constituem na memória e complexidade da conjectura sistêmica da vida: “significa *olhar* para um organismo vivo na totalidade de suas interações mútuas” (CAPRA; LUISI, 2014, p. 170, grifo nosso).

Precisamos compreender os sistemas na totalidade, somos nós que apresentamos identidade para o lugar no momento que (re)significamos este para e com a nossa constituição pertencentes aos contextos que são formados pela cultura, a biologia e a complexidade das trajetórias educativas. Conforme Bronfenbrenner:

Além disso, os seres humanos não são apenas uma espécie produtora de cultura, são também produzidos por ela: ou seja, as características biológicas e potenciais de um organismo em atividade, por um aspecto e por outro, das formas de funcionamento psicológico e dos possíveis cursos de desenvolvimento existentes em uma determinada cultura em um dado período histórico (BRONFENBRENNER, 2011, p. 153).

Ainda cabe destacar o estudo realizado por Neuwald (2018), integrante do Grupo Ecoinfâncias, teve por objetivo identificar quais são as práticas parentais e os saberes ambientais de famílias que compõem a comunidade de duas escolas do município de Rio Grande/RS e, com isso, potencializar o entendimento das famílias enquanto educadoras ambientais. A pesquisa foi qualitativa e teve como metodologia a Inserção Ecológica, utilizando como estratégias para o fomento de dados o grupo focal e o diário de campo. O estudo realizado por Neuwald (2018) demonstra que as famílias possuem saberes e práticas que as direcionam para uma possibilidade de promover respeito e cuidado das crianças e adolescentes ao ambiente onde vivem, seja este natural ou simbólico, por intermédio da participação, da humanização, da concepção sistêmica do ambiente e da ética ambiental. Além disso, aponta a existência de práticas parentais que acabam por promover a manutenção da crise ambiental e social em que nos encontramos, enquanto sociedade, pela individualização e pela violência intrafamiliar. A pesquisa realizada conclui que a família exerce um importante papel na Educação Ambiental, desde que incorpore no cotidiano a disponibilidade ao diálogo, a reflexão e a troca de saberes sobre a contínua tarefa de educar os filhos para atuação no mundo em que se inserem. Conforme Piske, Neuwald e Garcia:

Como foi e é bom ser cuidado pelo outro, já que construir dissertações e teses não pode e não deve ser um momento solitário e/ou de privações entre e com o contextos/pessoas, caso contrário, poderá ser mais uma ferramenta para o desenvolvimento sustentável (capitalista/produzidor). Sendo assim, participar do Grupo de Estudos foi (e ainda é) sem dúvidas um momento ímpar para compartilhar conhecimentos acadêmicos, mas, é além, pois, podemos firmar vínculos afetivos e colaborativos entre e com educadores ambientais onde, o *ser* prevalece e as construções coletivas mostram-se potentes e capazes de direcionar várias direções, mas, a escolha é nossa (PISKE; NEUWALD; GARCIA, 2018, p. 99, 2018).

Os recursos metodológicos utilizados como estratégias nas pesquisas defendidas no PPGEA para conversar com as crianças tiveram forte papel na integração de ser e estar nos ambientes ecológicos pela presença constante, significativa e estável dos pesquisadores, conforme podemos acompanhar com as pesquisas citadas, ambas foram preconizadas pela metodologia da inserção ecológica.

Os estudos apresentados demonstram que nós pesquisadores ao buscarmos o viés sistêmico nos levamos a balizar pesquisas construídas com as crianças e os educadores que transitam e constroem ao (re)significar os saberes e as práticas numa perspectiva sistêmica e ambiental. Sendo assim, o presente capítulo trouxe uma temática ainda pouco abordada, embora com uma gama de contribuições a partir da Abordagem Bioecológica. Nesse ínterim, a diáde educação das crianças e Grupo Ecoinfâncias foi a possibilidade para apresentar as estratégias teórico-metodológicas.

Considerações Finais

Algumas estratégias teórico-metodológicas, como a Inserção Ecológica, demonstram as possibilidades de compreender as pessoas e os contextos por meio de um olhar e de uma lente ecológica sistêmica. Os estudos e as intervenções desenvolvidos pelo Grupo Ecoinfâncias têm

demonstrado as potencialidades dessa abordagem metodológica para a apreensão das percepções de crianças, de adolescentes, de famílias, de educadores sociais sobre os processos proximais e os contextos ecológicos em que se inserem. Por fim, podemos ressaltar a possibilidades de investigação a partir da inserção do pesquisador no mapa ecológico dos sujeitos participantes da pesquisa e de intervenções mediadas pelo processo experimentação e de conversação. Com essa experiência, podemos construir novas formas e alternativas de conhecer o potencial saber e a ação do outro no ambiente.

Referências

BERSCH, Angela Adriane Schmidt. **Resiliência profissional e a Educação Ambiental: promoção de ambientes de desenvolvimento em instituição de acolhimento**. Tese de Doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental - PPGA da Universidade Federal do Rio Grande - FURG, 2017. Disponível em: <https://sistemas.furg.br/sistemas/sab/arquivos/bdtd/0000011532.pdf> >. Acesso: 13 set. 2018.

BRASIL, Vitor Pedroso. **Olhar ecológico dos jovens no programa jovem aprendiz e as contribuições da educação ambiental para a formação crítica**. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, FURG, 2016. Disponível em: <https://argo.furg.br/?BDTD11127>. Acesso em: 30 de novembro de 2018.

BRONFENBRENNER, Urie. **A Ecologia do Desenvolvimento Humano. Experimentos naturais e planejados**. 2 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BRONFENBRENNER, Urie. **Bioecologia do desenvolvimento Humano: tornando os seres humanos mais humanos/ U. Bronfenbrenner; tradução: CARVALHO, A.; revisão técnica: KOLLER, S. H.**- Porto Alegre: Artmed, 2011.

BRONFENBRENNER, Urie.; MORRIS, Pamela. The

ecologyofdevelopmental processes. In W. Damon (Org.). **Handbookofchildpsychology**. V. 1. New York: John Wiley Sons, 1998.

CAPRA, Fritjof. **As conexões ocultas: ciência para uma vida sustentável**/ Fritjof Capra; tradução Marcelo Brandão Cipolla. –São Paulo: Cultrix, 2005.

CAPRA, Fritjof.; LUISI, Pier Luigi. **A visão sistêmica da vida: uma concepção unificada e suas implicações filosóficas, políticas, sociais e econômicas**/ Fritjof Capra, Pier Luigi Luisi: tradução Mayra Teruya Eichenberg, Newton Roberval Eichenberg. – São Paulo: Cultrix, 2014.

CECCONELLO, Alessandra Marques & KOLLER, Sílvia H. Inserção Ecológica na comunidade: uma proposta metodológica para o estudo de famílias em situação de risco. In: KOLLER, Sílvia H. (org.). **Ecologia do desenvolvimento humano: pesquisa e intervenção no Brasil**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

KOLLER, Sílvia Helena; MORAIS, Normanda Araujo; PALUDO, Simone dos Santos. **Inserção Ecológica: um método de estudo do desenvolvimento humano**/ Sílvia Helena Koller, Simone dos Santos Paludo e Normanda Araujo de Moraes. –São Paulo: Casa do Psicólogo, 2016.

LEFF, Enrique. **Saber ambiental: racionalidade, complexidade, poder**/Enrique Leff; tradução de Lúcia MethildeEndlich Orth-Petrópolis, RJ: vozes, 2001.

MATURANA, Romesín Humberto; YÁÑEZ, XimenaDávila. **Habitar humano em seis ensaios de biologia cultural**. Tradução de Edson Araújo Cabral. – São Paulo, Palas Athena, 2009. 319p.

MATURANA, Romesín Humberto; VARELA, Javier Francisco. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana**. Tradução: Humberto Mariotti e Lia Diskin; ilustração: Carolina Vial, Eduardo Osorio, Francisco Olivares e Marcelo MaturanaMontañez. –São Paulo, Palas Athena, 9ª. Edição, 2011.

MATURANA, Humberto. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Organização e tradução Cristina Magro, Victor Paredes. – Belo

Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

NARVAZ, Martha Giudice; KOLLER, Sílvia Helena. O modelo bioecológico do desenvolvimento humano. In: KOLLER, Sílvia H. (org.). **Ecologia do desenvolvimento humano: pesquisa e intervenção no Brasil**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

NEUWALD, Mariana Costa. **Educação Ambiental nas Famílias: interfaces entre as práticas e os saberes ambientais**. Dissertação de Mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental- PPGEA da Universidade Federal do Rio Grande- FURG, 2018. Disponível em: <<https://argo.furg.br/?BDTD11876>>. Acesso: 13 set. 2018.

PISKE, Eliane Lima. **Instituições de Acolhimento sob o olhar das crianças: que lugar é esse?** Dissertação de Mestrado não-publicada, Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental- PPGEA, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, RS, 2016. Disponível em: <<https://sistemas.furg.br/sistemas/sab/arquivos/bdtd/0000011223.pdf>>. Acesso: 30 mar. 2018.

PISKE, Eliane Lima; BERSCH, Angela Adriane Schmid YUNES, Maria Angela Mattar. ChildrensPerceptionsoftheRelationalandEducationalPracticesatShelterInstitutions. In: DéboraDalboscoDellaglio; Sílvia Helena Koller. (Org). **VulnerableChildrenandYouth in BrazilInnovative Approaches fromthePsychologyof Social Development**. 1ed., p. 191-210: Springer NATURE, 2017.

PISKE, Eliane Lima; YUNES, Maria Angela Mattar; BERSCH, Angela Adriane Schmidt, PIETRO, AngelaTorma. Práticas educativas nas instituições de Acolhimento sob o olhar das crianças. **Rev. Educ. Públ.** Cuiabá, v. 27. n. 66. P. 905-923, set/dez. 2018. DOI: <<http://dx.doi.org/10.29286/rep.v27i66>>. Acesso: 13 set. 2018.

PISKE, Eliane Lima; NEUWALD, Mariana; GARCIA, Narjara Mendes. Sustentabilidade ambiental, a ética nas e com as relações humanas e as interações afetivas: tríade necessária as pesquisas em Educação

Ambiental. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Rio Grande, Ed. Especial EDEA, n. 1, p. 88-101, 2018.

SILVA, Luana Santos. **A infância dos "pequenos indígenas" Mbyá-Guarani da tekoáPindó Mirim: os entrecruzamentos com a natureza e o protagonismo nos processos educativos**. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, FURG, 2016. Disponível em: <https://www.argo.furg.br/?BDTD11504>. Acesso em: 30 de novembro de 2018.

SILVA, Luana Santos; GARCIA, Narjara Mendes. “Pequenos indígenas” da TekoáPindóMirim e os entrecruzamentos com a natureza: contribuições para o campo da Educação Ambiental. **Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient.** E-ISSN 1517-1256, v. 34, n.1, p. 250-269, jan./abr., 2017. Disponível em: <<file:///C:/Users/Eli/Downloads/6691-19599-1-PB.pdf>>. Acesso: 13 set. 2018.

SILVA, Márcia Soares da Silva. **Olhar ecológico das crianças sobre o processo de escolarização nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, FURG, 2016. Disponível em: <https://www.argo.furg.br/?BDTD11497>. Acesso em: 30 de novembro de 2018.

SILVA, Marcia Soares da Silva; GARCIA, Narjara Mendes. Olhar ecológico das crianças sobre o processo de aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Série-Estudos**, Campo Grande, MS, v. 22, n. 45, p. 121-136, maio/ago. 2017. DOI: <<http://dx.doi.org/10.20435/serie-estudos.v22i45.1039>>. Acesso: 13 set. 2018.

SZYMANSKI, Heloísa. Entrevista reflexiva: um olhar psicológico para a entrevista em pesquisa. In: **Revista Psicologia da Educação**, n.11/12, p.193-215, 2001.

Capítulo 2

Ser criança na escola: Contribuições da Abordagem Bioecológica para compreender o olhar ecológico das crianças sobre a escola

*Marcia Soares da Silva
Narjara Mendes Garcia*

A presente reflexão surge a partir de uma pesquisa de Mestrado em Educação Ambiental, realizada antes da pandemia, mais precisamente, entre 2015 e 2017, onde as crianças estavam presentes de forma física no ambiente escolar e tinham um olhar construído sobre a escola, sobre ser “aluno”, ser professor, sobre seu processo de ensino e entre outras tantas vivências e experiências positivas ou não, que ocorrem na escola, enfatizadas pelas crianças que participaram da pesquisa. Precisamos estar atentos ao que as crianças dizem, pois elas, quando ouvidas, sentem-se acolhidas, valorizadas e amadas, seja por sua família ou pelo(a) professor(a).

A compreensão sobre ser criança nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental vai ao encontro de distintas concepções sobre a infância. No senso comum, a criança em idade de escolarização é percebida como um pré-cidadão, no entanto, a criança é cidadã desde o momento que nasce e se insere no mundo como sujeito de direitos. De acordo com Delgado & Muller (2006):

[...] Evidentemente, este antes não é cronológico; significa uma anterioridade ontológica: o aluno é institucionalmente investido sobre um ser social concreto, a criança, cuja natureza biopsicosocial é

incomensuravelmente mais complexa do que o estatuto que adquire quando entra na escola.” (DELGADO; MULLER, 2006, p. 17).

As crianças têm sua própria espontaneidade, porém, ao mesmo tempo em que os adultos admiram essa capacidade, promovem regras para obter o controle de suas crianças. A escola é uma dessas instituições, raramente se vê uma escola arquitetada em que sejam considerados os interesses e as necessidades infantis, e sim, muito longe disso, escolas elaboradas para o domínio e a disciplina. Ainda é distante o reconhecimento da contribuição das crianças para a produção do conhecimento. (DELGADO; MULLER, 2006).

Dentro de um educando vive uma criança e esta criança não consegue sossegar em apenas ficar na sala de aula, durante várias horas, sentada, realizando “trabalhos” e tarefas ordenadas pelo professor apenas, ela reaparece sempre que se sente estafada de ser apenas um educando. Hoje, em muitas escolas, as turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com crianças pequenas, estão distribuídas de forma igual, de modo que uma senta atrás da outra, cada criança olhando para a nuca de seu colega da frente. Ter um olhar mais cuidadoso para perceber que a sala tanto é do professor quanto das crianças e organizá-la junto com as crianças, não é só valorizar o direito das crianças em intervir nos ambientes em que frequentam, mas também melhorar as relações entre professor e educando e transformar a escola em um espaço efetivamente democrático.

Nesse sentido, um processo de ensino e de aprendizagem onde se busca promover a liberdade por meio da valorização do saber trazido pelo educando, transformando a curiosidade, algumas vezes ingênua, em uma consciência mais crítica, é um espaço que supera os obstáculos que perpassam em sua prática pedagógica. Segundo Freire (1996):

O exercício da curiosidade a faz mais criticamente curiosa, mais metodicamente “perseguidora” do seu objeto. Quanto mais a curiosidade espontânea se intensifica, mas,

sobretudo, se “rigoriza”, tanto mais epistemológica ela vai se tornando. (FREIRE, 1996, p. 34).

Sem dúvida, há uma expectativa criada pelos adultos no que tange à participação da criança nos espaços escolares. Se cria muito mais a imagem do educando que será um profissional na fase adulta, do que se valoriza o ser que a criança é no presente. É evidente que, ao longo dos anos, tem-se evoluído no quesito valorização da infância, mas ainda há muitas limitações em termos do que se pensa e do discurso sobre a infância. Por isso a necessidade de se realizar pesquisas com crianças, escutando suas vozes. São muitas as falas sobre um ensino de qualidade, mas ainda não se pensou em um ambiente de ensino, no qual se priorize o pensamento e a conscientização da criança para a leitura sobre a realidade social.

A sociedade adultocêntrica segue a tendência de abafar as significações que as crianças podem trazer, fruto de suas experiências durante a infância. Precisamos modificar e reinventar os processos de escuta das crianças, levá-las para brincar ao ar livre, escutá-las sobre a natureza, isso significa ir além de ouvi-las, significa dar atenção e importância ao que elas dizem e vivenciam e contemplar as contribuições que podem trazer para a sociedade. Esse processo só será possível se ocorrer o movimento do diálogo.

As crianças são seres da cultura (VIGOTSKY, 1989), mas simultaneamente, da natureza. Declaram sua paixão pelos espaços ao ar livre porque são modos de expressão desta mesma natureza; porque, sujeitas a dinâmica comum a todos os seres vivos, elas tendem a se associar, a estabelecer elos, a cooperar. (TIRIBA, 2018, p. 18).

Em sua Pedagogia da Autonomia, Paulo Freire (1996), já salientava que ensinar exige saber escutar. Na relação entre os sujeitos, o diálogo é fundamental e o exercício da escuta aparece como princípio para que isso aconteça. Ninguém pode promover o diálogo pela imposição ou pelo convencimento. Os sujeitos trazem consigo seu conhecimento próprio e devemos

fazer respeitar os diferentes conhecimentos. Trazendo a contribuição sobre diálogo de Segura (2001): “[...] O diálogo, então, coloca-se como estratégia para manter e respeitar as diferenças e, assim, alimentar a interação com o mundo num processo aberto, que estimule a criatividade e não se preocupe em cristalizar certezas”. (SEGURA, 2001, p. 52).

Durante toda a pesquisa, as crianças apontaram e trataram um dos aspectos mais importantes para o desenvolvimento delas, como elas pensam que deve ser o ambiente escolar para elas. Entre outras questões ambientais, tais como: o olhar com o outro; a importância do brincar ao ar livre, tendo contato com a natureza que está lá fora; a importância do convívio com outras pessoas, para o seu desenvolvimento; importância de cuidar o ambiente escolar, as ruas do bairro e cidade, questões sociais, entre outras, também, importantes.

Como educar nossas meninas e meninos em uma realidade de desigualdades sociais e desequilíbrios ambientais tão profundos? Como trabalhar articuladamente as questões da democracia e da ecologia: relações de poder entre os seres humanos e entre estes e a biodiversidade em sua expressão maior? Como enfrentar as estruturas e as ideologias que se materializam cotidianamente em desrespeito aos desejos das crianças de conexão com a natureza e desrespeito aos ritmos da natureza? (TIRIBA, 2018, p. 192).

Refletindo acerca da oportunidade de escutar a criança, as próprias interações com elas destacaram e destacam um grande aprendizado para nós adultos, pois o convívio com crianças de diferentes contextos, possibilita-nos perceber a importância de valorizar o que ela tem a dizer. Entendo que é no “microssistema” (BRONFENBRENNER, 2011), seja na família ou na escola, que se deve iniciar esse movimento de escuta da criança, para que ela comece a se conscientizar do seu papel ativo como cidadã. Nesse sentido, Clarice Cohn (2005) explicita que:

A criança atuante é aquela que tem um papel ativo na constituição das relações sociais em que se engaja, não sendo, portanto, passiva na incorporação de papéis e comportamentos sociais. Reconhecê-lo e assumir que ela não é um “adulto em miniatura”, ou alguém que treina para a vida adulta. E entender que, onde quer que esteja, ela interage ativamente com os adultos e as outras crianças, com o mundo sendo parte importante na consolidação dos papéis que assume e de suas relações. (COHN, 2005, p. 27-28).

Nesse sentido, a criança não pode ser considerada como uma “tábula rasa”, e sim como alguém que está ampliando seus conhecimentos, em desenvolvimento. Como exemplo, podemos citar a relação entre o educando e o contexto escolar. A interação entre o ambiente escolar e o educando pode ser considerada como recíproca, bidirecional. A escola é um “microssistema”, onde ocorrem interações entre as pessoas face a face, por isso, o microssistema é tão importante para o desenvolvimento da criança. No entanto, os processos desenvolvimentais não se limitam a um ambiente imediato e envolve as interconexões entre os vários microssistemas que o sujeito perpassa. A seguir, aponto o que é um microssistema.

Um microssistema é um padrão de atividades, papéis e relações interpessoais experienciados pela pessoa em desenvolvimento num dado ambiente com características físicas e materiais específicas. Um ambiente é um local onde as pessoas podem facilmente interagir face a face – casa, creche, *playground* e assim por diante. Os fatores de *atividade, papéis e relação interpessoal* constituem os *elementos*, ou blocos construtores, do microssistema. [...]. (BRONFENBRENNER, 1996, p. 18-19).

As relações entre o indivíduo em atividade com a conjuntura na qual ele a realiza, estabelece a direção de seu desenvolvimento (BRONFENBRENNER, 2011). Nesse

sentido, o ambiente imediato torna-se essencial para a promoção de processos proximais das crianças com os outros e com o seu entorno. Durante toda a vida, as interações recíprocas nos ambientes imediatos, tornam-se efetivas quando ocorrem em uma base regular, em um período estendido de tempo, como no caso da escola. (BRONFENBRENNER, 2011; KOLLER, 2004). A escola tem uma importância fundamental no que diz respeito ao desenvolvimento e à constituição de crianças e de adolescentes. Levando em conta esse ambiente como um microsistema que permite o processo de ensino e de aprendizagem na relação entre educador e educando, a convivência entre os educandos com distintas realidades e a interação com seus pares, ressalto que a escola se constitui como um ambiente educativo relevante para o desenvolvimento humano.

É importante salientar que a escola também é um dos lugares de encontros microsistêmicos (BRONFENBRENNER, 1996), entre valores, culturas, vivências e experiências distintas. Os papéis e as relações estabelecidas dentro do ambiente escolar fazem parte das relações microsistêmicas estabelecidas entre os sujeitos escolares. Estes também percorrem entre outros ambientes específicos, fora da escola, que também acabam influenciando a prática docente. Devo ainda lembrar que as inter-relações que ocorrem entre os microsistemas formam o mesossistema, sendo sua constituição modificada durante a vida de cada sujeito. (KOLLER, 2004). Nessa perspectiva, os próprios professores são sujeitos que interagem e compartilham conhecimentos e vivências, que vivenciando esses encontros e, a partir deles, ressignificam sua prática docente. Desse modo, saliento a seguir, para um melhor entendimento, o que são os papéis microsistêmicos:

A definição inicial de microsistema foi descrita como um padrão de atividades, papéis e relações interpessoais que a pessoa em desenvolvimento vivencia (BRONFENBRENNER, 1979/1996). O ambiente imediato é fundamental para a compreensão de todo o

desenvolvimento posterior, pois é palco para as mais simples e primitivas até as mais complexas relações que o ser humano é capaz de estabelecer. (LISBOA; KOLLER, 2004, p. 338).

A Bioecologia do Desenvolvimento Humano nos permite enxergar que todos os ambientes podem contribuir para o desenvolvimento humano, dependendo da forma pela qual vivenciamos as situações. Em especial neste estudo, apresento o foco sobre o “microssistema” escola e os “processos proximais” na “percepção das crianças” sobre o contexto ecológico escolar. Bronfenbrenner (1996) confere a essa percepção do sujeito o entendimento de “olhar ecológico” ou “perspectiva ecológica”, em que os sujeitos compreendem a realidade a partir das influências das quatro dimensões do desenvolvimento humano: processo, pessoa, contexto e tempo (KOLLER, 2004). Assim, “olhar ecológico” das crianças sobre o contexto escolar é influenciado por sua constituição como indivíduo e as relações que estabelecem com as outras pessoas; pelos contextos que fazem parte do seu mapa ecológico (micro e macrossistemas); pelos processos interacionais e educativos; e pelo tempo histórico e social em que se inserem. O olhar ecológico produz e é produto do desenvolvimento humano e das aprendizagens do sujeito na sua relação com o ambiente ecológico (BRONFENBRENNER, 1996).

De fato, as crianças podem, a partir do momento em que perceberem, salientar algo que lhes incomodem ou qualquer assunto que desejem falar, não apenas como um processo de “preparação” para a vida futura, mas sim como uma forma de expressar os seus sentimentos, exercendo o direito de ser criança, o que é de extrema importância para seu desenvolvimento. Desse modo, quando as escutamos, elas se sentem acolhidas, valorizadas e participantes, seja na família ou na escola.

Referências

- BROFENBRENNER, U. **A Ecologia do Desenvolvimento Humano**. Experimentos naturais e planejados. 2 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- BRONFENBRENNER, U. **Bioecologia do Desenvolvimento Humano**: Tornando os seres humanos mais humanos. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.
- DELGADO, A. C. C. MULLER, F. Infâncias, tempos e espaços: um diálogo com Manuel Jacinto Sarmento. In: **Currículo sem Fronteiras**. v. 6, nº.1, p.15-24, Jan/Jun. 2006.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. 25ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- KOLLER, S. H. **Ecologia do Desenvolvimento Humano**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.
- LISBOA, C S. M.; KOLLER, S. H. O Microssistema Escolar e os Processos Proximais: Exemplos de Investigações Científicas e Intervenções Práticas. In: KOLLER, S. H. **Ecologia do Desenvolvimento Humano**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. P. 337-380.
- SEGURA, D. S. B. **Educação ambiental na escola pública: da curiosidade ingênua à consciência crítica**. São Paulo, Annablume: Fapesp, 2001.
- TIRIBA, L. **Educação Infantil como direito e alegria**. 1ª Ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.
- TIRIBA, L. **Pré-escola popular: buscando caminhos, ontem e hoje**. 1ª Ed. São Paulo: Cortez, 2018.

Capítulo 3

O microsistema familiar como ambiente promotor de cuidado e educação das infâncias

*Mariana Neuwald
Narjara Mendes Garcia*

Cuidar de uma família é cuidar do mundo. Paulo Freire (1983) disse certa vez que acredita que a educação muda as pessoas, e que as pessoas mudam o mundo, e acrescentamos a educação familiar nesta equação. Partindo da ideia de cuidado segundo o conceito de Leonardo Boff (2014), em que o cuidado vai além de um ato de cuidar, e passa a ser compreendido como uma atitude de responsabilização e zelo, envolvendo mais que o suprimento de tarefas cotidianas e necessidades básicas, e sim envolvendo a dedicação e o real interesse pelo outro, pretende-se contribuir para a reflexão sobre essa dimensão nas relações familiares.

Carvalho afirma que: “a Educação Ambiental quer mudar todas as coisas. A questão é saber como, por onde começar e os melhores caminhos para a efetividade desta reconstrução da educação” (CARVALHO, 2005, p. 59-60), e um importante caminho de transformação “das coisas” e da reconstrução da educação é por meio da humanização das relações familiares, que pode contribuir na humanização das relações de forma geral. Acreditamos que um dos possíveis e viáveis caminhos para tal é a inclusão de princípios norteadores da Educação Ambiental (EA), da Política Nacional de Educação Ambiental (BRASIL, 1999) nos ambientes domésticos, como a participação, a humanização, o diálogo, a sustentabilidade. Cremos que os pais são importantes educadores ambientais que educam sujeitos para o mundo e perpetuam valores,

crenças, ensinamentos. As ideias e as atitudes de cuidado (ou de não cuidado) que os pais expressam na relação com os filhos são internalizados por estes e os guiam na sua relação com o outro e com o mundo, seja como modelo a ser seguido ou ainda como exemplo a ser evitado. O fato é que pais educam e formam cidadãos que vão agir e atuar no ambiente natural, simbólico, das relações, enfim, nos contextos ecológicos onde estes transitarem, já que, ao longo de nossas vidas, passamos por diferentes sistemas e ocupamos diferentes papéis nesses espaços (BRONFENBRENNER, 2002).

Parentalidade como processo formativo de cidadãos

Exercer a parentalidade, ou seja, cuidar e educar crianças e jovens para a convivência social não é tarefa simples. Assim, as dificuldades e relações familiares devem ser percebidas a partir de olhar sistêmico e holístico, considerando a totalidade de cada ser, de cada realidade, aliada à rede de relações que une os seres entre si, compreendendo a complexidade de cada ser-no-mundo (SAUVÉ, 2005). A família é o primeiro microsistema e espaço educativo onde a criança se insere e tem grande influência sobre o desenvolvimento da sua personalidade e das suas capacidades, sendo o contexto ecológico mais imediato de desenvolvimento humano (BRONFENBRENNER, 2002).

Temos a necessidade de compreender a vida e o que é “meu”, como “meu bairro”, “minha cidade”, no sentido posto por Brandão (2005) de o que é compartilhado, o que divido com os outros, e, assim, o “meu” transforma-se em “nosso” e traduz cuidado de todos. As famílias possuem formas particulares de exercer e ensinar esse cuidado ao que é externo a casa, mas nem por isso menos pertencente a ela, e isso também é uma expressão de uma dimensão de sua parentalidade, a praticada e a que lhe foi ensinada, transformada ou não pela reflexão através do tempo.

Dentre as expectativas esperadas para pais e/ou famílias, está a de cuidado e de zelo pelos seus filhos, aliadas a contribuições (ou, ainda, à obrigação) para/do desenvolvimento saudável e “correto” dos filhos. Espera-se que

todas as famílias criem filhos educados, inteligentes, autônomos e que respeitem a vida em todas as suas formas, como se essas fossem habilidades e possibilidades inatas e automaticamente aprendidas pelos seres humanos na medida, e imediatamente, quando se tornam pais/cuidadores. Porém, o que se percebe é pouco apoio dos governos para que esse tipo de expectativa seja realmente possível. Há poucos programas e ações educativas governamentais que proporcionem auxílio aos pais para tornarem-se, e para que, além disso, possam qualificar suas práticas e refletir sobre seus saberes. Dessa forma, notamos ser de grande importância que as práticas e as ações em EA possam passar os ambientes domésticos, transpondo os muros das escolas, da chamada educação formal, possibilitando contato com os cuidadores, criando espaços de escuta e de problematização sobre a realidade e sobre a expectativa que recai sobre esse papel.

É na família que a pessoa começa a desenvolver-se, internalizando crenças, valores, mitos, que podem ser transmitidos intergeracional – relações recíprocas entre as diferentes gerações – e intrageracional – interações que acontecem entre pessoas que pertencem à mesma geração (GARCIA, 2007). Ambas acontecem de forma explícita ou não. As experiências e os ensinamentos que o indivíduo tem no ambiente familiar contribuem de forma significativa nas atitudes que ele desenvolverá em relação ao mundo. Falcke e Wagner (2005) descrevem figurativamente que é como se todas as pessoas tivessem vozes dos seus familiares gravadas dentro de si, que, dependendo da intensidade, da quantidade e do grau de compreensão, ou, como se referem as autoras, do volume dessas vozes, dá a dimensão da influência dessa pessoa na vida do indivíduo. Não temos como escapar. Mesmo que “estas vozes” não façam ir a um caminho oposto, rejeitando-as, ainda assim, elas não deixam de nos influenciar, nesse caso, ao buscar um modelo diferente.

O fato é que as famílias são as provedoras dos principais recursos do indivíduo para que ele se perceba como sujeito no mundo, como modelo a seguir ou a rejeitar, ainda que de forma inconsciente, conforme dito anteriormente. Muitas

vezes, a família não é um lugar seguro para as crianças e jovens. Muitos responsáveis optam pela utilização de práticas coercitivas e indutivas, de violências e agressões, sejam psicológicas ou físicas, muitas vezes, pela própria falta de conhecimento ou pelo acesso a outros recursos para lidar com as situações, e simplesmente reproduzem práticas feitas por seus pais, por seus avós, e que, na nossa cultura, apesar de negadas, são aceitas e tidas como normais. Diante disso, é importante compreender que a educação nas famílias não deve mais ser pensada como neutra, descompromissada com a mudança social, naturalizada (GARCIA, YUNES, 2015). É necessário incluir as famílias e oferecer-lhes apoio, para que possam se sentir inseridas no processo educativo ambiental, e, assim, amparadas e fortalecidas no desempenho de suas funções e papéis (GARCIA, YUNES, 2015).

Educar as crianças para o cuidado com os outros humanos e não humanos

A família tem grande importância social na formação dos sujeitos, já que a ela cabe a função primordial de tornar os seres humanos, humanos. Só nos tornamos humanos na relação com o outro. Os seres humanos somente tornam-se humanos por intermédio do cuidado (BOFF, 2014), e, assim sendo, têm os pais e as mães grande importância social nessa tarefa. É na construção diária com os filhos que se ensina sobre o mundo e as formas de se relacionar com este e com os outros seres que o habitam. Os conhecimentos ambientais são construídos por meio de atitudes, de exemplo e de discursos coerentes com as práticas. As crianças e os adolescentes possuem, por naturalidade, a sensibilidade de observar a coerência entre discurso e prática, e seguem muito mais a prática do que o discurso. A partir dessas observações, crianças e adolescentes formulam as suas teorias implícitas, baseadas na forma como a família traduz o mundo.

Nesse sentido, é sabido que, infelizmente, nem sempre as famílias são fontes e espaços de proteção, segurança e respeito às individualidades e às idiosincrasias dos sujeitos, apesar de ser esta uma função esperada socialmente. Os

papéis familiares tornam-se difusos e confusos, e, muitas vezes, a partir de práticas que não valorizam os seus membros, as famílias tornam-se espaços de violência e de desrespeito, seja dos seus membros entre si, seja da relação que se aprende a estabelecer com o meio ambiente natural e com as vidas que dividimos o planeta Terra, a nossa “casa de vida” compartilhada (SAUVÉ, 2005). Entende-se que essas práticas também são formas de manifestar e exercer a parentalidade, e que, geralmente, há uma oscilação entre práticas consideradas mais positivas e outras, nem tanto. Diante das influências, estresses e exigências do mundo moderno, do sistema capitalista de produção e de consumo de bens e produtos, as relações também se tornam prejudicadas.

É necessário que as atitudes diante do mundo e com o outro, as formas de cuidado e as atuações dos indivíduos, enquanto sujeitos ativos, de direito e partes fundamentais da engrenagem da roda viva que é a vida, sejam críticas, com reflexão do impacto das pequenas atitudes no nível global. As relações que estabelecemos hoje são frágeis, é a sociedade da modernidade fluida (BAUMAN, 2001), onde tudo escorre, “escapa pelos dedos” e nada, ou poucas coisas, solidificam e mantêm-se estáveis.

Para Boff (2014), o sintoma mais doloroso dessa crise aparece sob o fenômeno do descuido, do descaso e do abandono, resumido pelo autor, na falta de cuidado. Para o autor, é ideia em que acreditamos e que guia as nossas ações, seja em EA ou na vida, o que se opõe ao descuido e ao descaso é o cuidado, sendo o cuidado mais do que um momento de atenção e de zelo, mas uma atitude de ocupação, de preocupação, de responsabilização e de envolvimento afetivo com o outro (BOFF, 2014, p. 37). O primeiro espaço onde o indivíduo recebe esse cuidado, e, por vezes, permanece a receber ao longo da vida, é, ou deveria ser, na família. Justamente por este “por vezes” e pelo “deveria ser”, que traduzem as possibilidades de a família não representar espaços de cuidado e de afeto, faz-se necessário um olhar atento e cuidadoso, a fim de possibilitar que as práticas parentais caminhem em direção a esse cuidado, e ao

desenvolvimento de crianças, de adolescentes, de adultos e de idosos, com a capacidade crítica e de reflexão, atitudes que podem ser potencializadas pelas ações em educação ambiental nesse espaço.

Pais, mães e/ou outros responsáveis possuem um dos mais importantes papéis sociais, já que é na família que as crianças começam a conhecer o mundo e a interagir com ele, mediados pelos pais, familiares, suas crenças e sua cultura. É por meio dos ensinamentos e dos exemplos que as crianças recebem no ambiente familiar que elas são inseridas na sociedade e iniciam, assim, o seu entendimento de mundo, ou, conforme Freire (1983), a sua leitura de mundo. Esse entendimento vai contribuir na construção do papel e do lugar que ocuparão na roda viva chamada vida, contribuindo, também, na definição do sentido que será atribuído à vida e às relações estabelecidas nela. Diante disso, a família tem um papel fundamental na construção de uma sociedade mais justa, mais harmoniosa e mais humana, com relações baseadas no cuidado e no afeto.

Para Barudy e Dantagnan (2010), a experiência interpessoal mais significativa e importante para as crianças é a relação com seus pais e suas mães. Os autores destacam a importância dos bons tratos, inclusive, para o desenvolvimento cerebral, e, conseqüentemente, para a qualidade do desenvolvimento e da saúde das relações do sujeito. Práticas parentais que giram em torno de violências, maus tratos, negligências ou coerções podem acarretar graves danos físicos, psicológicos e emocionais em crianças e adolescentes. Primeiro, pelo fato de contrapor o traçado de proteção e segurança que as famílias devem compor, o que gera sensações e sentimentos confusos nas crianças e adolescentes; segundo, por ensinarem que a violência é uma forma de resolução dos problemas; terceiro, por submeter, muitas vezes, crianças e adolescentes a situações de risco extremo e/ou humilhações; quarto, quando violentos, os pais acabam por não considerar os filhos como sujeitos de direitos, ignorando as dores físicas e emocionais que a violência acarreta, dentre diversos outros motivos pelos quais as violências não são adequadas como processo educativo.

Agir com bons tratos não diz respeito apenas à educação e à interação com as crianças dentro do ambiente familiar, ou sobre o relacionamento entre pais e filhos. A ideia de bons tratos e cuidado deve ser compreendida envolvendo também as demais relações interpessoais, os relacionamentos entre humanos e não humanos, e destes com o ambiente em que vivem. Os princípios de humanização, cuidado, papéis familiares marcados por coesão, amorosidade e reciprocidade são importantes aspectos que podem contribuir para essa compreensão dentro do contexto educativo familiar. Nota-se que essas características dos ambientes educativos baseados nos bons tratos entram em sintonia com os princípios da Educação Ambiental, de humanização, participação, diálogo. Quando falamos em uma Educação Ambiental direcionada para o ambiente familiar, falamos da perspectiva dos bons tratos, do cuidado e do afeto. De buscar que o ambiente familiar seja um ambiente educativo, de proteção e de desenvolvimento dos seus membros, que a partir de modelos éticos e empáticos, possam ser educadas crianças e adolescentes aptos a direcionar esse mesmo cuidado e proteção ao ambiente em que vivem, desenvolvendo responsabilidade para com a Terra e seus habitantes.

Afirma Leff (2010, p. 14) que “a epistemologia ambiental muda as formas de ser no mundo e na relação que se estabelece com o pensar, com o saber e o conhecer”. A forma com que lidamos e encaramos a problemática ambiental, ou que não encaramos – visto que esta também é uma forma de ação – seja pela atenção à produção e ao descarte do nosso lixo, ao cuidado dedicado a toda e qualquer vida (humana e não humana), à valorização da água, ao limite que compreendemos ser a nossa casa e o mundo, etc., esse conjunto de atitudes demonstram os saberes ambientais pensados e praticados pelos sujeitos, que refletem sua forma de ser-e-estar no mundo, o pertencimento que têm ou não a um determinado local e no nível global. É pelo exemplo das ações que as crianças e adolescentes aprendem como agir em relação ao ambiente que as circundam, observando a forma com que os pais e/ou adultos responsáveis agem.

Com o avanço das tecnologias e das grandes produções, “diz-se que os seres humanos perderam a capacidade de pertencimento” (SÁ, 2005, p. 248) e, dessa forma, o cuidado fica limitado e restrito ao que é seu, perdendo o caráter coletivo e distanciando os problemas (e soluções) ambientais das atitudes individuais. As transformações necessárias às melhorias da qualidade de vida realmente não dependem somente de atitudes individuais, visto que não se pode comparar o impacto que as ações dos indivíduos causam ao planeta com os impactos gerados pelas grandes empresas. Porém, somos “todos viajantes do mesmo barco” (BRANDÃO, 2005, p. 36), e assim sendo, a consciência individual é um importante fator para chegar-se ao cuidado planetário, tão necessário à sustentabilidade da vida.

Referências

BARUDY, J.; DANTAGNAN, M. **Los desafíos invisibles de ser madre o padre: manual de evaluación de las competencias y la resiliencia parental**. 1ª. ed. Barcelona: Editorial Gedisa, 2010.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar. 2001.

BOFF, L. **Saber Cuidar – ética do ser humano – compaixão pela terra**. 20ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BRANDÃO, C. R. Comunidades Aprendentes. In: BRASIL, D. M. A. **Encontros e Caminhos: Formação de Educadoras (es) Ambientais e Coletivos Educadores**. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, v. 1, 2005. Cap. 7, p. 83-94.

BRANDÃO, C. R. **Aqui é onde eu moro, aqui é onde nós vivemos: escritos para conhecer, pensar e praticar o município educador sustentável**. 2ª. ed. Brasília: MMA, 2005.

BRASIL. **Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999**. Institui a Política Nacional de Educação Ambiental. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9795.htm>. Acesso em 27 de fevereiro, 2017.

BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados**. Porto Alegre: ArtMed, 2002, 2ª ed.

CARVALHO, I. C. M. A invenção do sujeito ecológico: identidade e subjetividade na formação dos educadores ambientais. In: SATO, M.; CARVALHO, I. C. M: **Educação Ambiental - pesquisa e desafios**. Porto Alegre: Artmed, 2005. Cap. 3, p. 51-63.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 12a edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GARCIA, N. M. **Educação nas famílias de pescadores artesanais: transmissão geracional e processos de resiliência**. 2007. 87 f. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental) – Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2007.

GARCIA, N. M.; YUNES, M. A. M. Educação familiar como proposta de investigação e intervenção em Educação Ambiental. **REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Rio Grande, p. 105-120, nov. 2015.

LEFF, E. Epistemologia Ambiental. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SÁ, L. M. D. Pertencimento. In: BRASIL, M. **Encontros e Caminhos: Formação de educadores ambientais e coletivo educadores**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2005. p. 247-256

SAUVÉ, L. Educação Ambiental: possibilidades e limitações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 317-322, maio/ago 2005.

Capítulo 4

Possibilidades de encontro entre Infâncias e Educação Ambiental: Narrativas de experiência

Gabriela de Biazzzi Avila Vieira

Introdução

Iniciar uma narrativa sempre nos possibilita novos olhares sobre as situações vividas. Clandinin e Connelly (2015) dizem que "um dos pontos de partida na pesquisa narrativa é a própria narrativa de experiências do pesquisador, sua autobiografia" (p. 106). Portanto, essa escrita se propõe a compartilhar uma experiência docente que se compreende pertencente aos saberes da educação ambiental presente na educação infantil, e, assim, direcionar o olhar para essa vivência a fim de compreender os possíveis entrelaces dela com os saberes da educação ambiental transformadora (LOUREIRO, 2004).

Penso que, em se tratando de uma narrativa, faz-se necessário começar do começo. Para tanto, faço uma breve retrospectiva em minha história com a turma referida nesta escrita, para, assim, contextualizar a experiência vivida, que constituiu a minha compreensão de que é possível fazer educação ambiental desde as infâncias.

A turma de educação infantil que integra a experiência aqui narrada fez parte da minha constituição enquanto docente. Na época, eu cursava o segundo ano da graduação em pedagogia na Universidade Federal do Rio Grande, e ainda não me sentia pertencente a essa profissão, que sempre compreendi como crucial para a transformação social. A prática docente oportunizada pelo referido estágio me possibilitou pôr em prática o que eu via na teoria, e foi a partir da experiência vivenciada no estágio que eu me encantei pela docência. Esse

encantamento se deu, principalmente, pelo contato com uma metodologia educativa que compreende as crianças como seres potentes, valoriza o processo e não o produto final, compreende a criança como protagonista do seu processo de aprendizagem, busca potencializar as cem linguagens das crianças¹, respeita e valoriza suas vozes e age na lógica de uma pedagogia relacional.

A turma com que trabalhei era composta por crianças de quatro anos, extremamente agitadas, bastante falantes, muito musicais – cada nova aprendizagem se tornava música –, criativas e inventivas. Com essa turma, pude experimentar meu potencial como professora e me descobrir nesta profissão tão importante. Durante os meses passados dentro de sala, pude ver na prática tudo o que aprendi na teoria, e para além disso, foi com aquela turma que descobri que as crianças são potentes e possuem múltiplas linguagens. Compreendi, por intermédio dessa descoberta, que nós, enquanto docentes, devemos criar situações que possam potencializar os saberes e as linguagens das crianças. Descobri que as crianças já possuem saberes que não se podem menosprezar, pude tomar consciência acerca do potencial criativo das crianças, aprendi tanto com eles como eles comigo.

Com a intenção de narrar uma experiência significativa com esta turma, penso que se torna inevitável abordar o meu desenvolvimento enquanto professora, e, se tratando deste assunto, compreendo que os estudos de Bronfenbrenner (2011) expressam a ótica a partir da qual eu entendo o desenvolvimento. Isso porque o referido autor se propõe a analisar o desenvolvimento humano por um olhar ecológico, que engloba pessoa, contexto, processo e tempo, entendendo, assim, que o ser humano é parte do ambiente e que não se separa ambiente social do natural. Essa abordagem foge de uma visão fragmentada do ser humano, que, segundo a autora Lais de Mourão Sá (2005), é “o principal obstáculo para a

¹ Loris Malaguzzi, precursor de Reggio Emilia, utiliza a metáfora “cem linguagens das crianças” para expressar a multiplicidade de linguagens que a crianças possui.

superação da incapacidade política de reverter os riscos ambientais e a exclusão social” (pg. 247). Nesse sentido, acredito que a minha constituição como professora é atravessada por inúmeros aspectos dos micro, meso, exo e macrossistemas² (BRONFENBRENNER, 2011), e, ainda, do tempo, do contexto, das pessoas e dos processos que englobam a minha vida. Penso que falar dessa experiência é falar, também, do meu desenvolvimento enquanto docente.

O próximo capítulo será composto pela narrativa da experiência (CLANDINNIM E CONDELLY, 2015.) que dá vida a essa escrita. Será debatida a possibilidade de apresentar saberes de Educação Ambiental desde a educação infantil.

Educação Ambiental nas infâncias: é possível?

A educação infantil é a primeira etapa da educação básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança, em todos os aspectos: físico, psicológico, intelectual e social (Brasil, 2019). É sabido que, na atualidade, vivemos carregados de desafios ambientais, em dimensões sociais e ecológicas. Por ter essa compreensão, penso que a disseminação dos saberes da educação ambiental é crucial para potencializar um desenvolvimento sustentável, e, em se tratando de desenvolvimento, defendo a importância de possibilitar tais saberes desde a educação infantil.

Importante argumentar, inicialmente, que a questão ambiental está relacionada não somente às questões ecológicas, mas também às dimensões sociais. O que explicita a noção de que devemos considerar tudo o que se passa no ambiente, afinal este é composto pela sociedade, pelas interações e relações. Guimarães (2004) acredita que, por mais que a educação ambiental possa ocorrer em distintos locais, o mais adequado seria dentro de uma instituição de ensino – como uma prática pedagógica – visto que a escola é um local de interações e socializações com diferentes culturas e saberes.

² Refere-se à teoria Biecológica do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner (2011). Esses sistemas englobam o contexto ecológico da pessoa em desenvolvimento.

A Educação Ambiental, na perspectiva transformadora, pela ótica de Loureiro (2004), tem como característica principal a emancipação dos sujeitos, estando “vinculadas ao fazer educativo” e implicando “mudanças individuais e coletivas, locais e globais, estruturais e conjunturais, econômicas e culturais” (p. 89). Ao iniciar os estudos sobre educação ambiental dentro do mestrado, deparei-me com alguns entendimentos negativos sobre a aplicação dos saberes de cunho ambiental dentro das infâncias, no sentido da sua impossibilidade de aplicação nessa área por conta da não criticidade das crianças. Nesse ponto, entendo que as crianças talvez não consigam ter a real dimensão de todas as mazelas que envolvem os problemas ambientais. Porém, essa constatação não impede e, tampouco, limita a importância da educação ambiental no contexto da educação infantil, já que, como venho defendendo nesta narrativa, compreendo que as crianças têm um grande potencial de aprendizagem e de transformação das suas realidades, sendo “agentes sociais, ativos e criativos” (Corsaro, 2011, pg.15).

Acredito que as crianças são potentes agentes de transformação da nossa realidade social, pois é notório que a sua entrada no microssistema³ escola influencia o seu microssistema família, havendo, nessas relações mesossistêmicas⁴, grandes possibilidades de gerar mudanças sociais. Isso porque a maneira como as crianças se relacionam com a família – que pode variar de acordo com a condução da educação infantil na sua escola – tem influência na maneira com que as famílias dessas crianças se relacionam com o mundo. Nesse sentido, essas relações podem ou não – a depender da forma como serão trabalhadas – ser potencializadoras na autopercepção dos integrantes das

³ Refere-se a teoria Biecológica do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner (2011), que sugere o sistema imediato contendo a pessoa em desenvolvimento, no qual acontecem os processos proximais.

⁴ Refere-se a teoria Biecológica do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner (2011), e trata-se da existência de relações entre os microssistemas, neste caso a relação do microssistema escola influencia o microssistema família.

famílias das crianças como seres pertencentes ao meio ambiente. E sendo estimulada mencionada percepção, esses indivíduos podem vir a ter atitudes mais ecológicas, provocadas pelas práticas das crianças com suas educadoras no microsistema escola. Nesse aspecto, é importante mencionar que as crianças não podem ser consideradas a salvação do futuro da nação, mas sim potentes transformadores da sua realidade social no seu presente, enquanto crianças.

Pensando nisso, trago meu relato de experiência a respeito de uma prática que compreendo conter aspectos potentes para pensarmos a presença da educação ambiental na educação das crianças. Esse olhar assume relevância para que possamos propagar cada vez mais saberes que potencializem um olhar não utilitarista sobre o ambiente, e assim, um desenvolvimento sustentável.

Como já citado acima, a turma era composta por crianças de quatro anos, muito ativas e participativas. Aos poucos, fomos nos constituindo como a Turma dos Planetas⁵. O interesse por conhecer mais sobre os planetas do sistema solar era nítido em suas brincadeiras, seus diálogos. A escola trabalhava com uma metodologia de projetos (BARBOSA, 2008), e, dessa forma, iniciamos um projeto sobre os planetas, a fim de contemplar as solicitações das crianças sobre a apreensão desses saberes. Quando chegamos às investigações sobre o planeta Terra, a turma ficou muito envolvida nas temáticas referentes ao cuidado com o planeta e expressavam muito interesse em entender melhor o funcionamento das questões ambientais no nosso planeta. Iniciamos nossas investigações abordando a estrutura do planeta Terra, o que causou um maravilhamento nas crianças. Quando chegamos às investigações sobre os vulcões, as crianças ficaram curiosas com o movimento possível da lava vulcânica e começaram a fazer comparações, dizendo que tudo era vivo, tudo era vida, o que, na minha visão, caracteriza o início das suas compreensões de que todos somos natureza,

⁵ Esse nome foi construído junto às crianças para nosso identificar e atrelar nossa turma ao nosso projeto sobre o sistema solar.

de que nosso corpo e o planeta Terra são igualmente natureza.

O cotidiano na escola era recheado de descobertas, investigações, e, ao pensar na estrutura da escola, cabe ressaltar que o ambiente era composto por materiais que conversavam com as temáticas investigadas pelas crianças, para que elas, sozinhas, pudessem ir criando sentido sobre o que aprendiam. A escola era toda pensada sob a ótica das crianças, as construções dos espaços eram sempre desenvolvidas levando em consideração o que poderia ser potente para suas investigações, suas descobertas. Essa característica é fundamental nessa abordagem porque o ambiente, além de educar, promove autonomia às crianças, de forma que a organização do espaço tem especial importância. Como cita GANDINI apud HORN (2004), “o espaço não deverá ser somente um local útil e seguro, mas também deverá ser agradável e acolhedor, revelador das atividades que nele as crianças protagonizam” (p. 47). Dessa forma, o espaço não deve ser interpretado somente como um local onde as crianças passarão os dias, mas sim como um promotor de autonomia, desenvolvimento e, ainda, como um meio de informar o que se tem investigado com as crianças.

Dessa forma, seguimos as investigações com as crianças, sempre levando em consideração as demandas e as necessidades delas. Como todo projeto de estudo, o nosso foi carregado de imprevistos, e, de um deles, surgiu um movimento riquíssimo de aprendizagem. No meio do ano, em nossa cidade, durante um período, tivemos um nível elevado de chuva, o que acarretou alagamentos e inundações em alguns bairros. Após um final de semana com muita chuva, as crianças chegaram à escola contando que entrou água na casa delas. O assunto foi tomando uma grande proporção, gerando muitas conversas e, por parte das crianças, muitos questionamentos do porquê aquilo havia acontecido. Dessa forma, começamos a investigar as possíveis causas desses alagamentos. E, assim, dentro do nosso projeto sobre os planetas, iniciamos um novo projeto, para buscar compreender as causas dessas inundações. Acredito que, nesse sentido, o trabalho com projetos “visa ajudar as crianças pequenas a

extrair um sentido mais profundo e completo de eventos [...]” (KATZ, apud GANDINI, 2016. p. 37). Portanto, a partir da experiência e dos relatos trazidos pelas crianças, buscamos aprofundar nossa compreensão sobre as inundações.

Por meio de assembleias, rodas de conversas com as crianças, e investigações na escola e em casa com as famílias⁶, chegamos a alguns entendimentos acerca do assunto. De todas as compreensões obtidas em nossas pesquisas e investigações, as crianças tiveram como foco o descarte inadequado do lixo, que surgiu como uma das possíveis causas para os alagamentos. Disso, iniciamos uma nova investigação com a proposta de entender o porquê desse descarte irregular. Nessa perspectiva, nós, enquanto professoras, compreendendo a complexidade do assunto, optamos por ouvir o que as crianças tinham a dizer sobre o assunto, valorizando os seus saberes e acreditando no seu potencial. Buscamos sempre uma postura de mediadoras em sala⁷, com uma proposta de uma educação mais horizontal, uma pedagogia da escuta, valorizando a voz das crianças. Com a continuidade das investigações, as crianças foram apresentando a necessidade de divulgar e propagar os saberes que haviam adquirido nas investigações realizadas. Elas diziam “profe, as pessoas precisam saber disso”⁸. As crianças acharam que deveríamos informar a população sobre o que descobrimos. Para tanto, pensamos que um local de grande circulação de pessoas seria ideal para conversar e divulgar nossas aprendizagens.

Portanto, lá fomos nós e as crianças para o calçadão da

⁶ A escola tem como característica a relação efetiva da família com a escola, sempre se buscou trabalhar em conjunto com as famílias por compreender a potencialidade dessas relações.

⁷ Outra característica da escola e de que em cada sala trabalham duas professoras. Embasado na proposta pedagógica de Reggio Emilia (Gandini 2016), que compreende a potência do trabalho em pares dentro da educação infantil, no qual as professoras ensinam e planejam juntas, e ainda contam com outros colegas e com as famílias para construir o planejamento e a realização do seu trabalho.

⁸ Fala de uma criança da turma, contido no registro pedagógico do projeto.

cidade⁹, todos empolgados com a possibilidade de compartilhar os saberes adquiridos em nossas investigações e pesquisas. Os diálogos das crianças com a população residiram na premissa de que todos deveriam ter mais cuidado com os locais onde jogam o lixo que produzem, pois estes podem vir a entupir os bueiros da nossa cidade e causar inundações e alagamentos. E, para a surpresa das crianças, nossa ação tomou uma proporção tão grande que virou notícia no jornal local, e as crianças e as professoras falaram sobre a proposta de estudo que embasou nosso diálogo com a população.

Essa experiência vivida caracteriza um exemplo das possibilidades de trabalharmos saberes da educação ambiental dentro das infâncias. As crianças sabem ser críticas, e, no exemplo descrito, elas compreenderam que deveriam comunicar a descoberta que tinham feito. Essa ação pode parecer pouco, mas é uma iniciativa muito potente, e com aspectos de educação ambiental que podem ser realizadas no dia a dia da educação infantil. A tomada de consciência das crianças, refletida na ação de buscar propagar os saberes construídos, apresenta uma característica própria da educação ambiental, na qual seus princípios expressam o conhecimento de uma realidade, em um “processo de sistematização, reflexão e ação” (LOUREIRO, 2004, p. 91) com uma proposta de “fortalecer a ação coletiva e organizada; articular diferentes saberes na busca por soluções de problemas” (LOUREIRO, 2004, p. 92).

O trabalho com as infâncias, por muito tempo, foi entendido como um “investimento para o futuro”. Contudo, atualmente, ao compreendermos a potência das crianças, e, ao rompermos esse olhar de criança como o “futuro da nação”, podemos entender a relevância do investimento de tempo e de empenho para a escola infantil, para a educação infantil, e respeitar a autonomia do educando, a sua curiosidade. Como Freire (2011) cita, “como educador devo estar constantemente advertido com relação a este respeito que implica igualmente o que devo ter por mim mesmo” (p. 58). Sendo assim, cabe a

⁹ Local onde fica o comercio na cidade

nós, enquanto educadores, promover experiências que potencializem os saberes das crianças, em todos os âmbitos.

Considerações finais

Sendo a escola um microsistema (BRONFENBRENNER, 2011) no qual as pessoas transitam, desde muito cedo, as experiências vividas nesse ambiente podem representar importante influência no desenvolvimento humano. Em sendo essas experiências pensadas sob a ótica dos saberes da educação ambiental transformadora, aumentadas ficam as possibilidades do desenvolvimento de um indivíduo crítico acerca das vicissitudes da sociedade, pelos aspectos social e ambiental.

Romper com o comportamento e com o pensamento antropocêntrico do ser humano é uma tarefa difícil, principalmente quando temos enraizado o dualismo cartesiano que nos ensinou que somos seres de dualidades, que separa o homem da natureza, e que, nesse viés, não compreende o homem como natureza. Talvez seja por conta dessa compreensão que eu acredite na importância da implementação de saberes ambientais desde a educação infantil, já que essa é uma possibilidade palpável de romper com a formatação que nos é imposta em nossas constituições. Em uma sociedade que tem suas relações cada vez mais mediadas pelo consumo, urgente é o debate acerca da educação ambiental, como meio de enfrentar os resultados da visão antropocêntrica de mundo, em que o homem não se reconhece como parte da natureza (GUIMARÃES, 2004).

Por fim, penso que o valor das infâncias reside justamente na possibilidade de ser quem quiser ser, de brincar, inventar, criar. Cabe, aqui, ressaltar que se tem a compreensão de que a multiplicidade de infâncias abre precedentes para infâncias negligenciadas. Porém, acredito que, mesmo dentro dessas condições sociais, as crianças conseguem imaginar, criar. Pode ser que esta seja uma visão romantizada sobre as crianças, mas prefiro chamar de esperança.

Compreendemos, como diz Bueno (2018), que “infância é lugar de vida!”. Nesse sentido, a escola, sendo um ambiente

onde essa infância irá viver boa parte dos seus dias, pode e deve possibilitar o desenvolvimento de um olhar de pertencimento sobre o ambiente, um olhar de reconhecimento do ambiente como igual, e, mais do que isso, pode e deve possibilitar que as crianças iniciem suas compreensões sobre as mazelas da sociedade, sobre as problemáticas sociais e ambientais. Negar isso a elas reflete a compreensão de que as crianças são seres incompletos, incapazes, fato que contesto.

Portanto, o trabalho pedagógico que compreende a potencialidade das crianças pode e deve abarcar os saberes da educação ambiental dentro da educação infantil. Devido a minha experiência, nesta escrita relatada, chego à conclusão de que, quando a criança compreende que sua mudança de atitude pode transformar o lugar onde vive, ela se entende como parte do ambiente e consegue, dessa forma, entender sua conexão com o meio.

Referências

BARBOSA, Maria Carmem Silveira, HORN, Maria da Graça. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Grupo A. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação Infantil e Ensino Fundamental. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 10 de ago. de 2020.

BRONFENBRENNER, Urie. **Bioecologia do desenvolvimento humano: tornando os seres humanos mais humanos**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

BUENO, Marcelo Cunha. **No chão da escola: por uma infância que voa**. Cachoeira Paulista, SP: Editora Passarinho, 2018.

CORSARO, William A. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra. 2011.

GANDINI, Lella. EDWARDS, Carolyn. FORMAN, George. **As cem linguagens da criança. A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância.** KATZ, Lilian, páginas 38 a 53. Porto Alegre: Penso, 2016.

GUIMARÃES, Mauro. **A formação de educadores ambientais.** Campinas, SP: Papyrus. (Coleção Papyrus Educação) 2004.

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

REIGOTA, Marcos. **O que é educação ambiental.** São Paulo: Brasiliense (Coleção Primeiros Passos) 1994.

SÁ, Lais Mourão. Pertencimento, páginas 246 a 256 em; Luiz Antonio Ferraro Junir, organizador. **Encontros e Caminhos: formação de educadores ambientais e coletivos educadores.** Brasília: MMA Diretoria de Educação Ambiental, 2005.

Capítulo 5

A Infância Autista Sob um Olhar Sistêmico

*Carla Coutinho Moser
Priscila Wally Virissimo Chagas
Narjara Mendes Garcia*

Muito se tem discutido a respeito do Transtorno do Espectro Autista – TEA numa perspectiva que adjetiva os sujeitos como estudantes ou pacientes e, se assim são, costuma-se pensar formas de escolarizar, socializar e implementar métodos. Tais discussões são fundamentais para que se consiga fomentar uma educação pautada nos princípios inclusivos e que tais princípios possam se ampliar aos microsistemas da criança. No entanto, este texto tem o objetivo de pensar a infância autista sob um olhar sistêmico problematizando que infância é esta que, por vezes, é vista apenas sob o olhar das características do transtorno, mas que desconsidera a criança e suas especificidades do ser criança.

Dessa forma, organizaremos a escrita em dois eixos de análise: a) Importância de um olhar sistêmico sob o Autismo; b) Infância Autista: qual o tempo de ser criança?

Importância de um olhar sistêmico sobre o Autismo

O Autismo é um dos transtornos mais complexos e que desafia muitos educadores a investirem em possibilidades de aprendizagens. Esse diagnóstico garante aos sujeitos seus direitos instituídos por Lei, um caminho terapêutico a seguir, adequações na escola, como também, a luta por inclusão, pertencimento e melhor qualidade de vida.

O Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, conhecido como DSM-V, (APA, 2014), classifica o

autismo como Transtorno do Espectro Autista (TEA). O termo espectro é devido à forma que o transtorno se apresenta, pois o autismo pode se manifestar de diversas formas nas pessoas, com nível de gravidade e de necessidades de apoios de maneiras diferenciadas. O diagnóstico é clínico e os critérios são os déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos e padrões restritos e repetitivos de comportamento, de interesses ou de atividades. Cabe destacar que, apesar das características em comum, nenhum sujeito autista será igual ao outro, o que torna mais complexo se for enxergar o diagnóstico antes da pessoa (APA, 2014).

Os sinais do TEA tendem a se manifestar, desde o início da infância, mais evidentes após os 12 meses de vida, mas podendo ser percebidos antes dessa fase se os atrasos no desenvolvimento forem importantes. Aqui um olhar atento da família, do pediatra e de outros educadores será crucial para um diagnóstico e uma intervenção precoce.

As concepções de Urie Bronfenbrenner (1996) corroboram com as necessidades das pessoas com autismo, pois propõe um modelo sistêmico de atuação entre os ambientes e que estes sejam de apoio para os envolvidos no processo de desenvolvimento dos sujeitos. E, para que funcione na vida de uma pessoa com deficiência, o lar, a escola e os locais de atendimento precisam perceber que é necessário fazer parte desse contexto e conectar-se a ele, “incluindo a participação conjunta, a comunicação e a existência de informações em cada ambiente a respeito do outro” (BRONFENBRENNER, 1996, p. 07).

Para quem pensa e busca possibilidades de proporcionar melhor qualidade de vida para as crianças com TEA, necessita não só trabalhar em rede com os outros contextos, mas também a considerar os aspectos Bioecológicos (BRONFENBRENNER & MORRIS, 1998) envolvidos, que estão em constantes transições nos ambientes, como a pessoa, o processo, o contexto, e o tempo (PPCT). Considerando as características da pessoa e de todas as suas necessidades, bem como as particularidades de todos que participam de sua vida, dos objetos e dos símbolos também envolvidos.

As dificuldades das pessoas com autismo, bem como de seus familiares, já iniciam muitas vezes na busca pelo próprio diagnóstico. Pois, quando esse se manifesta, de forma menos intensa, passa despercebido, e a criança pode crescer, percebendo-se e sendo vista como diferente, alimentando sentimento de culpa, por não conseguir se adequar às exigências que lhes são direcionadas. Logo, sem o apoio necessário, poderá ter muitas dificuldades, essas que atualmente estão sendo diagnosticadas na fase adulta, devido a maior divulgação e informações sobre o transtorno.

Outro importante ponto a considerar na vida da criança com autismo é o impacto do diagnóstico na família. As expectativas lançadas com o nascimento da criança não são compatíveis com o surgimento de alguma deficiência. O que gera vários sentimentos na família, incluindo o de negação, que pode ocasionar mais prejuízos no desenvolvimento da criança. Por isso, a importância de considerar todo o contexto biopsicossocial do sujeito com autismo e de sua família, oferecendo apoio sempre que necessário.

A escola de Educação Infantil é um importante lugar para as experiências das infâncias, por seu currículo privilegiar as brincadeiras e as interações. No entanto, por mais possibilidades que apresente com os sujeitos da mesma idade e que promova diferentes interações, só cumprirá seu papel inclusivo se os educadores tiverem um olhar atento e ecológico às características e especificidades da criança, embasado em práticas validadas por sua eficácia que correspondam às necessidades dos sujeitos. E, ao falar em interações, essa que é uma das dificuldades das pessoas autistas, Copetti e Krebs, (2004, p. 74) denotam que:

Atributos pessoais como indiferença, desatenção, apatia, falta de interesse pelos outros circundantes, [...] ou uma tendência geral de evitar ou retirar-se da atividade. Pessoas que exibem alguma dessas propensões, segundo Bronfenbrenner e Morris (1999) poderão encontrar dificuldades para empenhar-se em processos que requeiram padrões progressivamente

mais complexos de interação recíproca sobre um período estendido de tempo.

Talvez a maneira peculiar de interagir com as outras crianças no contexto escolar seja a oportunidade para quebrar os estereótipos de que a pessoa com autismo vive em outro mundo ou prefere isolar-se. O fato é que a dificuldade da pessoa autista pode ser em compreender o que o ambiente espera dela ou de comunicar suas vontades. Porém, se tiver uma estrutura que forneça o suporte necessário para que ela compreenda, pode ser um espaço que promova o sentido de pertencimento e respeito para todos. E, com tempo, muitas interações aconteçam, talvez não da forma convencional, mas com outras possibilidades.

Não é raro, também, para quem convive com o autismo escutar a expressão “não tem cara de autista!”. Por não apresentar uma condição física que manifeste o transtorno, alguns familiares e pessoas com autismo precisam explicar sua condição em muitos momentos. Justificando comportamentos inapropriados pela rigidez do pensamento e dificuldade em se comunicar, ou de permanecerem em locais que lhes causem algum desconforto sensorial, e que são vistas, muitas vezes, como mal educadas e birrentas.

Ainda precisamos avançar enquanto educadores em práticas ambientalmente sustentáveis, não excludentes, trazendo a pessoa com deficiência como sujeito que é parte e pertencente ao meio ambiente. Esse sujeito que se desenvolve em outros níveis do ambiente, os quais não podemos desconsiderar, e sim compartilhar as experiências (MOSER, 2019, p. 83).

O desafio que o TEA trás para os educadores é de olhar para a identidade daquela criança e não para seu diagnóstico. É preciso pensar em possibilidades de acolhimento e do sujeito ser quem ele é, auxiliando com estratégias que minimizem suas dificuldades de inserção nos ambientes em que convive e potencializando suas habilidades e não seus erros.

Infância Autista: qual o tempo de ser criança?

Levando em consideração as características que são atribuídas ao Transtorno do Espectro Autista – TEA e os prejuízos no desenvolvimento de algumas habilidades específicas, existe a indicação e, sobretudo, a necessidade de que esses sujeitos façam terapias especializadas para tais demandas, assim sendo, indica-se que crianças cuja fala é ausente e a comunicação prejudicada façam – entre outros atendimentos – seções fonoaudiológicas para desenvolver ou atenuar as questões, por exemplo. Focando apenas nessa terapia, somamos a isso, pelo menos o tempo escolar que, em alguns casos, dá-se em dois ambientes – a escola regular e a escola especializada e o tempo de Atendimento Educacional Especializado – AEE. Relembrando que aqui estamos considerando um sujeito que faça apenas uma terapia além do ambiente escolar, temos, aí, uma criança com, pelo menos, quase seis horas dos seus dias ocupadas com momentos direcionados.

O que nos leva a pensar sobre qual o tempo de viver a infância que uma criança com autismo tem? E, nesse sentido, não pretendemos descaracterizar a necessidade de terapias direcionadas às especificidades dessas crianças, mas sim discutir a respeito de que isso seja feito de forma a respeitar os tempos da infância e, sobretudo, lançar um olhar atento ao que a criança comunica quanto às suas vontades e interesses. Muitas crianças autistas apresentam crises comportamentais bastante pontuais, com choros, gritos e, por vezes, incluindo a automutilação. Isso acontece, especialmente, quando pretendem comunicar um desejo e este não é compreendido e pela dificuldade de lidar com a negativa de sua vontade. A partir desse comportamento é que nos interrogamos se essa criança não está comunicando que nem tudo o que propomos enquanto educadores é de fato a sua necessidade naquele momento?

A sociologia da infância propõe considerar a criança como ser atuante em seu contexto social (COLL e MULLER, 2005). Nesse sentido, objetivamos a garantia de que a criança com autismo seja vista da mesma forma, ou seja, que sejam consideradas sim as suas especificidades, mas que

primeiramente possa ser vista e, sobretudo, vivida sua infância. Ao nos referirmos ao viver essa infância, pretendemos levar à compreensão do direito ao brincar, a ter escolhas, a participar – dentro de suas possibilidades – das ações que são pensadas para esses sujeitos.

Segundo Bosa (2005, p. 69):

O autismo se caracteriza pela presença de um desenvolvimento acentuado atípico na interação social e comunicação, assim como pelo repertório marcadamente restrito de atividades e interesses.

Ao nos depararmos com as características acima expostas, num primeiro momento, pode parecer complicado não impor que os estímulos necessários para o desenvolvimento dessas habilidades sejam pensados apenas sob a lente do adulto, seja do profissional que atua, da família ou da união desses dois sistemas. Distanciando-nos de pensamentos polarizados, não pretendemos expor aqui o certo ou o errado quanto aos estímulos que são ofertados às crianças autistas, mas sim propomos a ideia da observação participante como forma de compreender os comportamentos destes frente às propostas lançadas.

Com isso, defendemos que ao adulto que atua perante a infância autista, cabe observar, interpretar e interagir quando assim couber. Somente conhecendo e, principalmente, respeitando essa infância enquanto protagonismo social é que podemos vir a respeitar a infância autista.

Ao observar a criança autista nos mais variados ambientes, podemos notar comportamentos como os descritos por Fonseca e Ciola (2011, p. 09):

A exploração do ambiente (...) pode ser feita de forma inadequada, com ênfase na exploração sensorial (tocar, mexer, comer, lambear, cheirar), uso não funcional (destruir, não simbolizar os objetos), com invasão de privacidade (mexer onde não pode, pegar coisas que não lhe pertencem) e condutas inapropriadas (agredir, não agir cooperativamente, isolamento, fugas, agitação).

Ao proceder uma observação atenta aos comportamentos acima expostos e, principalmente, que não pode ser feita em apenas um momento isolado, passamos a focar no que leva à criança a tal ação? Ao pegar um objeto, o que representa? A agitação tem uma causa? E se, ao invés de tentar retirar um objeto que, naquele instante, não fazia parte da intervenção, explorássemos-lo a fim de aumentar a capacidade simbólica, que é fator de grande dificuldade em crianças com TEA?

Exemplificando: uma criança neurotípica – geralmente – ao encontrar um giz, costuma riscar um quadro ou folha. Esse é um comportamento que é aprendido observando outros agirem. Algumas até experienciam outras possibilidades, como esmagar, pisar, entre outras. Quando nos deparamos com uma criança com TEA que leva o mesmo giz à boca, mastiga-o e engole, nosso primeiro comportamento é – obviamente – retirar aquele objeto e preocuparmo-nos – acertadamente – com a saúde dela. E se, numa próxima oportunidade, ao invés de retirar o giz da sala, explorássemos diversas funcionalidades dele? Texturas, cores, cheiros e possibilidades. Acreditamos ser uma forma de respeitar a ação da criança frente ao objeto e, ao mesmo tempo, ensiná-la como usar ou conhecer novas formas de explorá-lo.

Bronfenbrenner (1996) aponta o desenvolvimento por processos que ocorrem quando pessoa e ambiente interagem. Quando simplesmente retirarmos a possibilidade de explorar um objeto ou situação, podemos estar igualmente retirando o direito a desenvolver-se em um momento que é seu enquanto ator social, seja este momento um Atendimento Educacional Especializado – AEE, uma terapia desenvolvida em consultório ou situações vividas dentro de sua casa.

Parece-nos que, por vezes, os discursos produzidos sobre a infância autista desconsideram que estes são crianças em primeiro lugar. Muito se investe em impor um comportamento considerado aceito socialmente como normal e pouco se olha para o fato de que algumas ações são necessárias para o desenvolvimento humano. Trata-se de respeitar o direito a viver uma infância que possui características específicas e que estas

fazem parte daquele ser.

Não estamos defendendo que comportamentos necessários à autonomia não devem ser explorados demasiadamente (sentar, comer, fazer a higiene, entre outros), mas sim que nem tudo precisa ser extinto ou ensinado da forma como socialmente construímos como correta.

Mittler (2003) alerta para o fato de que um modelo centrado apenas na criança e nas atribuições da inclusão, direcionado somente para o ambiente escolar é passível de falhas. Para ele, centrar-se no que falha quanto às aprendizagens, por exemplo, traz a ideia de modelos focados em defeitos e, nesse sentido, não se estaria pensando em um modelo inclusivo ou na infância que considerasse o social. Destaca: “Não há razão para que um modelo centrado na criança deva necessariamente ser incompatível com um modelo social e ambiental” (MITTLER, 2003, p. 25).

Considerações finais

Nesse sentido, formatar nossa maneira de ver o mundo e estar nele é essencial, trocando as lentes por uma que visualize a diversidade e as diferentes infâncias e acredite nelas.

Ressaltamos assim, a importância de um olhar sistêmico sobre as questões que dizem respeito à criança com autismo e, por este, compreendemos que respeitar o que esses sujeitos nos comunicam, bem como articular as ações em rede torna-se essencial para o desenvolvimento dessas crianças, desenvolvimento este centrado em sua infância em primeiro lugar.

Quando consideramos tratar-se de um sistema que não se finda em um atendimento ou momento apenas, passamos a atribuir funcionalidade e a compreender comportamentos e padrões.

Superar modelos centralizados na criança enquanto ao que falha, surge como uma proposta a ser repensada, passando a considerar modelos centrados na compreensão de um todo estruturado. Com isso, queremos dizer que tanto os métodos habituais utilizados com autistas (Teacch, ABA, Son-Rise, entre outros) quanto as ações pedagógicas pensadas nas instituições escolares precisam ser pautadas no que as

crianças comunicam, descaracterizando a compreensão do senso comum de que elas não possuem tal capacidade. Retomamos, assim, a importância de proceder a uma observação atenta e participante ao que a criança estabelece frente às situações vividas.

Emerge, então, a possibilidade de pertencer a uma sociedade ecologicamente inclusiva da qual atue socialmente como sujeito de direitos e protagonista de sua existência. Quando a sociedade passa a ver para além do diagnóstico, passa a perceber que temos primeiro uma criança e que o laudo é apenas o que determina ações a serem pensadas para suas especificidades.

Referências

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais DSM-5**. [recurso eletrônico]: tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento ... et al.; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli ...[et al.]. – 5. ed. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: Artmed, 2014.

BOSA, Cleonice Alves. Autismo: atuais interpretações para antigas observações. In: BAPTISTA, Claudio; BOSA, Cleonice (org.). **Autismo e educação: atuais desafios**. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 22-39.

BRONFENBRENNER, Urie. **A Ecologia do Desenvolvimento Humano: Experimentos Naturais e Planejados**. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 1996.

BRONFENBRENNER, Urie; MORRIS, Pamela. The ecology of developmental processes. In W. Damon (Org.). **Handbook of child psychology**. V. 1. New York: John Wiley Sons, 1998.

BRONFENBRENNER, Urie. **Bioecologia do desenvolvimento Humano: tornando os seres humanos mais humanos**/Urie. Bronfenbrenner; tradução: CARVALHO, A.; revisão técnica: KOLLER, S. H.- Porto Alegre: Artmed, 2011.

COOL DELGADO, Ana Cristina. MULLER, Fernanda. Sociologia da

Infância: Pesquisa com Crianças. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 351-360, Maio/Ago. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a02v2691.pdf>. Acesso em 13/07/2020.

COPETTI, Fernando., & KREBS, Rui. Jornada. (2004). As propriedades da pessoa na perspectiva do paradigma bioecológico. In S. H. Koller (Ed.), **Ecologia do desenvolvimento humano: Pesquisa e intervenção no Brasil** (pp. 67-89). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.

FONSECA, Maria Elisa Granchi; CIOLA, Juliana de Cássia Baptistella. **Conversando sobre objetivos educacionais**. Cap. 2, Curso TEACCH, Uniapae, 2011, [Material produzido por Maria Elisa Granchi Fonseca e Juliana de Cássia Baptistella Ciola. Oferecido para o curso TEACCH UNIAPAE Turma 1, 2011]. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/98891143/Apostila-Adequacoes-curriculares>. Acesso em: 13/07/2020.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MOSER, Carla Coutinho. **Um estudo bioecológico sobre a criança com transtorno do espectro autista na educação infantil e a intervenção dos professores em contextos socioambientais distintos** / Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Rio Grande, 2019. Disponível em: <https://argo.furg.br/?BDTD12469>. Acesso em 17/07/2020.

PARTE II

Brincar e a Educação Infantil

Capítulo 6

A educação dos sentidos na/com a Educação Infantil

*Gina Gutterres da Silva
Sabrina Meirelles Macedo*

Algumas palavras iniciais....

Há muito, a sociedade humana vem enfrentando uma crise ecológica e socioambiental cada vez mais grave, e que, no eclodir da pandemia do Coronavírus no ano de 2020, assistiu ao aprofundamento das desigualdades sociais e das injustiças socioambientais. Muitos autores vêm apontando que a crise ecológica a qual tomava vultos decorria de uma crise mais ampla: uma crise de percepção. Dias (2017) aponta:

(...) há uma evidência objetiva na atualidade: a espécie humana está vivendo uma notável falha de percepção. Se não isso, como compreender a sua conduta autocentrada, autofágica, estoica, niilista, hedonista, demolidora, narcisista, desestruturadora, excludente, tecnólatra, distópica, estrambótica e ecocida que vem exibindo ao longo dos tempos? (DIAS, 2017, p. 64).

Ao longo de sua trajetória, a humanidade tem estabelecido, na maioria das vezes, uma relação nada harmoniosa com a Terra e com seus outros companheiros de jornada, relações marcadas pela dominação e pela exploração com o uso da violência, seja ela simbólica ou literal, pela racionalidade, pelo individualismo e por um desligamento do ser humano da natureza e seus demais seres. A perda do sentimento de conexão e de pertencimento é alimentada pelo sistema capitalista, que mais do que um modelo econômico, converteu-se em um modo de vida.

Sá (2005) aponta que a perda do sentimento de pertencimento e a percepção fragmentada da realidade são as responsáveis pela separação do ser humano e da natureza, sendo a causa fundamental da crise socioambiental que temos presenciado com maior força. O sentimento de pertencimento é essencial para rompermos com a alienação engendrada pelo capitalismo, que, ao desumanizar-nos, exerce um controle maior e mais efetivo. Esse sentimento envolve nossas subjetividades, nossas experiências e emoções, nossa sensibilidade. Para isso, é preciso pensarmos em educar nossos sentidos, pensando em uma educação do sensível.

Repensamos nossas formas de ser e estar no e com o mundo, constituindo novas sociabilidades, coloca-se como condição para a manutenção da vida humana neste planeta. Mais do que a manutenção da vida humana, a efetivação de uma vida plena, saudável e sustentável para todos os seres que compõem a vida na Terra. Reaprender a viver em comunidade é uma tarefa que se coloca a todos nós!

O mundo se constitui na medida em que nos movemos nele e, de forma simultânea, ele nos constitui, forja-nos! É nos embates, nos desafios, na busca de soluções e alternativas que vamos construindo a História e sendo construídos por ela. Nada é imutável e fixo, tudo está, o tempo todo, em uma dinâmica constante de interações e transformações. Freire(2006) já nos falara do “inedito viável”, da possibilidade de emancipação humana, visto sermos seres inacabados, potentes de “ser mais”.

E se algo tem a potência para emancipar os humanos este algo é a educação. A educação é vista por muitos como a maior das possibilidades para a constituição de seres humanos mais solidários, éticos e responsáveis, e por isso ela tem sido chamada a atender às demandas pela constituição de “seres humanos mais humanos” (BRONFENBRENNER, 2011).

A Educação como elemento do desenvolvimento humano

A educação é um processo de humanização e de socialização dos sujeitos (PIMENTA, 1996) e apresenta muitas facetas. Por educação entendemos todo o processo de

interação que ocorre entre os sujeitos e os ambientes nos quais se inserem. É uma forma de intervenção no mundo, por isso um ato político. É, ainda, uma experiência especificamente humana, que se dá a partir do diálogo entre os sujeitos, possibilitando a sua transformação e dos ambientes, humanizando-os de forma coletiva (FREIRE, 1996).

Segundo Bondía (2002): “É experiência aquilo que “nos passa”, ou que nos toca (...) e ao nos passar nos forma e nos transforma.” (p. 26). Ou seja, se entendermos a educação como uma experiência humana, compreendemos que seu propósito deva ser a transformação dos sujeitos e o seu pleno desenvolvimento biopsicossocial. Para Bronfenbrenner (2011), as experiências são fundamentais no processo de desenvolvimento humano, que para ele era entendido como: “(...) o fenômeno de continuidade e de mudanças nas características biopsicológicas dos seres humanos como indivíduos e grupos.” (p. 43). Tal processo se estende ao longo da vida do sujeito e se dá na interação entre os diferentes sistemas ou contextos ecológicos nos quais os indivíduos se inserem e com os quais interagem.

O desenvolvimento é impulsionado por processos proximais, que são as interações que os indivíduos estabelecem com outros sujeitos, objetos e símbolos que estão nos contextos ecológicos, entendidos como estruturas encaixadas umas dentro das outras, sistemas que se interconectam e se influenciam mutuamente. O indivíduo constrói e modifica os ambientes nos quais se insere e também é influenciado e constituído por estes. Os sistemas ou contextos ecológicos foram sistematizados em 4 níveis distintos, os quais se influenciam mutuamente, assim como os sujeitos que nele está inserido: micro, meso, exo e macrosistema.

O microsistema é o contexto imediato do indivíduo, no qual se estabelecem relações face a face, como a família, a escola, o trabalho. Na interação desses microsistemas, origina-se o mesossistema, por exemplo, na relação entre família e escola. Há ainda ambientes nos quais o indivíduo não está inserido, mas eles influenciam o seu desenvolvimento, o

exossistema. E o mais amplo destes, o macrossistema, o qual influencia toda uma geração e uma sociedade, como, por exemplo, os espaços de gestão pública, responsáveis pela legislação e a garantia de direitos dos sujeitos.

A escola é um lócus por excelência do processo educativo e se apresenta como o sistema mais próximo do sujeito, depois do lar, enquadrando-se no microssistema, que, juntamente com a família, forma o mesossistema. As relações que se desenvolvem nesse contexto são de extrema importância na constituição de sujeitos capazes de compreender as interconexões que compõem o tecido social de uma forma mais sistêmica. A escola exerce, assim, um papel relevante na constituição de sujeitos mais sensíveis e conectados aos ambientes, podendo desenvolver um sentimento de pertencimento capaz de contribuir na construção de sociedades mais justas e sustentáveis.

Sendo assim, propomo-nos a pensar a contribuição de uma educação dos sentidos na escola, em especial na Educação Infantil, refletindo sobre as práticas docentes que se desenvolvem com as crianças, o que dizem os documentos que norteiam essa etapa da educação, e como podemos contribuir positivamente no desenvolvimento humano desses sujeitos.

A Educação dos Sentidos: uma breve reflexão

Nesse cenário, pensar uma educação das sensibilidades desde a mais tenra idade pode contribuir para a constituição de sujeitos conscientes e mais engajados na busca por sociedades mais equilibradas. A dimensão estética deve abranger o cotidiano dos sujeitos e da vida, toda sua realidade circundante, onde se encontra o conjunto das relações sociais, o contexto no qual está inserido.

Duarte Jr. (2001) aponta que a educação dos sentidos vai além de um treino dos sentidos humanos básicos – olfato, tato, visão e audição – sentidos estes que nos colocam em contato com o mundo exterior, nossa primeira fonte de experiências e aprendizados. O saber sensível é o fundador dos demais conhecimentos e esse processo culmina no desenvolvimento de uma sensibilidade estética e um

sentimento de conexão com o que nos circunda. Dessa forma, é preciso que a educação desenvolva uma visão crítica, promotora de experiências sensibilizantes, desenvolvendo atividades que despertem nas crianças sua dimensão sensível (MARIN, 2007).

Promover atividades e processos que trabalhem as emoções, os sentidos, as competências cognitivas e afetivas dentro do espaço escolar e que essas ações também dialoguem com os demais contextos ecológicos nos quais essas crianças se encontram pode oferecer uma oportunidade de desenvolver o sentimento de pertencimento e de responsabilidade, tão necessários na atualidade. Isso pressupõe uma perspectiva mais alargada da vida, uma visão que conecte todas as dimensões que constituem os sujeitos. Ao abordar a necessidade do desenvolvimento de uma perspectiva sistêmica, que englobe o todo da complexidade da vida, Motomura (2014) questiona: “(...) essa compreensão não deveria fazer parte da formação de todos os cidadãos, desde os primeiros anos de vida?”. (p. 19 Apud CAPRA; LUISI, 2014). Acreditamos que sim!

A Educação Estética propõe a ampliação dos sentidos humanos, na medida em que reconhece a importância das experiências e dos sentidos que os sujeitos atribuem a elas. Uma proposta educativa que busque promover a educação das sensibilidades deve propiciar atividades e contextos capazes de aguçar os sentidos, desenvolver a criticidade e a criatividade, habilidades essenciais na constituição de sujeitos autônomos e agentes das necessárias transformações sociais. A Educação Infantil se apresenta como um ambiente rico para tais ações.

Educação Infantil na perspectiva da Educação do Sensível

Inserida na Educação Básica desde 1996 com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação(LDB), a Educação Infantil vem crescendo sendo nutrida por estudos, pesquisas e práticas, incorporando alguns e modificando outros conceitos oriundos de uma educação predominantemente conteudista e preparatória. O cuidado coletivo de bebês e de

crianças bem pequenas era de responsabilidade da Assistência Social. “Seu caráter era absolutamente assistencial e filantrópico e o objetivo explícito era a guarda da criança” (Ortiz, 2012, p. 19).

Assim, sem nenhum cunho educativo, as crianças eram cuidadas em creches e centros infantis com vistas a atender às necessidades das famílias trabalhadoras (RIO GRANDE, 2019). O enfoque era dado aos cuidados básicos como higiene e alimentação sem um olhar atento ao desenvolvimento integral da criança.

Com a passagem do atendimento das crianças pequenas e bebês para a Educação e a sua não permanência na Assistência Social, muitas práticas do Ensino Fundamental foram trazidas para a Educação Infantil, como a preparação para as séries ou para os anos posteriores.

A partir da década de 1990, a Educação Infantil, em especial no Brasil, tem buscado e conquistado espaço e reconhecimento de sua importância, necessidade e eficiência. Atualmente, essa etapa da Educação Básica não visa mais preparar as crianças pequenas para o ingresso no Ensino Fundamental, mas está norteadas por dois eixos que apontam para as suas práticas: interações e brincadeiras (BRASIL, 2009). Tais eixos indicam os caminhos que a prática pedagógica da Educação Infantil deve percorrer. Por intermédio de um olhar atento da/o professora/o organizado e descrito no planejamento diário, o cotidiano da Educação Infantil recebeu, recentemente (2017), mais um documento que apoia e baseia suas ações: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Esse documento apresenta seis direitos de aprendizagem das crianças, que devem ser abordados, permitidos e considerados em todo o território nacional, são eles: conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se. A BNCC também instiga os/as professores/as da E.I. a organizarem seus currículos por Campos de Experiências, que, de acordo com o documento, são as áreas de vivências mais significativas para os bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas. Os Campos de Experiências

são os seguintes: O eu, o outro e o nós; Corpo gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações.

No entanto, algumas problematizações são apontadas por especialistas e educadores/as a respeito da BNCC. Entre esses apontamentos, destacamos aqui a tendência de padronização presente no documento, quando este se apresenta como “(...) uma referência nacional obrigatória” (BRASIL, 2017, p. 5), desconsiderando, assim, as diferenças regionais e locais que marcam o país. Configurando-se como uma política educacional alinhada a avaliações censitárias em caráter nacional a autonomia dos Estados na elaboração de currículos próprios fica restrita (MELLO; SUDBRACK, 2019, p. 11).

Especificamente no âmbito da Educação Infantil, Mello e Sudbrack (2019) apontam a preocupação de especialistas no que se refere à Alfabetização, que, segundo a BNCC, deve ser concluída até o segundo ano do Ensino Fundamental. Tal proposta pode levar a uma antecipação do processo de alfabetização por parte de algumas instituições de Educação Infantil, o que é entendido por muitos educadores/as e estudiosos/as como algo prejudicial ao desenvolvimento das crianças.

Além dos documentos citados (LDB, DCNEI, BNCC), a Educação Infantil está balizada por documentos estaduais, municipais e locais como o Referencial Curricular Gaúcho e o Documento do Território Riograndino (aprovado no ano de 2015), concernentes ao estado do Rio Grande do Sul e à cidade do Rio Grande, respectivamente. Além disso, cabe destacar como um importante documento orientador nesse município, a aprovação, em 2015, da Proposta Pedagógica Municipal para a Educação Infantil, o que impulsiona, emancipa e responsabiliza cada unidade escolar no seu fazer pedagógico.

Essa base legal e regulatória da Educação Infantil foi concebida e construída a partir das práticas nas instituições de Educação Infantil desta etapa da Educação Básica, nos cursos de formação de professores, nas pesquisas e discussões com a comunidade escolar e a sociedade como um todo, apontando

sobre os rumos que a educação dos pequenos deve seguir. O que se sabe até aqui é que a criança é um ser do presente, potente e que juntamente com os seus pares intensifica seu desenvolvimento.

Nessa perspectiva da educação para o desenvolvimento integral da criança, considerando não apenas o aspecto cognitivo, mas o psicomotor, afetivo e espiritual; atendendo as bases legais acima citadas a Educação Infantil tem progredido e desvelado caminhos até então não percorridos, conquistado espaços e desafios. Na Educação Infantil, não há listas de conteúdos a serem alcançados a cada bimestre ou trimestre, mas há muita aprendizagem.

Superando a expectativa de muitos, nessa etapa da Educação Básica, existe o fomento para a pesquisa e a descoberta, os bebês, as crianças bem pequenas e as crianças pequenas podem apontar os temas que mais lhes interessam. Proposições como a vida das abelhas, vírus, amíebas, sistema solar, planetas, fundo do mar entre outros povoam os espaços educacionais coletivos. Dessa forma, a abordagem metodológica que melhor acolhe essa proposta complexa é a Pedagogia de Projetos, que tem sido utilizada em grande parte das classes de educação Infantil. Sobre os projetos, Barbosa e Horn afirmam (2008):

O trabalho com projetos foi utilizado inicialmente na escola experimental da Universidade de Chicago, e posteriormente, expandiu-se na América do Norte. Essa proposta reflete o pensamento de uma escola ativa, onde meninos e meninas aprendem sobre tudo ao partilhar diferentes experiências de trabalho em comunidade. “O foco é a vida em comunidade e a resolução de problemas emergentes da mesma. Nesse contexto a sala de aula funciona como uma comunidade em miniatura”. (2008, p. 17).

Partindo do contexto apresentado, a Educação Infantil tem se proposto a promover a vivência de experiências que desenvolvam nas crianças um olhar sensível para o outro e para o ambiente em que estão inseridas. Considerando que

Bronfenbrenner (2011) compreende a experiência como uma dimensão fundamental do desenvolvimento humano e que os campos de experiências, de acordo com a BNCC, constituem um, “[...] arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do seu patrimônio cultural” (BRASIL, 2017), a Educação Infantil tem se aproximado da educação dos sentidos, pois essa é uma peculiaridade da primeira infância. Para conhecer os objetos, os bebês e as crianças bem pequenas levam-nos à boca, experimentam, olham, mordem, esfregam nos braços, pernas, rosto... os sentidos são muito mais usados do que qualquer lógica desenvolvida pelos adultos.

Aproveitando essa peculiaridade, os ambientes e as vivências ofertadas são cuidadosamente organizados pelas educadoras para propiciar o desenvolvimento do sensível como: móveis sensoriais sonoros, táteis ou olfativos, construídos com as próprias crianças e que estimulam a percepção olfativa, sonora e tátil, dependendo do material com que são elaborados, como guizos, tampinhas de metal, grãos variados, ervas aromáticas, tecidos. Segundo Bottega e Raffaelli (2014), a educação baseada nas sensações, nos sentimentos e nas experiências, que exigem sensibilidade por parte do educador, denomina-se educação do sensível (p. 4).

Dessa forma, o desenvolvimento das crianças a partir das suas potencialidades e do ambiente em que estão inseridas é uma proposta da Educação Infantil que, articulada a uma educação dos sentidos, exige sensibilidade do educador para mediar as experiências e os conhecimentos e organizar os espaços.

Experimentar rolar na grama, molhar os pés numa poça d’água, tocar na areia, no gelo, na tinta, pegar os alimentos com as mãos e prová-los, ouvir o canto dos pássaros, o latido dos cães, a buzina dos automóveis, o ruído do trânsito, o cavalgar dos cavalos, o cheiro após o banho, o aroma dos alimentos, são algumas das vivências das crianças nos espaços de Educação Infantil.

Algumas palavras finais

Sendo a experiência ponto essencial no processo de desenvolvimento dos sujeitos, a Educação Infantil deve permitir e aprofundar a ideia da educação do sensível, da sensibilidade, permitindo que a criança toque, seja tocada e se transforme, percebendo através dos seus sentidos muito mais do que vemos ou ouvimos, mas aquilo que está nos interstícios, como disse Fernando Pessoa (Cessa o teu canto).

Os documentos norteadores desta etapa da educação são bastante enfáticos no tocante à necessidade da promoção de ações pedagógicas e educativas que estimulem e desenvolvam o afeto, a parceria, o sentimento de pertencimento a um grupo e/ou a um lugar, essenciais na constituição dos sujeitos.

Os ambientes também educam e contribuem na constituição dos indivíduos, e, sendo assim, também devem ser pensados e projetados para um melhor desenvolvimento daqueles que ali interagem e se influenciam mutuamente. Os espaços da Educação Infantil devem ser alegres, convidativos, estimulantes, afetuosos e agradáveis de se estar. Devem propiciar o contato com a natureza e com todas as sensações e emoções que ela pode proporcionar.

A fim de desenvolver um sentimento de pertencimento, é imprescindível que os processos educativos partam e falem da realidade vivenciada pelas crianças, que lhe sejam familiares, que falem de seus lugares e de seus viveres. Sendo assim, uma educação das sensibilidades, que trabalhe e os aguçe os sentidos, pode contribuir para a constituição de sujeitos sensíveis aos contextos nos quais se inserem, críticos e engajados na consolidação de sociedades mais justas e ambientalmente saudáveis.

Referências

BARBOSA, Maria Carmen Silveira Barbosa, Maria da Graça Souza Horn. **Projetos Pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Grupo A, 2008.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação** [online]. 2002, n.19, p.20-28. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s1413-2002000100003&script=sci_abstract&tlng=pt. Acessado em: 28/8/2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf f Acessado: 20/07/2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (**BNCC**). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_11051_8_-versaofinal_site.pdf Acessado em: 20/07/2020.

BRONFENBRENNER, Urie. **Bioecologia do desenvolvimento humano: tornando os seres humanos mais humanos**. Trad. André de Carvalho-Barreto. Porto Alegre: Artmed, 2011.

Bottega, Fernanda, Raffaelli, Alexandra Franchini. **O educar sensível e as possibilidades do século XXI**. Disponível em faifaculdades.edu.br/eventos/SEMIC/2014/.

CAPRA, Fritjof. LUISI, Pier Luigi. **A visão sistêmica da vida: uma concepção unificada e suas implicações filosóficas, políticas, sociais e econômicas**. Trad. Mayra Eichemberg. São Paulo: Cultrix, 2014.

DIAS, Genebaldo Freire. Reconfigurações. In: **Diálogos de saberes e fazeres: uma releitura de 25 anos de trajetória da educação ambiental brasileira**. P. 64-68. GUERRA, Antonio F. S; FIGUEIREDO, Maria Lúcia (Orgs.). São Paulo: ICEP, 2017. Disponível em: http://www.icepsc.com.br/ebook_livro.php?li=9. Acessado em 04/01/2020.

DUARTE JR., João Francisco. **O sentido dos sentidos – a educação (do) sensível**. 3ª edição, Curitiba: Criar Edições, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários a Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MARIN, Andreia Aparecida. Ética, Estética e Educação Ambiental. **Revista de Educação PUC-Campinas**. N. 22, 2007, p. 109-118. Disponível em: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/198>. Acessado em: 11/09/2018.

MELLO, Ana Paula Barbieri de. SUDBRACK, Edite Maria. Caminhos da Educação Infantil: da Constituição de 1988 até a BNCC. **Revista Internacional de Educação Superior**. Vol. 5, 2019, p. 1-21. Disponível em: <file:///C:/Users/sabri/Downloads/8653416-Texto%20do%20artigo-47850-7-10-20190211.pdf> Acessado em: 15/09/2020.

SÁ, Lais Mourão. Pertencimento. In: JR, Luis Antônio Ferraro (org.). **Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores**. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005, v. 01. p. 245 - 255.

ORTIZ, Cisele. Interações: ser professor de bebês: cuidar, educar e brincar: uma única ação/ Cisele Ortiz, Maria Teresa Venceslau de Carvalho, Josca Ailíne Baroukh, coordenadora; Maria Cristina Carapeto Lavrador Alves, organizadora. São Paulo: Blucher, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores - saberes da docência e identidade do professor. **Revista Faculdade de Educação**. v. 22, n. 2, 1996. Disponível em: www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33579 Acesso em: 10/09/2017.

RIO GRANDE. PREFEITURA Municipal do Rio Grande. Secretaria de município da educação. **Documento orientador do território riograndino**: [recurso eletrônico] /Felipe Alonso dos Santos (org) [et al]. II. capa por Michele Coelho Salort - Rio Grande: SMED, 2019. Disponível em: https://www.riogrande.rs.gov.br/smed/externo/20200331-ped-doc_educacao_infantil.pdf Acessado: 07/07/2020.

Capítulo 7

Educação Infantil na escola do Campo

Kellen Oliveira

Eu quero uma escola do campo
Que tenha a ver com a vida com a gente
Querida e organizada
E conduzida coletivamente.
(...)

Eu quero uma escola do campo
Onde esteja o símbolo da nossa semente
Que seja como a nossa casa
Que não seja como a casa alheia.

Eu quero uma escola do campo
Que não tenha cercas que não tenha muros
Onde iremos aprender
A sermos construtores do futuro.
Gilvan Santos – Construtores do Futuro

Despretensiosamente trago um capítulo no qual reflito sobre algumas questões pertinentes à Educação Infantil, com mais ênfase em como esta etapa da educação foi se constituindo ao longo do tempo e como as concepções acerca das infâncias foram se modificando.

No bojo dessas discussões, também abordamos um pouco da trajetória da comunidade do campo e suas lutas por uma escola em que seu contexto cultural, seu modo de vida e seus saberes fossem valorizados, tornando a escola um espaço inclusivo de ampliação de repertório cultural e não de negação.

Ainda apontamos a importância de o educador perceber os contextos sociais nos quais seus educandos estão inseridos e como essa relação entre o educador e o estudante age mutuamente enquanto processo de desenvolvimento do indivíduo, interferindo na prática pedagógica do professor e na sua forma de interagir nos seus contextos.

Sendo assim, trazemos um breve histórico do surgimento da Educação Infantil (EI) no Brasil e de como foi se instaurando e conquistando o seu espaço.

A Educação infantil brasileira surge no final do século XIX, durante o movimento de industrialização, expandindo-se ainda mais na segunda guerra mundial. Nesse período com caráter assistencialista, as creches que foram fundadas com o objetivo de cuidar das crianças oriundas das populações mais pobres, protegendo-as do abandono e da morte. Essa medida foi consolidada pelos médicos higienistas priorizando os cuidados de higienização e de moralização (KUHLMANN JR, apud VANTI, 2004, p. 87).

Mais tarde, com um modelo de criança unificado e baseado na criança burguesa, a EI passa a ter um caráter compensatório, no qual as crianças das classes populares devem igualar-se às crianças das classes dominantes, visando a uma escolarização que suprisse ao suposto déficit cultural e as preparem para a o Ensino Fundamental de forma igualitária.

Ao considerarmos esse breve histórico da EI, percebemos que a concepção de criança também foi se modificando ao longo do tempo. Aquela criança que não era entendida como um indivíduo atuante e construtor de história e de cultura passa a ser vista como indivíduo de direitos legalmente definidos, como nos evidencia a constituição de 1988, assim como estabelece a obrigatoriedade por parte dos pais, da sociedade e do poder público em respeitar e garanti-los, como observamos no artigo 227:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à

dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 2010).

Esse é o início de uma nova concepção de criança, a qual começa a ser entendida como um cidadão em desenvolvimento, um ser que deve ser respeitado. Mais tarde, em 1990, surge o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA. Nele, ficam explícitos os direitos e os princípios de como devem ser norteadas as práticas de atendimento.

A Educação Infantil só passa a ser regulamentada como a primeira etapa da educação básica na Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº 9.394/1996, Art. 29. “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, 2013).

No primeiro momento, essa etapa da educação surgiu como um direito da família trabalhadora e foi constituindo um novo significado, sendo direito de todas as crianças, no entanto essa modalidade só passou a ser obrigatória para as crianças da faixa etária de quatro e cinco anos a partir de 2013.

Diante de todo o contexto histórico da EI, que buscou demarcar um “lugar” onde a criança se identifique e possa ser criança, onde seja respeitada nas suas especificidades, o acesso dessa modalidade à população moradora das áreas rurais se deu após as lutas dos movimentos sociais unidos aos trabalhadores do campo por uma identidade própria e pela igualdade de direitos na Educação do Campo, motivando a produção das primeiras normativas e ações políticas, como nos evidencia as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo em seu Art.3º

O Poder Público, considerando a magnitude da importância da educação escolar para o exercício da cidadania plena e para o desenvolvimento de um país cujo paradigma tenha como referências a justiça social,

a solidariedade e o diálogo entre todos, independente de sua inserção em áreas urbanas ou rurais, deverá garantir a universalização do acesso da população do campo à Educação Básica e à Educação Profissional de Nível Técnico (BRASIL, 2002).

Ainda consolidando esse processo da EI para as crianças residentes nas áreas rurais, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (CNE/CEB, 2009) ressaltam a importância de as propostas pedagógicas serem diferenciadas à comunidade das escolas de EI, que atendam a especificidades das crianças do campo, filhas de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, tendo em vista que elas precisam e devem reconhecer as culturas, as identidades e os saberes das crianças e de suas famílias e comunidades.

Dessa forma, compartilhamos da ideia de Albuquerque e Boioto (2019) quando apontam que, para proporcionarmos uma educação de qualidade, torna-se fundamental reconhecermos essa diversidade do campo e considerarmos as particularidades do contexto e da história dos sujeitos.

Contudo, o acesso da criança moradora rural à EI ainda é considerado um desafio, seja pela infraestrutura ainda não adaptada ao número de estudantes e suas especificidades; pela distância e necessidade de deslocamento no transporte escolar, em muitos casos por períodos longos de tempo; pela falta de valorização da vida, da cultura, dos saberes e da identidade dos moradores do campo.

(...) que ambas, EI e EC, apesar de fazerem parte da educação básica brasileira ainda guardam dificuldade em se definir frente a hegemonia – política, financeira, pedagógica, avaliativa – do ensino fundamental urbano que segue sendo o modelo de referência para as políticas de educação sejam elas as de financiamento, avaliação, etc. (BARBOSA e FERNANDES, 2013, p. 306)

Dessa forma, percebemos que tanto a Educação Infantil quanto a Educação do Campo têm suas trajetórias marcadas pela defesa de suas especificidades e, aos poucos, a EI vem tomando espaço e se constituindo também como Educação Infantil do Campo.

Dessa forma, apontamos as características das comunidades moradoras do campo como ponto de partida para as práticas pedagógicas – comunidades que carregam consigo uma cultura, uma história de lutas por direitos, por serem reconhecidas por seu modo de vida, que devem ser pensadas e valorizadas no cotidiano escolar.

As crianças moradoras do campo, além das paredes de suas casas, têm um “campo de experiências” infinito, que possibilita vivências riquíssimas com a natureza: como ver a fruta crescer no pé, a vaca ser ordenhada ou buscar os ovos no galinheiro. Essas são algumas experiências trazidas pelas crianças, que carregam a independência de criar suas próprias brincadeiras repletas de imaginário, de explorar as texturas, cores e formas da natureza que as rodeiam, enquanto vão constituindo suas aprendizagens e conceitos.

Ao pensarmos no desenvolvimento humano, é necessário evidenciarmos as diversas experiências vivenciadas pelas crianças nos contextos sociais em que estão inseridas e trazer essas experiências para as práticas pedagógicas escolares. Como nos evidencia Urie Bronfenbrenner (2011), autor do conceito de desenvolvimento humano bioecológico, no qual aponta o modelo de desenvolvimento baseado em quatro pilares fundamentais, o processo, a pessoa, o tempo e o contexto (PPCT). Outros autores também tratam do conceito, que visa atender às

(...) características próprias da pessoa em desenvolvimento, do contexto imediato no qual ela vive e a quantidade e frequência de tempo no qual a pessoa em desenvolvimento tem estado exposta a um processo proximal específico e ao ambiente. Sendo esse o modelo PPCT de desenvolvimento (Processo-Pessoa-Contexto-Tempo) (BHERING; SARKIS, 2009, p. 8).

Dessa forma, compreendemos que as relações das crianças com os contextos em que estão inseridas fazem parte do processo de desenvolvimento humano. A partir desse conceito, apontamos a relação do educando como o educador como um ponto fundamental no desenvolvimento, mantendo uma relação recíproca e promovendo desafios gradativos, o que caracteriza o processo proximal, apontado ainda pelo teórico Bronfenbrenner (2011).

Assim como a interação está presente na teoria bioecológica, ela aparece como eixo da Educação Infantil junto com as brincadeiras. É nesse ponto que destacamos a diferença entre pensarmos as práticas pedagógicas na área urbana e na área rural.

Em uma realidade em que as crianças moradoras das áreas urbanas, cada vez mais estão se distanciando do contato com a natureza, de brincar com a terra, a água e a vegetação (HORN, 2017), estão sendo pensadas propostas para as escolas infantis urbanas de desemparedamento, onde esse contato passe a ser diário, contínuo e natural. Essa possibilidade já é uma realidade da escola do campo, a qual é rodeada de vegetação, de animais, de pássaros e de árvores frutíferas. Porém, o contexto por si só não se torna suficiente se não forem propostas possibilidades de interação desafiadoras.

As brincadeiras nos espaços externos, por exemplo, possibilitam a autonomia da criança na escolha da brincadeira, do ambiente, dos elementos que irão constituir suas experiências, da mobilidade corporal e sensorial. A criação de regras e a adequação delas enquanto a brincadeira vai desenrolando a experimentação de diversos papéis sociais, ora assumindo-se como pai, outrora como irmão, exemplificam formas diferentes de relações entre os indivíduos, diferentes relações sendo assumidas em cada papel experimentado.

Além das relações com seus pares, a criança dentro da instituição de educação infantil tem como referência o educador, que, apesar de não se caracterizar por uma relação duradoura como de um familiar, estabelece uma relação de proximidade, como nos evidenciam Hamre & Pianta. Extraímos

o excerto no qual os autores indicam que

(...) o relacionamento positivo com os professores podem fazê-las se sentir mais seguras para participarem de atividades escolares e interagirem com os pares, porque elas sabem que se enfrentarem dificuldades poderão contar com o apoio dos professores (apud, PETRUCCI; BORSA; KOLLER, 2016, p. 395).

Essa relação educador-estudante que se constitui a cada ano transmite segurança e promove um ambiente propício para as aprendizagens da criança e, ao mesmo tempo, influencia o fazer pedagógico do professor, suas reflexões, seus questionamentos e interações.

Sobre essa relação educador-estudante, na qual se estabelece reciprocidade entre sujeitos envolvidos e que contribuem mutuamente para seus desenvolvimentos é que busco refletir. De que forma a EI vem se constituindo nas escolas do campo? Como nós professores, que estamos atuantes nas escolas do campo, constituímos-nos enquanto educadores nesse contexto? O quanto buscamos uma educação desemparedada de pré-conceitos e realmente observamos e percebemos a comunidade do campo como uma comunidade de direitos, que carrega tantas lutas pelo direito a uma educação que perceba sua cultura, respeite seu espaço e valorize suas especificidades enquanto comunidade?

Ainda que tenhamos uma turma de quinze crianças ou mais, junto com elas estão as experiências vivenciadas nas interações familiares, as concepções constituídas nesses espaços; e conosco, professores, todas as vivências de tantas outras histórias que compõem nossa trajetória, nosso fazer e nossa prática.

Os trajetos que constituem o educador

Constituímos-nos como profissionais da educação do campo todos os dias: quando enfrentamos uma viagem de mais de uma hora para chegarmos à escola; quando ainda conseguimos perceber o canto dos pássaros em meio às vozes

tão cheias de vida; quando a manhã gelada nos recebe com um tapete branco de geada; quando tentamos interagir com aquela criança mais quietinha, ou nos aproximar daquele serelepe que só conversa pendurado na árvore; ou, ainda, quando nos deixamos encantar pelos prazeres de manusear o barro numa brincadeira de casinha. É essa relação de interação entre o educador e o estudante que proporciona o ensino e a aprendizagem – como uma ação associada à outra, onde só ocorre o ensino se houver a aprendizagem, e vice e versa.

Referências

ALBUQUERQUE, Simone dos Santos de; BOIOTO, Crisliane. Um relato da Educação Infantil no/do Campo no Rio Grande do Sul. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 37, n. 4, p. 820-843, out./dez. 2019

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FERNANDES, Susana Beatriz. Educação Infantil e Educação no Campo: Um encontro necessário para concretizar a Justiça Social com as crianças pequenas residentes em áreas rurais. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 21, n. esp., p. 299-315, jan./jun. 2013
<http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>

BHERING, Eliana; SARKIS, Alessandra. Modelo bioecológico do desenvolvimento de Bronfenbrenner: implicações para as pesquisas na área da Educação Infantil. **Horizontes**, v. 27, n. 2, p. 7-20, jul./dez. 2009.

BRASIL. (Constituição de 1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Legislação**. Brasília: Casa Civil da Presidência da República. 1996. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/03/leis/l9394.htm>> Acesso em: 06/08/2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº1, de 03 de abril de 2002. **Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília: CNE, 2002. Acesso em: 08/08/2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº5, de 17 de dezembro de 2009. **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Brasília: CNE, 2009. Acesso em 08/08/2020.

BRONFENBRENNER, Urie. **Bioecologia do desenvolvimento humano: tornando os seres humanos mais humanos**. Tradução André de Carvalho-Barreto. Porto Alegre: Artmed, 2011.

HORN, Maria da Graça Souza. **Brincar e Interagir nos Espaços da Escola Infantil**. Porto Alegre: Penso, 2017.

PETRUCCI, Giovana. W., BORSA, Juliane. C., KOLLER, Silvia. H.A Família e a Escola no Desenvolvimento Socioemocional na Infância. Trends in Psychology / Temas em Psicologia – 2016, Vol. 24, nº 2, 391-402. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v24n2/v24n2a01.pdf>

VANTI, Elisa dos Santos. **Lições de infância: reflexões sobre a História da Educação Infantil**. Pelotas: Seiva Publicações, 2004.

Capítulo 8

Objetos e materiais não estruturados e a potência do brinquedo no brincar e no desenvolvimento das crianças

*Ângela Adriane Schmidt Bersch
Eliane Lima Piske*

Como potencializar o brincar para o desenvolvimento humano nas infâncias?

O desenvolvimento humano nas infâncias trata das mudanças que acontecem ao longo da vida de maneira estruturada e relativamente duradoura, afetando nossos processos psicossociais. Desse modo, não podemos esquecer que o desenvolvimento humano das infâncias é marcado pelo contexto, entrando em cena os objetos não estruturados – tendo em vista que o movimento voluntário em contexto só se justifica quando relacionado com as demais informações do mundo.

Nesse interim, potencializar o brincar para o desenvolvimento humano nas infâncias por meio dos objetos ou materiais não estruturados foi (e é) o mote do capítulo. Expressar e criar (por meio de materiais não estruturados) são verbos que aliam o experimentar e o atuar, envolvendo o objetivo desencadeador da proposta.

Importa esclarecer que o termo objetos se refere a itens já elaborados como: cordas, cones, colheres, tecidos, balões, potes, etc. Já os materiais podem ser representados por folhas ou galhos de árvores, madeira, pedra, etc., que são encontrados na natureza ou ainda materiais de sucata (OLIVEIRA e MENANDRO, 2008). Por vezes, usaremos um ou outro na escrita desses textos, mas consideramos ambos potentes no brincar da criança.

Os objetos ou materiais não estruturados, ao serem manipulados pelas crianças, são capazes de promover uma plasticidade mental, sendo a capacidade que o cérebro possui de se alterar, manipular, recriar os diversos materiais nos ambientes, como escavar a terra, cortar com os dedos, plasticina e, a partir disso, criar, recriar outras formas, dentre outros. Ao segurar um bastão, por exemplo, a criança pode representar que é uma espada, uma varinha mágica, uma colher, uma boneca, enfim, as possibilidades são infinitas, dependendo do repertório criativo e das experiências prévias de cada criança. Cabe aos professores observar e possibilitar a livre expressão a partir dos objetos não estruturados, pois o desenvolvimento humano das crianças depende desse olhar atento.

Livre expressão das crianças: olhar atento do professor

O olhar atento dos professores é necessário para sensibilizar o diálogo a partir da livre expressão das crianças, momento em que as particularidades devem ser respeitadas. Mencionamos que, ao interagirem a partir dos objetos não estruturados, as crianças têm várias possibilidades para analisar os diferentes tamanhos, as formas, as texturas, as cores e as estruturas.

Em consonância com a capacidade de ajustar o movimento com a respectiva criação, as crianças colocam em ação os vários sentidos ao serem autoras das suas produções, participantes e quiçá protagonista na proposta. Aproveitamos o ensejo para ressaltar que a participação não é um sinônimo de protagonismo das crianças. Sendo assim, ao oportunizar o brincar livre, o professor tem a chance de compartilhar, interagir e intervir quando necessário. Observar e acompanhar o que a criança realiza com determinados objetos ou materiais disponibilizados é necessário para que se sinta segura e confiante. De acordo com Fochi (2018, p. 119), “(...) o adulto volta-se para seu papel de observador. A partir dessa observação, o adulto pode realizar seus registros escritos, fotos e vídeos”.

Por meio do olhar atento, o professor conhece a função e as significações que as crianças dão para determinados

objetos e, a partir disso, seleciona outros materiais não estruturados para provocar a criança a ampliar suas investigações e experiências.

Percebe-se esse interesse pelos objetos não estruturados quando, por exemplo, uma criança recebe um presente que está embalado em uma caixa de papelão e, ao abri-lo, interessa-se mais pela embalagem do que pelo brinquedo. Isso ocorre porque a embalagem (no caso, a caixa) oferece mais possibilidades de brincar, de imaginar e de inventar do que o brinquedo em si. Afinal, transformar uma boneca em outro objeto e dar a ela uma representação diferente para a qual foi fabricada é mais difícil do que fazê-lo com um bastão, uma caixa, um tecido, uma corda, etc.

Outro aspecto importante do brinquedo é que seu potencial está no processo, não no resultado. Uma criança, ao brincar com blocos ou cubos de madeira, interessa-se mais pelo ato de construir do que pela estrutura final em si. Por vezes, a criança passa um longo tempo montando, equilibrando os blocos e, quando finaliza, os “destrói”, desfazendo a estrutura e recomeçando a ação novamente (LEONTIEV, 1998). Nesse exercício, ela criou hipóteses, testou estratégias, avaliou possibilidades e elaborou conhecimento.

A brincadeira, explica Brougeré (2004), não é natural, tampouco inata, ela é, sobretudo, uma construção e (re)elaboração histórica, cultural e social. A brincadeira possibilita à criança o apropriar-se dos códigos e dos papéis sociais, as condições para que percebam valores como o bem e o mal, brinquem com o medo e o monstruoso, reelaborem os comportamentos individuais com conteúdos sociais, socializados e socializadores, por intermédio da comunicação que tais conteúdos desenvolvem consigo mesmos e com as outras crianças, no contexto em que estão inseridas (BRONFENBRENNER, 2011).

A criança diante do brincar não é passiva, ou seja, ela não recebe informações de forma apática. Ela as reativa, apropriando-se delas por meio do brinquedo, da ação do brincar, da brincadeira, de forma semelhante à apropriação de papéis sociais e familiares nas brincadeiras de imitação

(BROUGÈRE, 2004), independente do ambiente em que ela está inserida.

Sendo assim, o ambiente em que a criança se encontra exerce forte influência em seu desenvolvimento (BRONFENBRENNER, 2011). Quanto maiores os estímulos ambientais, como a pluralidade de objetos não estruturados, por exemplo, mais amplas serão as experiências e as aprendizagens. Destacamos também a possibilidade de projetar e organizar ambientes diferentes: “espaços que são mais agradáveis e flexíveis, menos rígidos, mais acessíveis para infinitas experiências” (CEPPI; ZINI, 2013, p. 18). O papel do professor como mediador entre o objeto que a criança manipula e interage com a aprendizagem é crucial, bem como com a organização do espaço em que se dará esse brincar (BERSCH, 2019).

Nesse íterim, a ludicidade ao brincar facilita a comunicação entre as crianças e com o meio em que estão inseridas. O caráter simbólico promove a instrumentalização da criança que, por meio do brincar, dissolve ou ameniza conflitos internos. Os objetos facilitam esse processo, pois podem representar um brinquedo também como um elemento da brincadeira simbólica (BERSCH e PISKE, 2021). Essa capacidade de utilizar um objeto, ressignificá-lo e torná-lo outro objeto são os modos simbólicos de representação. Esse estágio da simbolização, que é uma evolução mental da criança, permite a ela uma possibilidade de brincar qualitativamente diferente (GARNEY, 2015).

Os objetos e os materiais podem agir como um mecanismo ou uma ferramenta para a expressão da criança no ambiente em que está inserida de inúmeras maneiras: por intermédio do objeto, ela expressará ou representará suas emoções, necessidades, carências mais latentes, aqueles sentimentos que, naquele momento, são mais expressivos (GARNEY, 2015). Segundo Piorski (2016, p. 60), “Assim, o objeto brinquedo não existe sem a brincadeira, não se faz sem o corpo e a imaginação, não tem o caráter de narrativa sem o brincar”. Por isso, reiteramos a importância da observação do professor sobre a trajetória do brincar da criança.

Um material ou um objeto desconhecido para a criança pode provocar a curiosidade, a exploração, a familiarização e a compreensão: “uma sequência muitas vezes repetida que irá eventualmente levar a concepções mais maduras das propriedades (forma, textura, tamanho)” (GARNEY, 2015, p. 84).

Vários são os estudos realizados sobre a criança e suas interações com os objetos, sejam em laboratórios, em suas casas, em escolas, em diferentes contextos com distintas metodologias. Contudo, Garney (2015) esclarece que as principais similitudes nesses estudos envolvem a tendência a um tratamento mais discriminatório dos objetos e a gradativa amplitude à complexidade e à qualidade das tarefas que envolvem os objetos. Os estudos indicam idades para determinadas competências e capacidades, porém não se restringem ou se limitam a essas, uma vez que os estímulos ambientais e as condições socioeconômicas e culturais também influenciam nas aprendizagens.

Garney explica que, no decorrer de dois anos, a criança estabelece alguns padrões de interação com os objetos: a) a criança aumenta a sua capacidade de diferenciação entre vários padrões de ação relacionados aos objetos. Se inicialmente ela colocava todos os objetos na boca, à medida que amplia seus conhecimentos, a criança passa a colocar na boca somente objetos como colher, xícara ou alimentos; b) identifica e agrupa objetos com funções semelhantes como xícara, pires e colher ou boneca e suas roupas/acessórios; c) coloca os padrões de ação em uma sequência, como cozinhar, comer, lavar a louça e guardá-la ou, quando identifica que o carro enguiçou, leva-o ao mecânico e só após segue seu curso; d) realiza padrões de ação consigo mesma (escovar seu cabelo, seus dentes), depois replica a ação em outros (escova o cabelo do colega, do amigo, da boneca). Demonstrando uma maturidade no padrão da ação com o objeto, a criança faz com que a boneca escove seu próprio cabelo, imita o latido do gato quando manipula o gatinho de pelúcia ou imita o som do carro quando o guia pelo ambiente; e) usando a capacidade simbólica, cria objetos imaginários, mas apropriados para os padrões de ação (como quando prepara uma sopa em um pote

inserindo de forma simbólica os ingredientes e mexendo-a com uma colher); f) num processo de evolução, a criança ressignifica um objeto para desenvolver uma ação, ou seja, para preparar uma feijoada ela utiliza uma pá de brinquedo como colher (GARNEY, 2015).

Essa capacidade de ressignificar objetos e ações a criança aprende e potencializa na interação com diferentes e múltiplos objetos, pessoas e ambientes. A ressignificação de objetos é uma disposição inventiva e imaginativa relacionada ao mundo da fantasia e faz de conta, é um estágio importante que contribui para a capacidade simbólica – fundamental para a aquisição da linguagem e do pensamento abstrato.

Importa destacar que a linguagem vai muito além da oralidade. Ela se refere à capacidade dos indivíduos de “produzir sentidos, de articular significados sociais e pessoais e compartilhá-los conforme a necessidade e experiências da vida em sociedade” (BETTI; GOMES-DA-SILVA, 2019, p. 39). Os autores ainda afirmam que o signo pode ser uma palavra, imagem, um som, gesto, artefato, sentimento, pois a linguagem faz menção a diversos signos que, organizados em certa disposição, produzem informações.

Automatismos para a comunicação: será possível?

Em seu dia a dia, as crianças utilizam vários signos para se comunicar, seja com seus pares ou com os adultos; contudo, nem sempre são compreendidas. Estar atento àquilo que a criança brinca ou aos objetos envolvidos e ressignificados no seu brincar pode ser um mecanismo potente ao professor que as acompanha a fim de conhecê-las melhor.

Quanto ao pensamento abstrato, para que a criança possa, no futuro, conseguir criar uma história com uma sequência lógica quando há um início, um desenvolvimento e um desfecho, a capacidade simbólica é imprescindível. Ainda, para que a criança consiga compreender uma questão matemática em que há personagens, quantidades e uma situação hipotética, ela precisa ter atingido a capacidade do pensamento abstrato. Do contrário, ela terá dificuldades em solucionar a questão: “Jonas foi à feira comprar 3 laranjas,

2 maçãs, 5 tomates e 2 peras. No caminho para casa, sua sacola rasgou e ele perdeu 1 laranja, 2 tomates e 1 maçã. Com quantas frutas Jonas foi para casa?”. Embora pareça uma questão simples, a criança necessita ter a capacidade do pensamento abstrato para resolvê-la.

Ao passo que a criança se desenvolve, ela traz mais detalhes do mundo de faz de conta e se percebe um uso maior de objetos representando esses detalhamentos – fato que tem relação com o maior número de experiências e vivências que crianças de quatro anos, por exemplo, tiveram em relação às crianças de 2 ou de 3 anos. As crianças tendem a manifestar uma reprodução interpretativa sobre aquilo que vivenciam ou vivenciaram, ou seja, situações ou ações que conhecem.

Corsaro (2009), ao apresentar sua teoria sobre cultura de pares, aponta a reprodução interpretativa como um elemento central. Tal construto se refere às inter-relações entre as crianças no momento de brincar e a produção de cultura. Segundo o autor, a cultura de pares é um conjunto de ações, atividades, interesses, rotinas, objetos, artefatos e valores produzidos pelas crianças e compartilhados nas interações com seus pares (CORSAO, 2009).

A partir de pesquisas realizadas com crianças, William Corsaro constatou que elas:

[...] criam e participam de suas culturas de pares singulares por meio da apropriação de informações do mundo adulto de forma a atender seus interesses próprios enquanto crianças (2009, p. 31).

O autor concebe a criança como coconstrutora e agente de seu desenvolvimento, e ela o faz à medida que produz cultura (CORSAO, 2009) e nesse processo destaca-se a reprodução interpretativa. Ou seja,

as crianças criam e participam de suas culturas de pares singulares por meio da apropriação de informações do mundo adulto de forma a atender seus interesses próprios enquanto crianças (CORSAO, 2009, p. 31).

Importa esclarecer que o termo reprodução, que acompanha a palavra interpretativa, representa algo que vai além da imitação ou da introjeção passiva da cultura produzida pelo adulto. A Reprodução Interpretativa é composta por ações de participação das crianças: criar, vivenciar e inovar ao serem produtoras de culturas.

Ao brincar, a criança contribui sobremaneira para a produção cultural: ao mesmo tempo em que é afetada e influenciada pela cultura, também a influencia, e uma das formas ocorre por meio das suas brincadeiras. Portanto, o termo “reprodução interpretativa” não se refere a uma mera imitação das ações adultas, mas uma reativação dessa cultura por meio da brincadeira.

Tal compreensão é fundamental ao observarmos uma criança interagindo com objetos, materiais, símbolos ou com outras pessoas. As ações que executam não são realizadas de forma passiva, antes o contrário. A brincadeira, o brinquedo ou a ação de brincar possibilitam que as crianças passem a uma condição ativa, na qual podem minimizar ou sanar carências e necessidades e, sobretudo, aprimorar e qualificar suas aprendizagens.

Alguns estudos apontam para a ausência ou pouco tempo e espaço para o brincar na Educação Infantil, especialmente nos anos iniciais. Historicamente, atribui-se à ação do brincar uma associação ao ócio e à improdutividade, entretanto, estes emprestam à aprendizagem um grande potencial. Em muitos espaços escolares, percebe-se também a restrição dos brinquedos a determinados espaços, como o pátio ou algum local restrito e definido da sala ou da escola. Além disso, nota-se também certa limitação com relação ao tempo, como hora do recreio e final da aula, portanto, segregadas das atividades pedagógicas (FORTUNA, 2002).

O brinquedo tem um papel importante na sociedade e é revelador de cultura. Para além da sua implicação no desenvolvimento e na aprendizagem infantil, “é preciso aceitar o fato de que ele está inserido em um sistema social e suporta funções sociais que lhe conferem razão de ser” (BROUGÈRE, 1997, p. 07).

Ao aprofundarmos o olhar sobre o percurso histórico do brinquedo, perceberemos que ele sempre esteve presente nas diferentes sociedades e povos. Embora com roupagens e acessos distintos, exerceu influência e foi influenciado pela cultura lúdica infantil. Tal fato nos leva a inferir sua repercussão e contribuição no imaginário infantil, na elaboração de hipóteses, na resolução de problemas, nas experimentações, no enfrentamento, na superação de dificuldades e de curiosidades, enfim, numa gama ou numa amálgama de emoções que são pertinentes às infâncias.

Temos claro que o brinquedo é um instrumento ou elemento pedagógico potente e deve ser considerado nas estratégias pedagógicas voltadas para a aprendizagem como mecanismo de promoção para os diferentes e diversos aspectos que envolvem o aprender. Reiteramos que apostamos, sobretudo, no potencial dos brinquedos não estruturados, aqueles que podem ter infinitas representações, de acordo com os desejos e a necessidade da criança em um determinado momento.

As crianças, independentemente de sua cultura ou condição socioeconômica, brincam. O que irá distinguir esse brincar é o objeto que será utilizado – por exemplo, podemos pensar em lindas bonecas de porcelana, bonecas *baby alive*, e galhos, pedras e outros materiais encontrados na natureza.

Diferente da boneca que tem uma definição, estrutura e finalidade formatada indicada pelo fabricante, os objetos não estruturados que citamos anteriormente se tornam brinquedos mais potentes em termos de funcionalidade, visto que permitem às crianças que com eles interagem a possibilidade de ressignificá-los, desvendá-los, reconstruí-los. Percebemos que são objetos aos quais podemos atribuir inúmeros significados, que, de forma alguma, são óbvios ou evidentes, promovendo à criança que brinca infinitas possibilidades e emoções.

Evidenciamos que a cultura lúdica da criança também é influenciada pela cultura do adulto. Muitos fabricantes produzem brinquedos com objetivos específicos e pré-determinados, restando à criança que com eles brinca seguir as instruções. Esses objetos indicam inclusive idade, sexo,

quantidade de participantes, além de ter por finalidade ensinar valores, comportamentos, gestos, atitudes da cultura do adulto (VOLPATO, 2002). Precisamos estar atentos a isso e oferecer às crianças brinquedos que destoam dessa lógica.

A infância é um momento em que é imprescindível estimular, propiciar, oportunizar o brincar. O objeto, nesse momento de brincar, pode vir a se tornar um brinquedo e potencializar a ludicidade, dependendo da interação e do significado que a criança atribuir a ele (BERSCH, 2019). A ação de atribuir um significado a um objeto não é padronizada, ela é singular e subjetiva, ou seja, uma caixa pode representar um capacete, um carro, uma espaçonave, um barco e tantas outras possibilidades limitadas somente pela imaginação, invenção e fantasia de quem está interagindo com esse objeto ou brinquedo.

O brinquedo não é essencial para que o brincar ocorra. A criança pode, por exemplo, brincar utilizando movimentos do seu corpo sem a necessidade de um objeto. Contudo, Kishimoto (2000) explica que o brinquedo, quando presente nesse momento de brincar, estabelece uma relação íntima com a criança. No entanto, sem regras fixas, pode representar um suporte da brincadeira, podendo ser compreendido segundo a dimensão material, cultural ou técnica.

Destacamos a influência da mídia na cultura lúdica das infâncias, em seus diversos e amplos meios de comunicação e de divulgação. Em diversas mídias, a criança é “bombardeada” com uma gama de brinquedos sendo lançados diariamente, estimulando o consumismo, tornando hoje obsoleto o brinquedo ontem desejado. Embora a criança não tenha acesso livre ou ele seja limitado, ela é influenciada por meio da interação com as demais que tenham esse contato, o que representa a cultura lúdica.

À guisa de conclusão: objetos e materiais não estruturados e as infinitas possibilidades de brincar

Existem inúmeras possibilidades de se trabalhar com os objetos não estruturados na educação das crianças. Então, foi (é) necessário desde a educação básica construir uma proposta baseada nas expectativas e nos interesses das

crianças, momento em que disponibilizar diversos materiais e objetos não estruturados se apresenta como uma possibilidade potente para a ampliação do repertório de aprendizagens.

Os apontamentos entrelaçados ao longo do capítulo foram as possibilidades de refletir a partir dos objetos e dos materiais não estruturados para o desenvolvimento das crianças, os quais devem desafiar e aguçar a curiosidade e a autonomia. Não basta dizer que é um cabo de vassoura: temos que ousar com propostas e trabalhar no sentido de significado para as crianças a partir de sua realidade sobre aquele objeto.

Reiteramos a imprescindibilidade do professor, para além de oportunizar vivências e experiências plurais, acompanhar, observar e escutar a criança nas diferentes elaborações enquanto brinca. Esse momento é permeado de (re)significações e representações, as quais são influenciadas pelas culturas do adulto, mas também pelas culturas infantis a partir das coproduções elaboradas pelas crianças.

Referências

BERSCH, Angela A. S. O brincar e a brincadeira como estratégias didáticopedagógicas no processo de ensino e de aprendizagem das crianças. In: GARCIA, Narjara M.; BERSCH, Angela A.S. e (Org.) **As múltiplas linguagens na educação das infâncias: experiências de ensino e aprendizagens compartilhadas**. Rio Grande: Editora FURG, 2019. Disponível em: <https://sead.furg.br/images/cadernos/pdf/volume-32.pdf>

BERSCH, Ângela Adriane S.; PISKE, Eliane L. Formação de professores da Educação Infantil: resignificando as práticas docentes por meio de propostas psicocorporais. **Revista Diálogo Educacional**, [S.l.], v. 21, n. 70, ago. 2021. ISSN 1981-416X. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/26847>. Acesso em: 13 set. 2021. doi:<http://dx.doi.org/10.7213/1981-416X.21.070.DS07>.

BETTI, Mauro; GOMES-DA-SILVA, Pierre Normando. **Corporeidade, jogo, linguagem a educação física nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. São Paulo: Cortez, 2018.

BRONFENBRENNER, Urie. **Bioecologia do desenvolvimento humano**: tornando os seres humanos mais humanos. Tradução André de Carvalho-Barreto. Porto Alegre: Artmed, 2011.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedos e companhia**. São Paulo: Cortez, 2004.

CEPPI, Giulio; ZINI, Michele (org). **Crianças, espaços e relações**: como projetar ambientes para a educação infantil. Porto Alegre: Penso: 2013.

CORSARO, Willian A. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maira Almeida (Org.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças**: diálogos com Willian Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009. p. 31-50.

FOCHI, Paulo (org.). **O Brincar Heurístico na creche**: Percursos Pedagógicos no Observatório da Cultura Infantil – OBECI. Porto Alegre: Paulo Fochi Estudos Pedagógicos, 2018.

FORTUNA, Tania. R.; BITTENCOURT, A. D. S. Jogo e educação: o que pensam os educadores? **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 20, n. 63, p. 234-242, 2003. Disponível em: <https://cdn.publisher.gn1.link/revistapsicopedagogia.com.br/pdf/v20n63a05.pdf>. Acesso em: 23 abril 2020.

GARVEY, Catherine. **A brincadeira**: a criança em desenvolvimento. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

LEONTIEV, Alexei. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VYGOTSKY, L. S. et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1998. p. 119-142.

PIORSKI, Gandhi. **Brinquedos do chão a natureza o imaginário e o brincar**. São Paulo: Editora Petrópolis, 2016.

VOLPATO, Gildo. Jogo e brinquedo: reflexões a partir da teoria crítica. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 217-226, dez. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008100011&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 23 jul. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002008100011>.

Capítulo 9

O pedagogo e o brincar no microssistema hospitalar

*Milene Ávila Pereira
Ângela Adriane Schmidt Bersch*

Introdução

Este capítulo pretende oferecer subsídios históricos e teóricos que possam contribuir para uma melhor compreensão sobre o atendimento pedagógico educacional em ambiente hospitalar que traz o espaço da brinquedoteca como um elemento importante para o desenvolvimento nas infâncias.

Para tanto, apresentamos as contribuições da Pedagogia Hospitalar para o processo de ensino, aprendizagem e ludicidade das crianças.

Em termos de estrutura do capítulo, a fundamentação teórica, que trata de concepções de termos essenciais deste texto, apresenta a subjetividade da brinquedoteca, a especialização do pedagogo brinquedista, a importância do brincar e a repercussão desse no desenvolvimento intelectual das crianças.

Entende-se, assim, que o contexto hospitalar deve ser acolhedor, um espaço pedagógico alegre e aconchegante promovendo uma melhora da criança nos aspectos emocionais, cognitivos e físicos. A brincadeira tem como finalidade servir de ferramenta para o enfrentamento do diagnóstico médico e do período de hospitalização.

No entanto, deve ser vista para além da sua doença, devemos enxergar, enquanto educadores, nesta criança também um aluno e uma pessoa em desenvolvimento dotada de sentimentos e de emoções.

Brinquedoteca: ambiente para amenizar o sofrimento no período de hospitalização

Uma das possibilidades de atuação do pedagogo no ambiente hospitalar é no contexto da brinquedoteca, espaço que visa estimular crianças e jovens a brincarem livremente, lugar este que reúne jogos, brinquedos, livros, filmes que podem ser utilizados por todo e qualquer indivíduo. Para Cunha (2007) a brinquedoteca pode existir até sem brinquedos, desde que outros estímulos às atividades lúdicas sejam proporcionados.

Segundo a Associação Brasileira de Brinquedotecas (ABBri, 2012) essas são estabelecidas em diferentes espaços, como: educacionais, centros médicos, de reabilitação e espaços residenciais. Elas têm por finalidade possibilitar a evolução mental, psicológica, social e física da criança por meio lúdico. Por muitas vezes, são desenvolvidos jogos e brincadeiras que estimulam o raciocínio lógico, coordenação motora e criatividade das crianças. De acordo com Pereira (2004), a Brinquedoteca é um lugar onde as crianças aprendem brincando, criando, cantando, ouvindo e contando histórias. É um lugar em que o direito de brincar está (ou deveria estar) garantido.

Na brinquedoteca, o brincar é realizado de forma prazerosa, sem se preocupar com o tempo, pois brincar é essencial para a saúde física, emocional e intelectual do ser humano, especialmente na infância, conforme afirma Vygotsky (1998). Ao brincar, as crianças estimulam sua imaginação e toda sua sensibilidade sem diferenciar o real do imaginário.

À medida que as brinquedotecas foram gradativamente conquistando reconhecimento, expandiram-se para diversos espaços, apresentando diferentes objetivos, de acordo com as especificidades das crianças. Kishimoto (1998) apresenta seus principais ambientes de atuação: Brinquedoteca Escolar; Brinquedoteca Comunitária; Brinquedoteca Hospitalar; Brinquedoteca Terapêutica; Brinquedoteca de Universidade; Brinquedoteca Circulante; e, Brinquedoteca Temporária.

Bronfenbrenner (2002) traz, em seus estudos, o conceito dos ambientes em diferentes sistemas que guardam

uma relação inclusiva entre si, e os denomina como: micro, meso, exo e macrosistema. Considerando o ambiente hospitalar como microsistema para a criança que se encontra hospitalizada, especialmente aquela que permanece neste ambiente por um longo período de tempo ou ainda tem retornos recorrentes devido a sua patologia.

Assim, esclarecemos que o microsistema se entende como a compreensão de um conjunto de relações entre o indivíduo em desenvolvimento e o ambiente em que está inserido (BRONFENBRENNER, 2002). Como por exemplo, a brinquedoteca dentro do contexto hospitalar, onde se estabelecem diversas interações e experimentos, usufruindo do ambiente com maior autonomia (BRONFENBRENNER, 2002; KREBS, 1995).

Outro conceito de classificação da Abordagem Ecológica de UrieBronfebrenner (2002) é o mesossistema, que está relacionado a dois ou mais microsistemas, onde o sujeito em desenvolvimento participa ativamente mantendo a relação entre família-escola, escola-hospital – consolidando diferentes relações e exercitando papéis específicos dentro de cada contexto. De acordo com Bronfenbrenner, “ocorre uma transição ecológica sempre que a posição da pessoa no meio ecológico é alterada em resultado de uma mudança de papel, ambiente ou ambos” (2002, p. 22), como por exemplo, a hospitalização, quando a criança sai do contexto familiar para inserir-se no hospital.

Essa transição e a inserção nesse novo microsistema podem representar sofrimento e angústia para a criança. Nesse sentido, destaca-se a importância da brinquedoteca no meio hospitalar como um espaço que propicia diversos estímulos e desenvolve aspectos sociais, culturais, cognitivos, físicos e emocionais durante um importante período no desenvolvimento da criança, o que permite ampliar suas capacidades e habilidades.

O pedagogo no papel de brinquedista

Na brinquedoteca, o aspecto lúdico deve ser privilegiado e, para que isso aconteça, o pedagogo

especializado em brinquedista necessita ter compreensão sobre o brincar e que não tenha, necessariamente, que provocar aprendizagem pedagógica. Porém, por ser um local onde as crianças permanecem por algumas horas por dia, deve ser um espaço de interação educacional.

As pessoas que trabalham na brinquedoteca possuem formação profissional, são educadores preocupados com a felicidade e com o desenvolvimento emocional, social e intelectual das crianças (CUNHA, 2007). As ações do brinquedista são voltadas para a criação das melhores condições para um brincar de qualidade: ambiente atrativo e acolhedor.

Nessa formação, o profissional se especializa nas bases científicas do brincar e conhece o processo de desenvolvimento por meio dessa atividade. De acordo com Associação Brasileira de Brinquedotecas:

Brinquedista é o profissional que estuda e compreende a dimensão lúdica do ser humano, cria e promove melhores condições para um brincar de qualidade na saúde, na educação e na sociedade (ABBri, 2012).

O que diferencia o Pedagogo Brinquedista de outros profissionais é a visão que ele possui sobre a prática do brincar, valorizando a atividade lúdica, sempre pensando no prazer da criança. Cabe, assim, ao profissional da brincadeira estimular atividades lúdicas simples e saudáveis, observando a qualidade dos recursos, a ambientação do espaço, e a seleção e organização das atividades (FREITAS, 2013).

O professor é um mediador do imaginário infantil, que estimula as brincadeiras, facilita a disposição dos brinquedos e, também, brinca com as crianças respeitando o ritmo e as especificidades de cada uma, favorecendo situações de descobertas (CUNHA, 1998). Um profissional vinculado à área da educação que influencia sobre o processo de desenvolvimento infantil e compreende a importância do faz de conta e de outros recursos da imaginação proporciona à criança experiências pessoais concretas para aprender novos

conceitos, regras e linguagens. Segundo Oliveira (2017), o brinquedista não é recreacionista que, por meio de atividades recreativas, centraliza a atenção em si. Antes o contrário, ele parte do interesse e da motivação das crianças.

A realização das práticas do especialista é voltada para a criação das melhores condições para um brincar de qualidade, em um ambiente atrativo e de acolhimento afetivo, valorizando o processo de formação das crianças, desenvolvendo capacidades intelectuais e estruturas cognitivas (THOMÉ, 2016).

As atividades desenvolvidas na brinquedoteca possuem objetivos diferenciados, levando em consideração o perfil e o interesse da criança, assim Cunha (1998) enumerou algumas atividades que possuem bons resultados para o desenvolvimento e a aprendizagem dos usuários: brincadeiras tradicionais, construção de brinquedos com sucata, teatro de fantoches, artes, faz de conta, contação de histórias e oficinas.

No ambiente hospitalar, a brinquedoteca é uma alternativa para diminuir o trauma pelo qual a criança está passando naquele momento. Neste lugar, o Pedagogo Brinquedista é considerado um mediador do brincar, proporcionando diferentes aspectos positivos para o seu desenvolvimento (CARNEIRO, 2015).

Destacamos a importância do trabalho do pedagogo que planeja atividades lúdicas também para as crianças que estão em reabilitação e que têm deficiência física ou outras limitações e restrições de movimento. Assim, considera-se que o papel do pedagogo Brinquedista frente ao ato de brincar é permear caminhos que levem a criança a se familiarizar com uma cultura lúdica que proporcione conhecimento. Para Pimenta (2002), os saberes pedagógicos devem ser (re)construídos a partir da prática social de ensinar, de modo que esta seja o ponto de partida e chegada para a significação dos saberes dos professores. Dessa forma, os saberes pedagógicos só poderão colaborar com a prática se forem relacionados com os problemas postos por ela.

Nessa perspectiva, entende-se que a brinquedoteca é um espaço que, por meio de projetos, contribui para a formação

do brinquedista pedagogo e cria situações pontuais de mediação entre a educação e a ludicidade. Tornando assim esse ambiente propício à diversão e à liberdade de brincar, amenizando sofrimentos da hospitalização.

Importância do Brincar no microssistema hospitalar

A palavra brincar é derivada do latim *vinculo*, com o significado de fazer laços, ligar-se (NOVAES,1998). Essa origem etimológica da palavra contribuiu para melhor compreensão do quanto essa atividade é importante e fundamental na relação da criança com outros indivíduos e com o meio em que é inserida.

Para Oliveira (2000), o brincar não significa apenas recrear, é muito mais, caracteriza-se como uma das formas mais complexas que a criança possui para se comunicar consigo mesma e com o mundo, ou seja, o desenvolvimento acontece a partir das trocas recíprocas que se estabelecem durante a vida.

Assim, o brincar na infância assume um papel importante no processo de construção do sujeito, rompendo a barreira da visão tradicional de que é somente uma atividade natural de prazer infantil. A brincadeira aparece no micro e mesossistema de Bronfenbrenner (2002) baseado em uma diversidade de interações entre crianças de diferentes idades que realizem atividades lúdicas nas ruas, quintais de casa e até mesmo dentro de pátios e espaços dedicados a essa prática como a brinquedoteca.

Vygotsky (1984) refere-se à brincadeira como uma maneira de expressão e de apropriação do mundo, das relações, das atividades e experimentação dos papéis dos adultos, como: mãe, pai, bombeiro, super-homem, princesa, que, por intermédio do faz-de-conta, permite que a criança melhor compreenda o comportamento do ser humano, constituindo, assim, uma preparação para a entrada no mundo adulto. É, dessa forma, que a criança conhece o mundo e passa a conhecer a si mesma.

Segundo Debortoli (2008, p. 82) “o brincar é uma reconstrução da realidade e dos atores sociais que se encontram

envolvidos naquela cultura”. O brincar proporciona à criança ou ao adulto a criação, a imaginação, a fantasia e outros elementos que remetem à personalidade de forma integral e à descoberta do seu eu “self” (WINNICOTT, 1975, p. 80).

Outro aspecto que merece destaque na ação de brincar é o desenvolvimento do raciocínio e da criatividade e do cognitivo da criança (NOVAES, 1998). Piaget e Inhelder (1986) entendem o brincar como fator de desenvolvimento cognitivo e forma de adequação ao mundo externo, um aspecto ativo, agradável e interativo do desenvolvimento intelectual.

É dessa maneira que se percebe, por meio dos diferentes tipos de brincadeiras e jogos disponíveis à criança durante o período de seu crescimento, que ocorre seu amadurecimento neurológico e emocional. Ou seja, os estímulos, por meio das atividades, promovem o desenvolvimento dos aspectos motores, sensoriais, de linguagem, sociais e emocionais.

Segundo Novaes (1998), no ato de brincar, a criança expõe parte de seu sofrimento, explorando novas soluções para superá-lo, independente da sua situação real, sendo o brincar, portanto, uma relação da imaginação com a realidade. Conforme Winnicott, “brincar facilita o crescimento e, em consequência, promove a saúde.” (WINNICOTT, 1982, p. 176).

Em virtude disso, o profissional brinquedista deve ser sensível e observador para perceber que as crianças de diferentes idades apresentam distintos interesses e curiosidades. Nesse sentido, o trabalho do pedagogo brinquedista é estimular e orientar as experiências por elas vividas e trazidas de casa, por meio de inter-relações e interações lúdicas e pedagógicas, para que no seu dia a dia, possam construir seu próprio conhecimento.

As inter-relações são denominadas por Bronfenbrenner como díades que podem evoluir de observacionais para primárias. Uma díade ocorre “sempre que uma pessoa em um ambiente presta atenção às atividades de outra pessoa, ou delas participa, existe uma relação” (2002, p. 46). A díade, segundo o autor, serve como um bloco construtor básico do microsistema que potencializa o desenvolvimento, por meio

da formação de estruturas interpessoais maiores – tríade, tétrades e assim por diante. Para que tenham um poder desenvolvimental e se intensifiquem, precisam ter certas propriedades: reciprocidade, equilíbrio de poder e afetividade (BRONFENBRENNER, 2002). Nessa perspectiva, Monteiro (2002), corrobora ao ressaltar que o pedagogo é o mediador entre a criança e o conhecimento e para ter êxito deve, ao propor atividades, considerar as singularidades das crianças: idades, etnia, crenças, valores, costumes, interesses, etc.

Ao assumir a função lúdica educativa, a brincadeira propicia diversão, prazer, potencializa a exploração e a construção de conhecimentos. Brincar é uma experiência fundamental para qualquer idade, dessa forma cabe ao educador criar um ambiente que reúna elementos de motivação para as crianças. Pois, de acordo com Vygotsky (1984), é no brinquedo que a criança aprende a agir em uma esfera cognitiva.

Os benefícios das atividades lúdicas são inúmeros, por isso é muito importante que os familiares e/ou responsáveis legais presenciem e oportunizem momentos diários de brincadeiras, deixando as crianças à vontade para exercitar sua imaginação e sua exploração.

O Pedagogo Brinquedista e o Brinquedo Terapêutico

Brinquedo Terapêutico (BT) se define em um brinquedo estruturado para as crianças que necessitam aliviar a ansiedade gerada por experiências atípicas a sua idade. Para Guimarães e Ribeiro (2003), deve ser usado na brinquedoteca, no quarto, na enfermaria e/ou em outro lugar com crianças hospitalizadas, que possua o propósito de promover interação e sentimento de confiança entre o profissional e o paciente. É utilizado com a finalidade de proporcionar o bem-estar físico, social e mental, alívio da ansiedade, favorecendo a tranquilidade e o conforto da criança.

Dessa forma, o brincar no hospital surge como um poderoso recurso que possibilita à criança o resgate da sua vida. Segundo Silva (2006), favorece a sociabilidade, a interação e o dinamismo mesmo havendo restrição do espaço

físico e das limitações da doença.

Diante do importante instrumento de promoção à saúde das crianças, deve-se ressaltar que, mesmo com as legislações em vigência, ainda existem hospitais e profissionais que não lançam mão dessa estratégia de cuidado com a pediatria, priorizando apenas a visão biologista do atendimento. O ato de cuidar deve ir além da patologia, deve estar centrado no bem-estar da criança de modo geral. Uma vez que a criança a qual se relaciona com outras, com brinquedos, com brincadeiras se sentindo amparada irá responder melhor aos seus tratamentos, pois afasta seus medos e tristezas, conseqüentemente o processo de internação se torna menos traumático (POLACK; BUKHORN; DAMIÃO, 2005).

O BT pode ser classificado em três tipos: a) dramático – que proporciona à criança uma descarga emocional; b) instrucional – prepara as crianças para os procedimentos médicos; e c) capacitador de funções fisiológicas – potencializa as funções fisiológicas de acordo com a condição da criança (VESSEY, MAHON, 1990). Importante destacar que, em qualquer dos modelos do BT, a mediação do pedagogo é fundamental.

Portanto, assim, pode-se perceber a importância do professor/pedagogo dentro do ambiente hospitalar como um grande aliado entre a mediação dos conceitos de educação e saúde. Contribuindo, sobretudo, para amenizar o sofrimento da criança no período de hospitalização.

Referências

ABBri, **Associação Brasileira de Brinquedotecas**.2012. Disponível em: <http://www.brinquedoteca.org.br/>. Acessado dia 17 de outubro de 2019.

BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano**: experimentos naturais e planejados. 2 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

CARNEIRO, M.A.B. **Brinquedoteca**: um espaço interessante para favorecer o desenvolvimento da criança. São Paulo: Universidade

Escola, 2015.

CUNHA, N. H. S. **Brinquedoteca**: um mergulhar no brincar. 3ª Ed. São Paulo: Vetor, 2007.

_____. Brinquedoteca: definição, histórico no Brasil e no mundo. In: FRIEDMANN, A. (Org.). **O direito de Brincar**: a brinquedoteca. São Paulo: Abrinq, 1998. P.35-48.

DEBORTOLI, J.A.O. **Imagens contraditórias das infâncias**: crianças e adultos na construção de uma cultura pública e coletiva. In: DEBORTOLI, J.A.O.; MARTINS M.; S. (Orgs.). **Infâncias na metrópole**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

FREITAS, L. G. **Brinquedoteca e o professor brinquedista na educação em ambiente não escolar**. Volume 01. Revista EXITUS. Pará, 2013.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 11. ed. – São Paulo: Cortez, 2008.

_____. Diferentes tipos de brinquedoteca. In: FRIEDMANN, Adriana. **O direito de Brincar**: a brinquedoteca. São Paulo: Abrinq, 1998. p. 49 – 59.

KREBS, R.J. **UrieBronfenbrenner e a ecologia do desenvolvimento humano**. Santa Maria, RS: Casa Editorial; 1995.

MARIA, E.B.S.; GUIMARÃES, R.N.; RIBEIRO, C.A. **O significado da medicação intratecal para a criança pré-escolar: expresso em sua brincadeira**. Rev Paul Enferm. 2003;22 (3): 268 – 76.

MONTEIRO, S. B. Epistemologia da prática: o professor reflexivo e a pesquisa colaborativa. In: GHEDIN, E. PIMENTA, S. **O professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo. Cortez, 2002.

NOVAES, L. H. V. S. **Brincar é saúde**: o alívio do estresse na criança hospitalizada. Pelotas: EDUCAT, 1998.

OLIVEIRA, V.B. **Brinquedoteca**: conceito e modalidades. São Paulo: ABBri, 2017. Pg 24 de 24.

_____. **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

PEREIRA, N. **Brinquedoteca: jogos e brincadeiras.** São Paulo: Paulinas, 2004.

PIAGET, J; INHELDER, B. **O nascimento da inteligência da criança.** Editora Crítica: São Paulo, 1986.

PIMENTA, S. G. Formação de professores e saberes da docência. In: _____. **Saberes pedagógicos e atividades docentes.** 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

POLACK, P.G.; BUCKHORN, E.; DAMIÃO, C. **O brinquedo terapêutico e seu uso pela enfermagem pediátrica na assistência hospitalar: um encontro com a literatura.** Cadernos: Centro Universitário São Camilo, 2005; 11(2): p. 19 – 27.

SILVA, S. M. M. Atividade lúdicas e crianças hospitalizadas por câncer: o olhar dos profissionais e das voluntárias. In: BOMTEMPO, E.; ANTUNHA, E. G.; OLIVEIRA, V B. (Orgs.). **Brincando na escola, no hospital, na rua...**Rio de Janeiro: WAK, 2006. p. 127-130.

THOMÉ, Z. R. C. FIALHO, F. A. P. **Inovação tecnológica, intelectualização e autonomização da atividade humana na produção: desafios para a educação.** Manaus: EDUA, 2016.

VESSEY, J.A; MAHON, M.M. **Therapeutic play and the hospitalized child.** J PediatNurs. v. 5, n. 5, p. 328- 33, 1990.

VYGOSTSKI, L.S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. **A Formação Social da Mente.** 6ª ed. São Paulo, SP. Martins Fontes Editora LTDA, 1998.

WINNICOTT, D. **O brincar e a realidade.** Imago, 1975.

_____. **A criança e o seu mundo.** 6ª ed.

Capítulo 10

Entre fios e tramas: Uma aproximação às crianças indígenas através do artesanato

Lisette Eliana Torres Arévalo

Desde que me redescobri como artesã, há alguns anos, contemplo a vida metaforicamente. Eu sinto que ela é projetada como se fosse um grande tear no qual "fios e tramas" são combinados. Penso que cada sensação, cada emoção e cada sentimento presentes estão sendo traduzidos em tecidos maravilhosos que, embora possam ser muito semelhantes, nunca seriam repetidos porque cada um corresponde a um determinado momento, a um tempo e estado mental e sentimental únicos.

Mas de que é feita a urdidura? Se eu pensar com cuidado, diria que cada fio é entendido como experiência e que foi colocado com muito carinho e cuidado. Abstendo-me de classificar se o que experimentei foi bom, ruim ou mais ou menos, uma vez que cada aprendizado compartilhado com as pessoas que me acompanham se reflete na escolha e execução de um projeto *vivo*. Estou aprendendo, melhorando, mudando e adaptando o conhecimento que me chega, seja ele próprio ou adquirido.

Quando proponho, então, realizar uma aproximação às crianças indígenas por intermédio do artesanato, faço isso a partir da metáfora com a qual abordo a tecelagem e o ato de tecer, pensando nelas como atores sociais plenos que sentem e tecem cada experiência a partir de sua qualidade de seres livres e autônomos, com modos únicos de pensar, de decidir, de sentir e de viver (REYES-RAMÍREZ, 2018; SILVA, 2017); mas também a partir da abordagem de que o artesanato

indígena, como ato cultural, de memória e de história, dá-lhes (REYES-RAMÍREZ, 2018).

Assim, se menciono que o artesanato “dá-lhes” uma abordagem, é precisamente porque a escassa quantidade de pesquisas dedicadas a investigar o modo de sentir e de pensar que as crianças indígenas têm sobre os processos de fabricação e de venda de artesanato é assustadoramente evidente. Fala-se do que os adultos, o Estado e a própria sociedade pensam sobre a presença de crianças nesses espaços, mas por que não perguntar como elas se identificam em cada situação?

Vou narrar o que se expressa sobre a infância indígena em relação ao artesanato desde as obras em território realizadas pelas pessoas autoras que citarei ao longo desta seção, mas não antes de fazer uma chamada para tornar essas ausências desconfortáveis, para que permitam refletir sobre a necessidade de priorizar as abordagens que considerem os sentimentos das crianças indígenas de todas as maneiras e contextos possíveis. Pensar em compartilhar e conversar com elas e não apenas sobre elas, ou pior, tentar falar por elas. Precisamos aprender a ouvi-las.

Eu acho relevante, a título de introdução, fazer algumas apresentações breves sobre conceitos e ideias que giram em torno do conhecimento indígena enquanto tal, e depois focar no artesanato indígena e na infância desde alguns povos. Essas abordagens, às vezes, são acompanhadas de perguntas e de dúvidas próprias.

Como não existe “uma única maneira de ser indígena”, considero necessário evitar pensar nos povos a partir de estereótipos que homogeneizam ou limitam seus diferentes modos de sentir, de viver e de se expressar, e que por sua vez restringem as realidades em que vivem (GONZÁLEZ, 2007). Nestas linhas, mencionarei e assumirei as infâncias indígenas pensadas a partir da diversidade que representam e, quando mencionar “povos indígenas”, farei isso para me referir àqueles que serão abordados neste trabalho, sem o desejo de generalizar ou propor uma “verdade absoluta”.

Ao pensar nas formas de transmissão de conhecimento

que os povos indígenas têm, o mais comum é fazê-lo da maneira “socialmente mais aceita”: a “vertical”, que considera que a geração mais velha é a que ensina a mais jovem. No entanto, existe uma que poderia ser chamada de “horizontal”, estabelecida entre *pares*, entendidos como meninas e meninos de idades aproximadas, e que reconhece que eles são “especialistas em aprender”, ensinar e que fazem isso entre si (CODONHO, 2007).

Embora eu não vá me aprofundar nesse debate, e apesar de essa ideia não ser necessariamente levantada em todos os trabalhos que eu mencionarei para exemplificar o tema que eu quero apresentar nesta seção; eu concordo com Codonho (2007), quando ela afirma que o conhecimento dos povos indígenas é compartilhado de maneira “espiralada”: pelas interações entre ancestrais e pares.

A fabricação de artesanato então poderia ser entendida como um "processo proximal" proposto desde a Teoria Bioecológica de Bronfenbrenner¹, uma vez que se constitui um processo de interação recíproca, bidirecional e estável, que se torna complexo nos longos períodos de tempo em que ocorre e o que pode acontecer “entre um organismo humano biopsicológico em atividade e as pessoas, objetos e símbolos existentes no seu ambiente externo imediato” (BRONFENBRENNER, 2011, p. 46).

Por meio dessa interação realizada pela pessoa em desenvolvimento por longos períodos de tempo, a capacidade, o conhecimento e até a habilidade de realizar uma atividade são aperfeiçoadas, mas também o desenvolvimento no sentido intelectual, emocional, social e moral. No caso dos povos indígenas, também o desenvolvimento é cultural, pois tem um componente histórico e de memória que permite “garantir” que essas interações sejam desenvolvidas por intermédio de rituais e de cerimônias, ao longo da vida. O centro dos processos proximais é a família e é muito relevante pensar em cada um

¹ Publicada originalmente com o título de *Making Human Beings Human: Bioecological Perspectives on Human Development*, pela Editorial Sage Publications Inc, da cidade de Nova Iorque.

dos atores sociais que a compõem (BRONFENBRENNER, 2011; MARTINS; SZYMANSKI, 2004).

Pensar nas infâncias indígenas nos permite revolucionar e transformar as velhas concepções que tínhamos sobre a infância, para sair do molde, uma vez que surgem outras possibilidades de conceber “ser menino e menina”. Também é aceito que, como existem outros tipos de aprendizado, os modos de ensinar e as necessidades ao seu redor também são múltiplos (REYES-RAMÍREZ, 2018).

Nas comunidades indígenas, as crianças são respeitadas e valorizadas como seres independentes, livres e autônomos, com capacidade de decisão e de interpretação própria, de modo que sua opinião é relevante nas esferas espirituais e culturais. São responsáveis pelas decisões que as afetam, que afetam a sua família e a comunidade como tal, contando com a confiança dos adultos para lidar com esses papéis. Na experimentação, elas descobrem e constroem conhecimento, conhecendo seus limites e potencialidades (CASSULLA; FAUSTINO, 2019; REYES-RAMÍREZ, 2018; SILVA, 2017).

Para aprofundar o tema, devo salientar que, quando menciono o artesanato indígena, considero-o uma expressão cultural da identidade, da visão do mundo, da memória, da história, dos costumes e das características dos povos que o fabricam. Penso que, por meio dele, é possível observar as mudanças, as adaptações e as atualizações que ocorrem nas cidades devido aos contatos interculturais, que estão "em sintonia com as reivindicações atuais". A cultura está se recriando, mas mantendo a identidade coletiva de quem a produz (BERGAMASCHI; DICKEL, 2015; CARDINI, 2012; LAPPE; DA SILVA LAROQUE, 2016; RIBEIRO, 2013).

Por meio de sua elaboração, circulam entre os atores envolvidos os conhecimentos e os ensinamentos ancestrais, levando consigo a memória, a história e a visão de mundo de cada povo indígena; poderia, então, ser considerado como um processo, como uma “pedagogia informal e doméstica” (CARDINI, 2012). Apesar de que, ao ser entendida como uma atividade cultural, está presente no cotidiano dos povos

indígenas, desde tempos imemoriais, nos últimos anos, tem sido pensada como uma alternativa econômica ao mercado hegemônico e globalizante, muitas vezes, excludente, chegando a se tornar a principal fonte de renda para várias comunidades (RIBEIRO, 2013).

Do início ao fim, os processos de fabricação e de comercialização do artesanato indígena são tradicionalmente familiares e são compartilhados de geração em geração, como parte da manutenção da cultura viva nos diferentes contextos em que os povos vivem (RIBEIRO, 2013). As técnicas utilizadas são atualizadas, porém os processos essenciais fazem parte da sabedoria e da memória que foram passadas geração após geração (LAPPE; DA SILVA LAROQUE, 2016).

As crianças Munduruku no Brasil, por exemplo, apropriam-se do conhecimento da geração mais velha, raciocinam e constroem suas próprias manifestações com autonomia e criatividade, tornando-se conscientes do "que podem ou não podem fazer", mantendo, no entanto, o diálogo com a memória cultural a que pertencem (NASCIMENTO, 2015).

As mulheres do povo Guna da Colômbia e do Panamá são responsáveis por todos os processos relacionados à fabricação de artesanato. Elas fazem isso desde que são meninas, mantendo um caráter de aprendizado coletivo. Quando elas têm entre 7 e 8 anos de idade, começam a fazer *molas*², como forma de manter sua visão de mundo e costumes, mas também para pagar suas despesas e reconstruir sua comunidade por intermédio do tecido social (ROZO PÉREZ; FORERO; RODRÍGUEZ, 2016).

Por sua vez, os Wayúu da Venezuela e da Colômbia consideram que fazer artesanato é uma maneira de manter viva sua tradição cultural e é por meio dela que transmitem às meninas e aos jovens os símbolos, os costumes e as histórias que estão imersos naquele processo. Entretanto, não é apenas um processo de permanência, é também constituído como resistência, porque "eles estão fortalecendo sua história como

² Têxteis feitos pelas mulheres do povo Guna.

povo, apropriando-se de suas ações e território” (ROZO PÉREZ; FORERO; RODRÍGUEZ, 2016).

Pensando em contextos urbanos, as crianças Qom da Argentina são incluídas por suas famílias nos processos de fabricação e de venda de artesanato, para que se possam identificar como parte desse grupo indígena. Esse processo é, então, considerado fora da esfera econômica e se constitui como formativo, pois é adquirido o conhecimento relacionado aos seus costumes e memória (CARDINI, 2012).

Nas cidades, os artesãos indígenas se distinguem dos vendedores ambulantes, pois, embora ofereçam seus produtos, eles também praticam sua cultura. Esse fato é relevante porque é o momento ideal para as crianças interagirem com outras pessoas e aprenderem. Esse aprendizado vai além das técnicas de vendas, inclui matemática (ao receber e dar dinheiro), leitura (por meio de cartazes e anúncios), português ou até o espanhol (ao se comunicar com os "não indígenas") e a respeitar o que não lhes pertence (PEREIRA, 2014).

Para o povo Guarani, é essencial que os idosos orientem, por intermédio de conselhos, as crianças indígenas nos processos relacionados à comercialização de artesanato que viverão na cidade, para que não esqueçam sua cultura, entendam que, dentro de seus costumes, devem acompanhar os pais nas atividades de trabalho e de socialização (PEREIRA, 2014).

Cassulla e Faustino (2019), em sua pesquisa sobre aprendizagem escolar e cultural realizada com meninas e meninos Guarani Nhandewa, procuraram saber o que as crianças sentiam em referência a algumas atividades que programaram para esse estudo. As crianças se concentraram no artesanato, então os autores começaram a fazer várias perguntas. Por exemplo, eles perguntaram se os fabricavam, se os vendiam. As histórias eram diversas. Iam desde o fato de fazer o artesanato, mas não estar envolvidas em vendas. Um garoto comentou que, uma vez que lhe pediram para vender um colar que ele usava, ele não conseguiu vendê-lo porque não era dele e que, se fosse, ele o teria vendido sem hesitação. Ao

qual outro respondeu que é triste que ninguém lhe perguntasse sobre o colar que ele usava, porque ele queria vendê-lo. Os autores destacam o entusiasmo com que as crianças lhes disseram que sabiam fazer colares de sementes, que os anciãos lhes ensinaram.

Eu concordo com a análise realizada pelas autoras, pois, por esses diálogos, pode-se ver a autonomia que as crianças têm ao tomar decisões, se querem ou não participar do processo de vendas (pois observam cuidadosamente o processo de negociação), do aprendizado em si das técnicas de elaboração dos ofícios (porque os mais velhos estão dispostos a ensiná-los) ou mesmo do que fariam, por exemplo, se fossem donos dos artesanatos que usam e do valor que lhes dão.

As crianças do povo Kaingang, desde muito pequenas, observam, com curiosidade e atenção, as atividades realizadas pelos adultos e as imitam, principalmente a elaboração de artesanato. Sentadas ao redor das mulheres, elas repetem constantemente o que veem até aprenderem os grafismos que distinguem essa cultura (BERGAMASCHI; DICKEL, 2015).

Os Kaingang consideram que a mulher é melhor comerciante e, portanto, apesar de o acompanhamento durante todo o processo de fabricação de artesanato ser familiar, ela é responsável por fazer as vendas. É muito comum e natural, em sua cultura, que as crianças acompanhem suas mães. Existem várias razões que apoiam essa decisão. Para as mães Kaingang, seus filhos não serão melhor cuidados em nenhum outro lugar que não seja próximo a elas. Além disso, levandos, eles poderão aprender a socializar, sobre sua cultura e o contexto em que estão inseridos. Quando viajam para outras cidades, consideram uma oportunidade para os filhos conhecerem outro lugar, saírem, experimentarem e comerem coisas diferentes (RIBERO, 2013).

Culturalmente, os Kaingang também consideram que é relevante que as crianças estejam presentes nos processos de comercialização pensando no futuro. Assim, na ausência de um emprego, por exemplo, fabricar e vender artesanato os ajudaria a sustentar a família, além de manter viva a cultura e valorizá-la, como forma de manifestação e de “preservação cultural,

social e política”, uma vez que cada artesanato contém grafismos específicos da cultura, apesar de se adaptar aos tempos contemporâneos. Dessa forma, uma melhor qualidade de vida pode ser garantida e as manifestações de sua cultura podem ser revitalizadas (LAPPE; DA SILVA LAROQUE, 2016).

Como conclusão pessoal e, depois de tudo o que tenho experimentado neste grande tecido que gosto de chamar de vida, e além de me apoiar em tudo o que corrobora a breve exposição que venho fazendo, considero que, quando as crianças dos povos indígenas aprendem a fazer artesanato, identificam e mantêm sua cultura viva; cresce a esperança de resistirem e de não permanecerem diante da invisibilidade sofrida pelos povos indígenas.

No entanto, eu gostaria muito de ouvir e ler o que elas sentem, como entendem e vivem a fabricação de artesanato em todas as suas fases, pois, embora as pessoas autoras acima mencionadas discutam como e quanto nos diferentes povos indígenas são valorizadas as crianças, falar sobre elas não parece justo ou suficiente. Então, deixo aqui levantado, mais uma vez, que é urgente ouvir e sentir o que elas têm a dizer.

Referências

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; DICKEL, Kátia Simone Müller. Estudantes indígenas em uma escola não indígena: possibilidades para vivências interculturais. **Perspectiva**, [s. l.], v. 33, n. 1, p. 377–401, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2014v33n1p377>. Acesso em: 16 set. 2021.

BRONFENBRENNER, Urie. **Bicologia do desenvolvimento humano: tornando os seres humanos mais humanos**. 1. ed. Porto Alegre: Jones & Bartlett, 2011.

CARDINI, Laura Ana. Producción artesanal indígena: saberes y prácticas de los Qom en la ciudad de Rosario. **Horizontes Antropológicos**, [s. l.], v. 18, p. 101–132, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/j/ha/a/P3V8JVK9MCxQcVdWNJXgXwq/abstract/?lang=es>. Acesso em: 16 set. 2021.

CASSULLA, Marcella Hauanna; FAUSTINO, Rosangela Celia. Crianças indígenas Guarani Nhandewa no Norte do Paraná: aprendizagens culturais e escolares. **Revista da FAEEDA - Educação e Contemporaneidade**, [s. l.], v. 28, n. 54, p. 59–76, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeda/article/view/6181>. Acesso em: 16 set. 2021.

CODONHO, Camila. **Aprendendo entre pares: a transmissão horizontal de saberes entre as crianças indígenas Galibi-Marworno (Amapá, Brasil)**. 2007. 134 f. Mestrado - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/90189>. Acesso em: 16 set. 2021.

GONZÁLEZ, Rosa del Mar Moro. Pueblos indígenas y Derechos Humanos; ¿Derechos individuales y/o colectivos?. **Eikasia: revista de filosofía**, [s. l.], n. 14, p. 117–134, 2007. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2390264>. Acesso em: 16 set. 2021.

LAPPE, Emelí; DA SILVA LAROQUE, Luís Fernando. Trançado e tramas na terra indígena foxá: o comercializar do artesanato na cidade de Lajeado/RS. *In*: Encontro Nacional de História Oral, 2016, Porto Alegre. **História Oral, Práticas Educacionais e Interdisciplinaridade**. Porto Alegre: Associação Brasileira de História Oral, 2016. p. 17. Disponível em: Acesso em: 16 set. 2021.

MARTINS, Edna; SZYMANSKI, Heloisa. A abordagem ecológica de Urie Bronfenbrenner em estudos com famílias. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, [s. l.], v. 4, n. 1, p. 0–0, 2004. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1808-42812004000100006&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 16 set. 2021.

NASCIMENTO, Ronélia Do. **Ser criança na comunidade Munduruku**. 2015. 167 f. Mestrado - UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO, Cáceres, 2015. Disponível em: http://portal.unemat.br/media/oldfiles/educacao/docs/dissertacao/2015/Ronelia_do_Nascimento.pdf. Acesso em: 16 set. 2021.

PEREIRA, Joel. Passado e presente guarani. Não é do pensamento

dos povos indígenas tradicionais quererem ficar ricos. *In*: tecendo relações além da aldeia. Artesãos indígenas em cidades da região sul. [S. l.]: Oikos, 2014.

REYES-RAMÍREZ, Olga Lucía. **Movimientos de re-existencia de los niños indígenas en la ciudad : germinaciones en las Casas de Pensamiento Intercultural en Bogotá, Colombia.** 2018. 241 f. Doutorado - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/174372>. Acesso em: 16 set. 2021.

RIBEIRO, Zico. **Caracterização sociodinâmica da comercialização do artesanato kaingang na terra indígena de guarita.** 2013. 42 f. Monografia - Universidade Federal da Fronteira Sul, Cerro Largo, 2013.

ROZO PÉREZ, Diana Marisol; FORERO, Lina; RODRÍGUEZ, Luis. Territorios de saberes memorias 2016. [s. l.], 2016. Disponível em: <https://repositorio.artesaniadescolombia.com.co/handle/001/3958>. Acesso em: 16 set. 2021.

SILVA, Luana Santos Da. **A infância dos “pequenos indígenas” Mbyá-Guarani da Teoká Pindó Mirim: os entrecruzamentos com a natureza e o Protagonismo nos processos educativos.** 2017. 119 f. Mestrado - Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2017. Disponível em: <https://sistemas.furg.br/sistemas/sab/arquivos/bdtd/0000011711.pdf>. Acesso em: 16 set. 2021.

PARTE III

Formação de Educadores das Infâncias

Capítulo 11

Formação de professores de educação infantil sob a ótica da Bioecologia

*Paula Beatriz Espindola de Souza
Ângela Adriane Schmidt Bersch*

A formação de professores de Educação Infantil é a temática deste capítulo. Apesar de ser um assunto amplamente discutido em nível nacional e internacional pela sua abrangência e relevância, poucos são os estudos que articulam este tema pelo viés da Abordagem Bioecológica do Desenvolvimento Humano (ABDH) (BRONFENBRENNER, 2011).

A escolha pela formação de professores no âmbito da Educação Infantil se deve pelo fato de a primeira autora estar experienciando a docência nesse contexto há nove anos e, também, porque a segunda autora desenvolve estudos, pesquisas e propostas formativas para professores desse nível de ensino. Destacamos que, por vezes, os acontecimentos não diferem de outros níveis de ensino, no entanto, devido à proposta pedagógica da Educação Infantil ser distinta das demais, há várias singularidades.

A Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica e o atendimento em creches e pré-escolas é um direito social das crianças que se afirmou na Constituição de 1988. A partir da promulgação de tal documento e das concepções sobre a educação nesse nível de ensino, também houve uma preocupação com o aprimoramento e a qualificação dos professores que nele atuam. Contudo, entenderemos, por meio da leitura deste capítulo, que a formação docente é um processo que não envolve somente estratégias pedagógicas

para aprimorar a práxis de um grupo de professores. Um dos sentidos e significados atribuídos à práxis é a “ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 2013, p. 52). A formação docente, conforme explicam os estudiosos da temática, pode ter início na infância e se mantém constante e permanente no cotidiano laboral.

Para avançarmos, é imprescindível esclarecermos alguns conceitos sobre a ABDH. Essa é uma teoria potente para a análise da formação continuada e em serviço de professores, pois permite ao pesquisador um “olhar ecológico”, uma vez que amplia seu foco do microsistema, passando pelo meso, exo e alcançando o macrossistema (BRONFENBRENNER, 2002).

Partimos do pressuposto de que o professor, como pessoa, está em processo de desenvolvimento no decorrer da sua trajetória de vida (AQUINO MACHADO *et al*, 2014). Dessa forma, seus saberes e conhecimentos (re)construídos, (re)elaborados e ressignificados provêm de contextos, de tempos, de relações diversas e plurais. Bronfenbrenner explica que o desenvolvimento humano

Envolve o estudo científico da acomodação progressiva, mútua, entre um ser humano ativo, em desenvolvimento, e as propriedades mutantes dos ambientes imediatos em que a pessoa em desenvolvimento vive, conforme esse processo é afetado pelas relações entre esses ambientes, e pelos contextos mais amplos em que os ambientes estão inseridos (BRONFENBRENNER, 2002, p. 18).

Os conceitos acima citados fazem parte da perspectiva sistêmica no desenvolvimento humano, compreendendo a relação pessoa-contexto. Bronfenbrenner (2002) comparou seu modelo ecológico como um conjunto de bonecas russas encaixadas uma na outra, igualando-as a um sistema específico, entrelaçado e dinâmico entre si. Portanto, os acontecimentos que ocorrem num ambiente em que a pessoa está inserida afetarão os demais com os quais esse contexto tem interconexão. Para compreender melhor essa

interdependência entre os ambientes, iremos apresentá-lo de forma breve.

O microssistema é o ambiente imediato que a pessoa está inserida e que a influencia diretamente. A família é um exemplo desse microssistema. O mesossistema é a inter-relação entre dois ou mais microssistemas (ambientes) em que a pessoa participa ativamente, como, por exemplo, creche, escola e praça (BRONFENBRENNER, 2002). Se considerarmos a pessoa em desenvolvimento, o professor, um dos seus microssistemas é a escola em que atua.

Diferentemente do mesossistema, no exossistema, a pessoa não está presente de forma ativa, mas os acontecimentos que nele ocorrem afetam o microssistema no qual a pessoa está inserida. Novamente focando no mapa ecológico do professor, em seu exossistema, encontramos, por exemplo, a secretaria de educação (em nível municipal ou estadual) e outros ambientes onde são tomadas decisões e definidas diretrizes para o funcionamento da escola. Embora o professor não esteja fisicamente no contexto, as decisões tomadas nesse espaço afetam a sua vida no microssistema escola.

O macrossistema, contexto mais amplo e distal do sistema, engloba uma dada cultura ou subcultura, crenças e ideologias de qualquer sociedade ou grupo social. Se analisarmos o mapa ecológico de um professor que atua em escolas no Brasil, teremos concepções de educação distintas daquelas que há na Alemanha, na França ou nos Estados Unidos. Também ocorre o mesmo com a legislação no que tange aos processos pedagógicos e à carreira do magistério na esfera nacional desses países.

A partir da compreensão desses conceitos, percebemos que, para um entendimento mais claro sobre as percepções dos professores acerca da formação inicial e continuada, é imprescindível olhar para além do microcontexto, ou seja, do ambiente escola. Outros fatores influenciam no fazer docente para além daqueles presentes no âmbito escolar de um grupo de professores. Evidentemente, aquilo que se passa nesse espaço influencia sobremaneira nas suas concepções e no seu fazer docente, mas extrapolam o microssistema. Podemos

considerar, por exemplo, as políticas públicas, os documentos legais elaborados para o funcionamento pedagógico das instituições de ensino e que, embora o professor não esteja de forma ativa nesse macrossistema, as decisões ali tomadas afetam a sua vida no microssistema escolar.

Bronfenbrenner (2011) ampliou sua teoria ao considerar não apenas o ambiente e a pessoa como elementos do desenvolvimento, mas as suas características, os processos proximais por ela experienciados, o contexto e o tempo ou, como comumente é chamado, o modelo Processo, Pessoa, Tempo e Contexto (PPTC).

Os contextos já explicitados anteriormente se concatenam com os demais elementos – pessoa, processos e tempo. Podemos entender os processos proximais como uma evolução das díades¹ elaboradas no modelo da ecologia do desenvolvimento humano. Tais processos são elaborados de acordo com os papéis e as atividades da pessoa em desenvolvimento (nesse caso, o professor). No entanto, Bronfenbrenner (2011) explica que, para haver um desenvolvimento, faz-se necessária a implicação biopsicossocial do professor e que este precise de uma participação ativa nos diferentes contextos, de uma interação progressivamente mais complexa, recíproca e duradoura com as pessoas, objetos e símbolos presentes no microssistema.

Essas interações por um longo período marcam o quarto núcleo do modelo: tempo. Este, de acordo com Bronfenbrenner e Morris (1998), diz respeito aos acontecimentos ou eventos históricos que podem influenciar, impactar ou alterar o curso do desenvolvimento humano. O tempo pode ser analisado no seu caráter histórico envolvendo as mudanças no decorrer dos tempos (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998).

Os acontecimentos em termos históricos têm efeitos profundos em indivíduos e em todas as sociedades. Eventos

¹ O autor esclarece sobre a díade: “sempre que uma pessoa em um ambiente presta atenção às atividades de uma outra pessoa, ou delas participa, existe uma relação” (BRONFENBRENNER, 2002, p. 46).

de pequenas ou grandes proporções são subjetivos na vida do professor. A conclusão da formação inicial, a inserção em uma escola ou os processos formativos de modo contínuo podem acarretar significativas repercussões no desenvolvimento da pessoa – no caso, do docente.

Outro aspecto crucial que tem relação com o tempo e influencia muito no desenvolvimento da pessoa é a diferença na compreensão de educação, ou seja, a maneira como a educação e a formação dos professores eram entendidas e concebidas na década de 60 é distinta da atual. Ainda com relação ao elemento tempo do modelo PPTC, podemos olhar as influências de concepções, de crenças e de valores que são “passadas” de geração em geração dentro do contexto escolar. Há situações no processo pedagógico, por exemplo, em que o professor usa uma estratégia ou adota uma postura sem sequer se questionar. Afinal, “sempre foi assim” ou “sempre se fez assim”, sem questionamentos, cristalizando-se como uma verdade.

Nessa linha reflexiva, Maurice Tardif (2000) aborda a questão da profissionalização do ofício de professor. De acordo com esse autor, nos últimos vinte anos, estão sendo realizadas reformulações e renovações que contemplam os fundamentos epistemológicos do professor educador, deixando de ser um mero ofício para se tornar uma profissão. Essa mudança de concepções que têm relação com o tempo (BRONFENBRENNER, 2011) impactam o fazer e o ser docente. Isso acontece, explica Tardif (2000), porque o “ofício” não possui pressupostos teóricos que respaldem a ação. Sendo assim, a verdadeira profissão necessita de conhecimentos científicos e teóricos.

Construímos, de diferentes modos, saberes ao longo da vida, pois cada indivíduo é capaz de gerar o seu processo interno de reflexão, de consciência e de reorganização. Na ação docente, os professores se constituem de diferentes saberes para construir sua prática. Na sua rotina laboral, o professor estabelece relações com os demais profissionais da escola e com os estudantes – fato que reforça a proposição de que o desenvolvimento humano não é estático ou pontual, mas

dinâmico, permanente e em constante movimento (AQUINO MACHADO *et al*, 2014).

Bronfenbrenner (2011) reforça a ideia da bidirecionalidade dos processos proximais, ou seja, ao mesmo tempo em que o professor influencia no desenvolvimento humano de seus estudantes, ele também é influenciado por essas interações. O fator tempo é um aspecto crucial nos processos proximais, os quais são impactados tanto pelas condições e estímulos ambientais como em relação ao tempo de contato e à intensidade das relações.

Voltaremos o nosso olhar para uma escola de Educação Infantil no município de Rio Grande, na qual a primeira autora atua há nove anos e trabalha 40 horas semanais. Nesse período de tempo, a busca por conhecimentos dentro da escola se desenvolve por meio de reuniões pedagógicas (ocorridas duas vezes por mês, aos sábados letivos), junto às coordenadoras de cada turno, e de diálogos informais com os colegas em outros momentos e espaços, como na hora do intervalo, no pátio ou no refeitório. Essa convivência é um processo de socialização profissional que constitui a carreira do ser professor, e isso enriquece a prática e os saberes profissionais. Tardif (2000, p. 11) afirma que

[...] os saberes profissionais são saberes trabalhados, saberes laborados, incorporados no processo de trabalho docente, que só têm sentido em relação às situações de trabalho e que é nessas situações que são construídos, modelados e utilizados de maneira significativa pelos trabalhadores.

A Secretaria Municipal de Educação (SMEd) propõe formações para os professores da rede municipal periodicamente e aborda diferentes temáticas para esses encontros, nos quais os professores têm autonomia para participar de acordo com o seu interesse de trabalho pedagógico ou conforme a sua necessidade.

Tardif (2000) e Shulman (2004) abordam a ação docente a partir do modo que é pensada, planejada e posta em

prática no âmbito escolar. Sendo assim, os autores transitam sobre os saberes que constituem o profissional da educação.

Maurice Tardif (2000) aponta os saberes de formação universitária e os saberes experienciais (da prática), ressaltando que, muitas vezes, os saberes experienciais são mais rápidos de serem lançados na profissão ao se fazerem escolhas. Isso ocorre pelo fato de se estar no convívio com os colegas, não sendo tais saberes intencionais, mas potencializados pela convivência com os pares. Nesse sentido, essas formas duradouras de interação são chamadas de processos proximais e são compreendidos como formas específicas de interação entre organismo e ambiente que operam ao longo do tempo, sendo os primeiros mecanismos que constituem o desenvolvimento humano (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998). Entretanto, a intensidade desses processos depende das características da pessoa em desenvolvimento, do sistema ecológico em que ela está inserida (contexto) e do período estendido de tempo em que o processo ocorre, além da necessidade de uma relação de reciprocidade na interação interpessoal.

Shulman (2004) assinala que a base da docência são os conhecimentos do conteúdo específico e conhecimentos pedagógicos do conteúdo. Segundo o autor, para haver o conhecimento pedagógico do conteúdo, é preciso que haja o domínio do conhecimento de conteúdo específico, pois sua sustentação ocorre na prática e não existe profissão sem conhecimento ou estratégia pedagógica. A partir desses saberes, o professor constrói pontes com outras áreas, experimenta estratégias e faz a transposição do conhecimento da academia para o escolar. Esse percurso exige tempo, e os processos proximais (ou seja, as relações estabelecidas com outros colegas e com a comunidade escolar como um todo) contribuem grandemente para solidificar esse conhecimento.

Para Tardif (2000), muitas vezes, fazemos escolhas profissionais pela convivência com os colegas. Humberto Maturana (1993) comenta que estamos no processo de interação na convivência e que, por intermédio das perturbações que o outro provoca, as relações sociais auxiliam

na potencialização da aprendizagem, modificando-nos. Contudo, o autor também aborda que aprendemos na nossa ontogenia, a qual é um processo biológico e individual que independe do outro, em que somos diferentes.

A escola mudou, não é mais a de outrora, pois ela é composta por sujeitos dotados de história e de cultura. Para esse entendimento, os autores descrevem que a escola é um espaço formal educativo de transformação e de convivência que possibilita o conhecimento de novas culturas. Nós vivenciamos a cultura porque, dentro da instituição, existem várias redes de conversações onde produzimos e geramos culturas, inclusive a cultura da formação continuada. Os encontros formativos (aconteçam eles no microsistema escolar ou em contextos mais amplos com um coletivo docente maior) são essenciais para a reflexão sobre a práxis. Assim, consideramos imprescindível a formação continuada no contexto da escola quando se consideram os problemas e as dificuldades da sua realidade. Cada instituição tem suas singularidades e, para enfrentar desafios e encontrar possibilidades de superação, é fundamental dialogar no conjunto de professores e demais profissionais na tentativa de mitigá-los e superá-los, sobretudo para qualificar a educação e o desenvolvimento humano.

Quando nos perguntamos sobre o fazer docente, possivelmente rompemos culturas e nos modificamos. Então, passamos a fazer parte de outra rede fechada de conversação por onde geramos e produzimos culturas (MATURANA, 1993). Todavia, para isso, o sujeito precisa ter desejo ou se permitir participar de outras redes. Na formação continuada, por exemplo, quando o professor participa de reuniões ou de momentos de diálogos e de discussões com outros professores com quem não costuma interagir, ele amplia as possibilidades de qualificar seu repertório teórico-prático, podendo promover uma alteração na sua práxis. Esse movimento é muito relevante para a formação do professor porque possibilita que ele acesse outras estratégias pedagógicas, debates e reflexões teóricas, permitindo inclusive propiciar novos processos proximais e inserção em outros microsistemas – fato profícuo

para o desenvolvimento humano.

Maturana (1993) sugere que há uma pluralidade de “mundos”, pois cada pessoa enxerga e percebe as relações sociais e o mundo físico a partir de sua subjetividade, visão e memória. As pessoas transitam na objetividade com parênteses e na objetividade sem parênteses: na primeira, construímos nosso mundo a partir de questionamentos para haver uma mudança; na segunda, aceitamos as coisas como são, sem questionamentos e sem mudanças.

Shulman (2004) e Tardif (2000) legitimam o saber produzido dentro da escola, considerando os saberes produzidos no âmbito escolar (prática) e não somente os saberes da universidade (teoria), que, por muitas vezes, são mais validados. Nessa linha reflexiva, Aquino Machado *et al* (2014) esclarecem que a formação docente não tem uma única fonte e não acontece num único tempo ou espaço. Ela se dá nas interações em múltiplos contextos e com diferentes pessoas, tanto no contexto da escola como fora dela, ao longo de sua vida. Dessa forma, como afirma Tardif (2000), os conhecimentos e saberes que o professor emprega em sua práxis podem ser oriundos das experiências da infância, da vida escolar, da família, da universidade e de outras tantas fontes e contextos.

Todos os saberes são importantes e devem ser considerados, pois influenciam no ser e fazer docente. Eles advêm de diferentes contextos, tempos e processos proximais e, por isso, são múltiplos, plurais, diversos, ressignificados por meio da práxis de cada professor, nas interações com os demais profissionais e na própria ação docente. Portanto, o processo de constituição do ser professor, embora subjetivo e individual, acontece nas interações e nas relações coletivas, e os espaços formativos são potentes para tal ação.

Referências

AQUINO MACHADO, J., Yunes, M., & da Silva, G. A formação continuada de professores em serviço na perspectiva da abordagem ecológica do desenvolvimento humano. **Revista Contrapontos**,

14(3), 512-526. 2014. doi:
<https://doi.org/10.14210/contrapontos.v14n3.p512-526>

BRONFENBRENNER, U.; MORRIS, P. The ecology of developmental processes. In: W. Damon (org.), **Handbook of child psychology**. New York, NY: John Wiley & Sons, v.1, p. 993-1027, 1998.

BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano**: Experimentos naturais e planejados. 2ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

BRONFENBRENNER, U. **Bioecologia do desenvolvimento humano**: tornando os seres humanos mais humanos. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

MATURANA, H. As bases biológicas do aprendizado. **Dois Pontos**, v.2, n.16, p. 64-70, primavera - 1993.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 13, jan/abr. 2000. Disponível em: http://www.ergonomia.ufpr.br/Metodologia/RBDE13_05_MAUICE_TARDIF.pdf

SHULMAN, L.S. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. Santa Maria, 2004. Educação. Disponível em: [//www.ufsm.br/ce/revista](http://www.ufsm.br/ce/revista). Acesso em 29 jul. 2020.

Capítulo 12

Práticas corporais nas infâncias: percepções acerca de uma proposta de formação continuada para professoras¹ da rede municipal do Rio Grande/RS

*Camila Borges Ribeiro
Ângela Adriane Schmidt Bersch
Leila Cristiane P. Finoqueto*

Introdução

Este capítulo configura-se num exercício de reflexão acerca das experiências advindas de um projeto de formação continuada realizada com professoras da Educação Infantil da rede municipal do Rio Grande/RS. Abordaremos desde a concepção de formação que pretendeu; as escolhas teórico-metodológicas; as 969 propostas desenvolvidas; as percepções das três professoras proponentes; até às avaliações construídas pelas professoras participantes diante de todo o processo formativo do projeto.

A solicitação para a referida formação de professores com a temática Práticas Corporais na Educação Infantil é oriunda da necessidade de atender a uma demanda existente no município do Rio Grande, na qual está situada a Universidade Federal do Rio Grande – FURG, estado do Rio Grande do sul.

É preciso pontuar o contexto e as percepções que demarcaram nosso ponto de partida. A primeira se deu pelas formações continuadas ministradas pela Profa. Dra. Ângela Bersch junto às escolas do Município do Rio Grande/RS a

¹ Passamos a nos dirigir ao termo professoras, pois não tivemos a participação de professores na formação.

convite da Secretaria Municipal de Educação (SMED). Esse convite, efetuado pelo núcleo da Educação Infantil, vinculado à SMED, foi acolhido pelas docentes que atuam no curso de Educação Física da FURG, ministrando disciplinas, cursos e coordenando projetos de pesquisa e de extensão relacionados a essa temática.

Concomitantemente, identificávamos a presença de Pedagogas, egressas da FURG, que buscavam sua segunda formação, em Educação Física, para conseguirem trabalhar nas escolas com as práticas corporais, uma vez que, a primeira graduação contemplava apenas uma disciplina que propiciava essa experimentação denominada “Jogos, brinquedos e culturas”.

Paralelamente, ao ministrarmos a disciplina de “Estágio Supervisionado II” no curso de Educação Física da FURG, que abrange a Educação Infantil e os Anos Iniciais, perfazendo um total de 20 horas em campo, identificamos relatos positivos dos professores ao se referirem às intervenções dos/as estagiários/as de Educação Física.

Outra condição que vem sendo discutida ao longo dos anos é a da não obrigatoriedade do professor de Educação Física na Educação Infantil e nos Anos Iniciais conforme a LDB no.9.394/96.

Atualmente, há 16 escolas municipais de Educação Infantil (EMEI) em Rio Grande/RS voltadas para a Educação de crianças de zero a cinco anos e também há turmas de Educação Infantil em outras 39 Escolas de Ensino Fundamental (EMEF). Para o atendimento dessas escolas e turmas, a SMED conta com 411 matrículas de professores/as, sendo que um/a docente pode ter até duas matrículas de 20 horas cada. Importa destacar que, no município, há poucos professores/as de Educação Física atuando na Educação Infantil e Anos Iniciais, considerando as escolas estaduais. Fato que contribuiu para a execução da formação continuada.

Diante das questões pontuadas anteriormente e dos avanços de nossos estudos e pesquisas nas áreas das infâncias e da Educação Física, entendemos que a presença do professor de Educação Física é fundamental para formação cidadã do aluno.

Desse modo, iniciamos uma espécie de *brainstorming* para realizar uma proposta de formação continuada voltada para professores/as que atuassem na Educação Infantil e Anos Iniciais que contemplasse 40 horas. Ao elencarmos nossas contribuições e a organização do cronograma, apresentamos a proposta à coordenadora da SMED, que sinalizou positivamente para essa formação coletiva.

Nosso objetivo era oportunizar atividades e vivências que ampliassem e aprofundassem o arcabouço teórico e prático dos/as participantes com relação às práticas corporais, o movimento psicomotor e a ludicidade na Educação Infantil.

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009 p. 99), em seu Art. 9º, as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que: I – promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança.

Partimos do pressuposto de que deve ser oportunizada à criança uma variedade e pluralidade de movimentos e experiências psicomotoras, ampliando, assim, seu vocabulário motriz e construções simbólicas. Essas ações devem ser promovidas desde a mais tenra idade e se estender por toda a vida escolar (SAYÃO, 2002).

Para tanto, no bojo da estrutura pedagógica da referida formação de professores, contemplamos diversas atividades que tivessem como tônica as práticas corporais a serem vivenciadas pelas participantes². E, posteriormente, inspiradas nessas vivências, pudessem propor aulas que contemplassem o movimento e seus múltiplos significados para as crianças nas turmas e escolas em que atuavam.

Justificamos a adoção do conceito práticas corporais, pois entendemos que abarcam as manifestações corporais produzidas socialmente as quais denominamos no campo da

² Todas as participantes eram mulheres.

Educação Física, como cultura corporal. Para Silva (2014), as práticas corporais consideram as dimensões sociais e políticas de ideias e de representações produzidas pelo corpo que não devem ser reduzidas a uma perspectiva positivista de modernidade.

Para a consecução da proposta, elencamos alguns objetivos específicos:

- Refletir sobre a vivência pessoal voltada para a relação professor/criança em atividades lúdicas e demais atividades práticas educativas e/ou voltadas para as relações humanas;
- Vivenciar atividades que disponibilizem os corpos para a criação de movimentos que se afastem das movimentações cotidianas;
- Perceber-se como um corpo criativo, expressivo e produtor de sentidos a partir das movimentações exploradas;
- Planejar e executar, a partir das experiências no projeto, intervenções nos seus espaços de atuação;
- Discutir as propostas pedagógicas desenvolvidas com os escolares;
- Compreender o movimento humano como expressão do ser numa perspectiva holística;
- Apresentar as habilidades motoras básicas e específicas oriundas dos estudos do desenvolvimento motor;
- Conhecer os conteúdos da cultura corporal: jogos, brincadeiras, danças, lutas, ginásticas e esportes;
- Compreender algumas estratégias para se planejar e executar uma aula de Educação Física para educação infantil e anos iniciais;
- Refletir sobre o processo ensino-aprendizagem em diferentes espaços da escola;
- Estimular o trabalho interdisciplinar entre pedagogas(os) e professores(as) de Educação Física.

Cabe salientar que aqui fazemos a análise a partir do olhar das professoras responsáveis pela organização desse projeto, as autoras em questão.

Metodologia e organização da proposta

Escolhemos o Centro Esportivo da FURG como local para a formação uma vez que ali conhecemos os espaços, por se tratar do nosso local de trabalho e por sabermos as disposições e os materiais que teríamos disponíveis.

Dentre as possibilidades de encontros na semana, acordamos que seriam nas quartas à noite. Condição que impôs às professoras participantes uma jornada tripla. Então, elaboramos um cronograma que contava com 28 horas presenciais, contabilizando nossos encontros com as vivências e discussões e mais 12 horas para que as professoras participantes efetuassem o planejamento, a elaboração, e a apresentação das atividades aplicadas às suas turmas referentes às temáticas desenvolvidas na formação. A certificação do curso estava atrelada à frequência em 75% das aulas propostas.

Os encontros iniciaram no dia 10 de abril de 2019 com previsão para o término no dia 28 de agosto de 2019, com duração de duas horas para cada encontro formativo.

As quatro primeiras docentes ministraram aulas em três quartas-feiras consecutivas, sendo duas de aulas e vivências e a terceira como um espaço de *feedback* das professoras participantes em relação às experimentações conosco e com suas turmas na escola. A ideia desse terceiro encontro era ouvir o que as professoras tinham a dizer sobre suas experiências, servindo também como um “canal” de retroalimentação e aproximação da universidade com a escola e da adequação da nossa formação para uma próxima edição.

Nesse sentido, organizamos, então, as seguintes temáticas para os encontros que ocorreram nessa sequência: a) Psicomotricidade Relacional (6 horas); b) Dança Criativa, Expressão Corporal e Improvisação, Ritmo/Atividades Rítmicas e Rodas Cantadas (6 horas); c) Desenvolvimento Motor, Cultura Corporal e suas dimensões e práticas corporais

alternativas (6 horas); d) Ginástica Historiada; Vivências corporais para a Ed. Infantil (6 horas); e) Conversações: Berçário – estimulação precoce (2 horas) e; f) Conversações: Corpo-infância e escola na perspectiva Foucaultiana (2 horas).

Foram abertas, inicialmente, 25 vagas para as inscrições, mas tivemos aproximadamente 100 professoras inscritas. Abrimos, então, mais cinco vagas, totalizando 30 participantes. A SMED utilizou como seleção as 30 primeiras inscritas para participarem da primeira edição. A delimitação do espaço para atender a todo esse contingente de professoras nos levou a pensar nessas outras 70 professoras interessadas que estavam inscritas para uma próxima edição ou de que forma poderíamos aumentar nosso contingente.

Paralelamente, recebemos ligações de coordenadoras nos pedindo para ir até a suas escolas levar essa formação já que muitas professoras não conseguiram se inscrever. Fato que nos levou a ponderar sobre o “volume” de demanda em relação às formações continuadas de professores com relação a essa temática. Se por um lado é motivador, pois denuncia a carência e o desejo daqueles que buscam a qualificação e o aprimoramento; por outro, deparamo-nos com desafios que perpassam a questão tempo, espaço, energia, tanto dos docentes que estavam frente a essa proposta de formação, como também dos professores.

Os módulos e seus feedbacks

É fundamental que o professor realize um planejamento prévio, considerando o espaço, o tempo, o material e as estratégias adequadas à faixa etária a ser atendida. Portanto, cada encontro exigiu do docente, organizador da proposta, planejamento, dedicação e responsabilidade para maximizar a qualidade das vivências.

O espaço onde ocorreram as formações que têm como tônica as práticas corporais deve permitir a movimentação e os deslocamentos para as atividades corporais dos envolvidos; o uso de objetos e de materiais diversos proporciona novas emoções e vivências, tornando mais rico e variado seu jogo sensorio-motor e simbólico (VIEIRA, BATISTA e LAPIERRE,

2005). Múltiplos objetivos e atividades favorecem também a liberdade de expressão e o desenvolvimento da criatividade.

Nos encontros do módulo Psicomotricidade Relacional, utilizamos objetos que estimulassem a criatividade, a inventividade, movimentos plurais e também singulares a partir da interação e da manipulação dos materiais. Esses eram tecidos, bastões, arcos, cordas, jornais, bolas, etc., pois permitem a exploração e infinitas possibilidades de jogo sensorio-motor e construções simbólicas.

As repercussões dessas experimentações por parte das professoras participantes provocaram diversas emoções e percepções de si mesmas e do que essas atividades poderiam reverberar nos seus estudantes.

É comum, ao observarmos uma aula na Educação Infantil e Anos Iniciais, ver o professor ordenando e coordenando a atividade, informando aos alunos qual o padrão de movimento, seu tempo, sua vez, seu ritmo e muito pouco se percebe o brincar livre, o protagonismo e a autoria da criança, os quais permitem aos estudantes uma gama maior de elaborações, tanto no que tange o jogo motor como o simbólico.

Ainda nesse módulo, utilizamos como instrumentos avaliativos os memoriais. Esses registros auxiliaram as professoras que, por algum motivo, não se sentiram à vontade para se expressarem coletivamente. Por outro lado, as professoras que mais expressaram verbalmente suas percepções no grupo, pouco escreveram. Por ser o primeiro módulo, houve uma adesão maior do grupo.

Percebemos, ainda, que as professoras conseguiram se inspirar nas vivências realizadas e utilizaram de sua criatividade e de seus conhecimentos sobre as crianças para elaborar e adaptar outras propostas. Destacamos que o grupo tinha grande disponibilidade para participar, apesar de as participantes terem trabalhado por dois turnos e ainda estarem ali no terceiro turno do dia, mostrando-se participativas e engajadas às propostas.

No módulo da Dança Criativa, Expressão Corporal e Improvisação, Ritmo/Atividades Rítmicas e Rodas Cantadas, notamos que houve uma ruptura entre a dança modalidade e a

dança como experiência. A proposta se pautou na dança educativa proposta por Laban (1990), na qual a intenção é de perceber como o corpo reage a diferentes estímulos, entendendo que não há uma resposta pronta para o movimento, existe uma resposta que o corpo dá por meio do movimento e com o movimento.

Essa possibilidade rompe com alguns preconceitos e receios de se ver como professora de dança ou alguma temática em que não há domínio. Nas conversas, as professoras identificaram essa finalidade e mostraram uma readaptação e recriação das atividades.

Em se tratando de Educação Infantil e Anos Iniciais, entendemos, pelo tempo disponível, que uma única atividade se estende por uma aula inteira e as professoras notaram a necessidade de organizar a atividade com uma lógica sequencial. Um exemplo se refere à atividade com bolinhas de sabão, na qual as professoras foram convidadas a tocar a bolinha com diferentes partes do corpo. Ao levar essa proposta para escola, uma das professoras notou que, antes de aplicar essa atividade dessa forma, necessitaria fazer uma introdução, então, deixou que as crianças explorassem livremente a bolinha de sabão.

No terceiro módulo, Desenvolvimento Motor, Cultura Corporal e suas dimensões e práticas corporais alternativas, optamos por trazer uma discussão inicialmente mais pontual acerca do desenvolvimento e aprendizagem motora a partir do modelo de ampulheta de Gallahue e Ozmun (2003).

Em seguida, mesclamos tais elementos à apresentação dos conteúdos da cultura corporal: jogos, brincadeiras, danças, lutas, ginásticas e esportes, objeto de estudo da Educação Física, bem como de análise e de aplicabilidade no campo escolar a partir das suas dimensões conceitual, procedimental e atitudinal (DARIDO, 2005).

Quanto às percepções desse módulo, notamos que todas as professoras que participaram das aulas aplicaram as atividades tais quais vivenciaram na formação com pequenas modificações/alterações em relação ao espaço. Entretanto, já expressando ser possível colocar as crianças em movimento sob uma nova perspectiva.

Outra questão levantada foi o quanto a falta do movimento e da consciência corporal dos pais influenciava nos comportamentos das crianças. Uma das professoras fez uma reflexão acerca de um outro momento de encontro com os pais dos alunos, no qual ela propôs a construção do corpo humano a partir de uma atividade pedagógica. Essa professora relatou que o resultado foi a construção de algo grotesco. E, nesse momento, ela destacou que as vivências e as discussões faziam sentido, sendo que seria fundamental um trabalho como esse chegar até a família, reiterando a importância do acesso às práticas corporais.

No módulo Ginástica Historiada e Vivências Corporais, as professoras tiveram a oportunidade de, por meio de contos, de histórias, de narrativas, vivenciarem corporalmente o texto. A docente narrava a história, por exemplo, e os professores, por intermédio de gestos, de movimentos, de expressões corporais, vivenciavam-nas. Entretanto, sem modelos ou padrões, cada participante manifestava a história de acordo com suas experiências e desejos. Evidenciou-se que o adulto está imerso a um vocabulário corporal e, por vezes, busca um padrão de movimento. Para minimizar as cópias ou imitações, lançou-se mão de vendas, as quais promovem uma liberdade de expressão mais significativa. Diferente da criança que se expressa corporalmente com uma menor busca por padrões, demonstrando mais criatividade e originalidade.

Nos dois últimos módulos sobre conversações que abarcaram o berçário e a estimulação precoce e o corpo-infância e a escola na perspectiva foucaultiana, a intenção era de provocar/despertar reflexões para as possibilidades do brincar e da criatividade, bem como problematizar o papel da escola e do docente na formação das crianças.

A percepção das professoras participantes

Ao final dos encontros presenciais, as professoras participantes responderam a uma avaliação com quatro questões. A primeira referente aos 14 encontros e de quantos elas tinham participado e, as seguintes, para que completassem as frases “Que bom...”, “Que pena...” e “Que

tal...”, tendo como intenção detectar, respectivamente, o que foi positivo, negativo e sugestões.

Tivemos 12 professoras respondentes, que aqui denominamos de P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P11 e P12 a fim de preservar suas identidades.

Em relação ao aspecto “Que bom”, destacamos o relato da professora P11: “Ter proporcionado um curso com práticas diferenciadas e possíveis de serem aplicadas a crianças pequenas. A parceria do núcleo de Educação Infantil com o curso de Educação Física”.

De forma geral, as professoras disseram que as temáticas foram relevantes e contribuíram não apenas na sua formação e atuação, mas também fornecendo ideias do quê e como contemplar a corporeidade e o movimento no seu fazer pedagógico.

Dentre os aspectos “Que pena”, os comentários apontaram para o término rápido do curso, relatando que poderia ter mais aulas e encontros. Apenas uma professora apontou haver “muitas tarefas para casa”, referindo-se aos registros.

Acerca das sugestões, “Que tal” foram apontadas repensar o *feedback* do último encontro de cada módulo para que não se tornasse repetitivo, bem como a elaboração de uma nova edição e/ou continuidade de outro módulo e a aproximação da Educação Física da Educação Infantil.

Considerações finais

Considerando o objetivo proposto – levar as práticas corporais por meio de vivências, de leituras, de discussões e de reflexões para professores/as de Educação Infantil e Anos Iniciais – compreendemos que esse tipo de formação coaduna com a perspectiva de reforçar a tríade ensino, pesquisa e extensão, pilares de sustentação da universidade uma vez que aproxima a universidade do cotidiano escolar.

Entendemos serem necessárias ações contínuas de extensão com vistas a propiciar qualificações para docentes atuantes nas escolas públicas, premissa também defendida na LDB, DCNEI e outros documentos legais.

Quanto a nós, professoras proponentes do Projeto, evidenciamos a relação teoria e prática, vislumbrando os sentidos e as potências das propostas quando ressignificadas pelas professoras em suas escolas. As práticas corporais, nesse fazer, ganham novos contornos, expandem-se, mas nos permitem, principalmente, fortalecer leituras, recriar propostas, investindo, assim, em nossa própria formação continuada e aprimorando a formação inicial oferecida aos discentes da Universidade.

Referências

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais Para Educação Infantil/ Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2009.

DARIDO, S. C. Os conteúdos da educação física na escola. IN: DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. (coord.) **Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

GALLAHUE, D. L.; OZMUN, J. C. **Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças e adolescentes e adultos**. 2ª ed. São P9+66o e movimento: notas para problematizar algumas questões relacionadas à Educação Infantil e à Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 23, n. 2, p. 55-67, Campinas/SP, jan. 2002.

LABAN, Rudolf. **Domínio do Movimento**. 3. ed. São Paulo/SP: Summus, 1978.

SILVA, A, M. Entre o corpo e as práticas corporais. **Rev. ARQUIVOS em MOVIMENTO**, Rio de Janeiro, Edição Especial, v.10, n.1, p. 5-20, jan/jun 2014.

Capítulo 13

A Formação Continuada dos Educadores das Infâncias na perspectiva da Educação Inclusiva

*Janaina Amorim Noguez
Priscila Wally Virissimo Chagas*

A formação continuada de educadores vem se constituindo como uma temática que demanda grandes discussões no campo educacional, principalmente no que diz respeito à inserção desse debate no contexto cotidiano das instituições educativas, e, especialmente, em se tratando dos educadores das infâncias, já tão demandados pelas circunstancialidades que envolvem a prática docente, o binômio cuidar-educar e principalmente a garantia do direito à educação das crianças (sujeitos historicamente vulnerabilizados e entendidos como futuros adultos).

De certo, ao educador cabe a autonomia no seu autoprocesso de constituição docente, o qual se dá ao longo da carreira/profissão (a formação não acaba ao término da formação inicial). Sobretudo, a reflexão que pretendemos instigar é a da necessidade da formação continuada no contexto educativo, especialmente a partir da Lei Brasileira de Inclusão (Lei 13146 de 2015, que dispõe sobre os direitos da pessoa com deficiência); destacamos, nesse caso, o direito à educação dessa pessoa ter o acesso à educação formal de qualidade, laica e que promova, de fato, a sua inclusão na perspectiva dos direitos humanos.

Desde já, salientamos que a LBI possui um olhar sistêmico em sua perspectiva inclusiva, uma vez que versa sobre o sujeito em sua integralidade e considera que todos os microsistemas nos quais se insere são fundamentais para sua

vida em sociedade e seu desenvolvimento inclusivo, assim sendo, traz considerações acerca da vida em sociedade e fomenta o que já propunha a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96 de 1996), que, por sua vez, aponta diretrizes educacionais mais específicas.

Como forma de organização das discussões, traremos ao debate dois eixos compreensivos: a) Formação Continuada dos Educadores das Infâncias e b) A Perspectiva Inclusiva na Formação das Infâncias, os quais serão dialogados nas seções que seguem versando sobre como esses eixos temáticos podem contribuir como um referencial basilar na formação do educador.

Formação Continuada de Educadores das Infâncias

A formação continuada de educadores deve ser pautada por uma teoria. Esta não se resume a resolução de problemas específicos da sala de aula. Nesse sentido, deve estar conectada com a ação docente e contribuir para a (trans)formação do professor; a formação continuada deve ter, como referência, o espaço da sala de aula, uma formação continuada em serviço e permanente (BRANCO, 2020).

Elucubrando aspectos históricos, podemos contar com Branco (2020), quando destaca a influência dos ideários da Revolução Francesa adentrando ao contexto brasileiro e reverberando nas questões relativas à educação; as tendências liberais no sentido da educação das massas (quando surgem os primeiros cursos de formação docente nas escolas normais) e o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, em 1932, que defendia a Educação como uma política de Estado oferecida a todos os cidadãos de forma gratuita e laica e sem distinção de gênero. Tal manifesto irá reverberar na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1961 (LDBEN 4.026, de 1961).

A década de 1970 será marcada pelo tecnicismo pedagógico e, com isso, o desenvolvimento de habilidades técnicas de ensino, recursos audiovisuais e instrução programada, bem como uma avaliação da aprendizagem verificada em termos comportamentais.

No final dos anos 80 e com a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CRFB/88), temos a obrigatoriedade do ingresso no magistério via concurso público, o que dá à profissão legitimidade profissional, indo de encontro ao entendimento de que para ser educador seria necessário dom ou qualquer inspiração prévia antecedida de qualificação profissional formal.

Esse retrospecto tensiona a reflexão acerca do processo histórico e a constituição das imagens e do imaginário do que é ser educador, especialmente o educador das infâncias. Se, anteriormente, a constituição profissional desse sujeito perpassava a ideia de dom/missão/maternagem, as discussões atuais nos conduzem ao entendimento da docência enquanto profissão, e, por isso, precisa ser repensada como qualquer outra, necessitando de reflexão e de atualização constante.

Atualmente, o contexto contemporâneo nos provoca a dialogar acerca da importância da formação do profissional reflexivo, especialmente a partir de 1990 (GALINDO e INFORSATO, 2016).

A ideia é que se repense a prática docente e os saberes complexos advindos da prática pedagógica, o que coloca a figura do professor não só sob a ótica da profissionalização, mas igualmente enquanto pessoa e como parte da organização escolar.

A ideia da reflexividade da ação docente ressoa com ideias educacionais mais progressistas e vai de encontro às ideias neoliberais, em que a educação deixa de ser parte do campo social e político para ingressar no mercado e funcionar a sua semelhança. A influência do neoliberalismo na educação interessa ao Capital, que não percebe a educação como direito social, mas como uma oferta de mercado (ROSSI e HUNGER, 2013).

As autoras acima citadas nos alertam para o que chamam de *mercado da formação*. Ou seja, o Capital atentou para os interesses de formação continuada dos educadores e, assim, impôs suas regras, seu formato, seus paradigmas. Acreditamos ser legítimo que o profissional busque

aprofundamento teórico, grupo de estudos e partilha dos seus saberes e fazeres, porém, precisamos atentar para os interesses escusos por detrás daquilo que “inocentemente” consumimos sem refletir.

Não se trata de desqualificar a busca dos educadores por cursos de formação/capacitação/aperfeiçoamento, mas de pensarmos (a partir de um olhar crítico) os interesses subjacentes a essa oferta de mercado. Precisamos pensar a formação continuada de educadores de maneira contextualizada, que pense o seu *lócus* e a prática profissional a partir de experiências vivenciadas e não do ponto de vista de situações genéricas e descontextualizadas.

A formação continuada de educadores não deve estar refém das iniciativas do mercado, muito menos e transformar-se, somente, em lucro para o setor privado. Assim, defendemos que se considere o contexto, as experiências e os processos estabelecidos *in lócus* a partir de uma concepção formativa contextualizada.

Nóvoa (2000) contribui para essa discussão quando destaca as inter-relações do eu pessoal e do eu profissional. O autor critica o *frenesim* por formação continuada, e ainda alerta para a desvalorização profissional, como se o educador fosse um depositário de competências e de habilidades pedagógicas ao consumir freneticamente tais ofertas de cursos.

Isso significa dizer que o processo de constituição do educador necessita de tempo, de amadurecimento e se move nas interações entre a história pessoal e profissional. Huberman (2000) corrobora afirmando que “(...) O desenvolvimento de uma carreira é, assim, um processo e não uma série de acontecimentos” (2000, p. 38).

Moita (2000) nos desafia a refletir que a formação não se caracteriza por ser somente uma atividade de aprendizagem, mas, sobretudo, uma construção de si próprio, num processo permanente e plural. Destaca que a identidade pessoal e a identidade profissional se fundem em interações complexas que se estabelecem no espaço-tempo atravessando toda a vida profissional, construídas pelos saberes científicos e pedagógicos.

A identidade pessoal-profissional vai se estabelecendo a partir das interações ocorridas no universo profissional e outros universos não lineares e a partir das experiências.

Nesse sentido, a formação continuada constitui-se como um processo estabelecido a partir das interações entre o campo pessoal e o campo profissional.

Romanowski (2010) nos auxilia a enxergar a formação continuada a partir dos conceitos de carreira e de profissionalização docente, movendo-se no sentido da melhoria do processo ensino-aprendizagem e a partir dos saberes das experiências do educador. Tais saberes são fruto da reflexão permanente sobre a prática e construídos ao longo da carreira, potencializados pelo compartilhamento e pela discussão coletiva.

A experiência, para Romanowski (2010), está longe de ser sinônimo de uma prática repetitiva que não promove aprendizagem significativa. Tal conceito está relacionado à formação em serviço com reflexão na e da ação; o que a autora denomina como formação continuada interativo-reflexiva.

A reflexão a partir da experiência tem como eixo central do processo reflexivo a autoanálise, a autorreflexão, o rigor e a crítica, e conseqüentemente a pesquisa em relação com a atividade profissional.

Para finalizar esta seção, cabe salientar algumas questões levantadas até aqui e que terão nosso destaque na discussão que segue: 1) a de que a formação continuada de professores precisa ser orientada por uma teoria (BRANCO, 2020) e 2) o conceito de professor reflexivo (GALINDO e INFORSATO, 2016). Precisamos estar abertos a novos conceitos e perspectivas no que se refere à formação continuada, já que, como nos alerta Nóvoa (2019), "(...) A formação nunca está pronta e acabada, é um processo que continua ao longo da vida" (2019, p. 9).

A Perspectiva Inclusiva na Formação das Infâncias

Conforme exposto anteriormente, acreditamos que toda formação deve ser pautada em uma teoria (BRANCO, 2020) e, por assim ser, pensamos uma formação baseada na

perspectiva inclusiva, que compreende a infância como algo fundamental nas discussões para o campo social e educacional.

Ao fazermos referência a uma perspectiva inclusiva de formação focada nas infâncias, objetivamos trazer à discussão a importância de olhar a formação continuada de educadores com o entrelaçamento destes dois pontos: olhar para a inclusão e para a infância. Tal necessidade emerge do crescente número de crianças em situação de inclusão já desde a Educação Infantil nas escolas regulares. Segundo informações do Censo Escolar da Educação Básica do Ministério da Educação – MEC (2019), se comparados dados dos últimos quatro anos, há um aumento de 5,4% anual.

Tais demandas apontam para a necessidade de que as escolas se adaptem a uma perspectiva inclusiva e, por assim ser, vai além da garantia da matrícula e se expande a pensar toda uma dinâmica escolar que traga adaptações aos ambientes, às rotinas, ao fazer docente e aos planejamentos como um todo, objetivando o desenvolvimento dessas.

A Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva, aponta para o acesso e aprendizagem dos estudantes com deficiências ou transtornos visando ao foco nas suas necessidades e no preparo dos educadores para as especificidades que acompanham essas crianças (BRASIL, 2008).

Embora o exposto acima explicita a necessidade de formação dos educadores para tal atendimento, nos arriscamos a dizer que emerge destaque de um enfoque que vise a tal formação pensada para as infâncias, num sentido de distanciar a prática pedagógica focada apenas no laudo diagnóstico e que essa se amplie a compreender o sujeito em sua integralidade, considerando: 1) estamos lidando com o humano e 2) esse humano tem especificidades que necessitam reais adaptações. Coll e Nornberg (2013, p. 152) destacam que “(...) cada criança vive diferentes experiências sociais desde sua chegada ao mundo”.

Estamos aqui diante de um desafio que é propor o distanciamento do pensamento focado no saber adulto e

buscamos a aproximação da compreensão de que essa infância compõe um sistema no qual a criança é protagonista em suas aprendizagens. Ao trazer à tona tal pensamento, entrelaçado com a perspectiva inclusiva, de fato incluímos os sujeitos com deficiências ou transtornos nesse contexto, pois fomentamos primeiro sua necessidade de ser compreendido enquanto ser, e, posteriormente, o diagnóstico. Propomos um sujeito ativo e participativo das ações pedagógicas, que possui vontades, preferências e as comunica das mais diversas formas.

Cabe, neste momento, articular ideias sobre a integralidade dos sistemas aos quais essa criança pertence, compreendendo que, antes mesmo de ela ser adjetivada como *aluno*, é um sujeito social. Por vezes, em se tratando de crianças com deficiências ou transtornos, a tendência é a de pensarmos o trabalho pedagógico enquanto atividades de estímulo ao que *falta*. Então, é bastante comum a busca por formações sobre o desenvolvimento da fala, das habilidades motoras, habilidades intelectuais e assim sucessivamente. Essas não podem ser desconsideradas, mas levantamos a indagação de pensar todas essas questões por meio do pensamento sistêmico de forma a respeitar a infância desses sujeitos.

O conceito de professor reflexivo contribui no sentido de pensarmos a prática docente de forma interligada aos microsistemas das crianças (GALINDO e INFORSATO, 2016). O educador que reflete sobre sua prática busca uma formação que compreende o sujeito para além do que está posto dentro das instituições educativas e, como apontam Coll e Nornberg (2013, p. 153), “(...) é preciso enfrentar as ambiguidades que cercam nossos pressupostos sobre como e o que vivem e experienciam as crianças pequenas”.

Ao lidamos com sujeitos que experienciam o mundo, a formação continuada, na perspectiva inclusiva, aborda temáticas como: as relações sociais da comunidade escolar, a relação família e escola levando em consideração as mais variadas estruturas familiares, a concepção de infância da instituição, a identidade do docente da infância, as

necessidades e o que compreende pensar a infância e assim sucessivamente.

Levar os educadores à compreensão da infância como ferramenta de desenvolvimento é primordial ao se pensar as formações tecidas no âmbito educacional. Momentos formativos são importantes instantes de socialização e de reflexão entre os pares. Bronfenbrenner (2011) nos leva a compreensão sobre a questão ao explicitar que a forma como as relações acontecem tornam-se determinantes para o desenvolvimento das habilidades, sejam essas pensadas de forma biopsicossocial.

Ao se pensar o papel da educação inclusiva frente a tal questão, cabe o destaque de que essa tem duas esferas fundamentais: a aprendizagem e a socialização. Quando a escola proporciona momentos formativos, leva os educadores à reflexão que contempla as duas esferas e faz com que veja a criança como de fato pertencente àquele ambiente. As aproximações tecidas nesses momentos causam Processos Proximais (BRONFENBRENNER, 2011), que se caracterizam dos sujeitos e suas ações sobre o meio, assim, motivam o desenvolvimento de todos os envolvidos na ação.

No entanto, para que a compreensão da importância disso aconteça, é preciso que cada vez mais um olhar voltado primeiro à infância e depois focado na deficiência seja fomentado na formação continuada de educadores. Assim, trazer uma perspectiva inclusiva significa propor formações que visem fomentar o desenvolvimento humano nas mais diversas instâncias de sua vida, sem desconsiderar que existe uma infância para além da deficiência e, sobretudo, para além da escola.

Considerações Finais

Ao encerrar o texto aqui apresentado, parece-nos necessário destacar que a formação continuada, pautada na perspectiva da Educação Inclusiva focada na infância, é temática que precisa ser explorada dentro dos debates e pesquisas do campo educacional, com a finalidade de suprir as demandas que emergem no cotidiano escolar e que são parte

da busca dos educadores na qualificação de sua prática.

Consideramos importante ressaltar a proposição do educador reflexivo, alicerçado, ainda, pelo que expõe Freire (1996), quando evidencia uma reflexão crítica sobre sua prática e, se assim o faz, busca compreender a necessidade de uma constante formação e, esta, sobretudo, pautada num olhar sistêmico, ou seja, que amplia os assuntos cotidianos e considera que as infâncias são para além da adjetivação de *aluno* que temos em nossas salas de aula. Freire (1996, p. 39) salienta ainda que “(...) O próprio discurso teórico é necessário à reflexão crítica, tem de tal modo concreto que quase se confunde com a prática”.

E, se assim como explicita Freire (1996), *somos seres inacabados*, buscamos uma formação sistêmica de educadores, ou seja, formação esta que busca fazer com que se compreenda o processo de escolarização da infância como algo que possa visar à formação humana integral e, por assim ser, leva em consideração os estudantes em sua integralidade, pensando temáticas de formação continuada que sejam capazes de suprir as demandas do cotidiano da escola, mas que se expandam para a vida em sociedade. Pensar a formação sob um olhar sistêmico, significa compreender que a educação não se faz sozinha e, menos ainda, que, em nossas salas de aula, temos sujeitos que se findam sob a adjetivação de *aluno*, quando assim conseguimos perceber, olhamos para o humano que é atravessado por toda uma estrutura que é invisível aos olhos, mas sentida no campo escolar e que não pode ser desconsiderada. Trazer à discussão um olhar sistêmico causa aproximação entre todos os microssistemas humanos que a escola possui e traz uma relação recíproca de ensinar e de aprender, um movimento cíclico de ressignificações.

Referências

BRANCO, Cristina. **Formação continuada de professores: focalizando a relação teoria-prática.**
http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_

[pde/artigo_cristina_branco.pdf](#) Acessado em 28 de abril de 2020.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão**. Lei nº 13146/15, de 6 de julho de 2015.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** nº9.394/96. Brasília, 1996.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** nº4.026/61. Brasília, 1961.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC; SEESP, 2008.

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

BRONFENBRENNER, Urie. **Bioecologia do desenvolvimento humano: tornando os seres humanos mais humanos**. Tradução André de Carvalho-Barreto. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COLL DELGADO, Ana Cristina. NORMBERG, Marta. **Do abrir-se aos pontos de vista e forças do desejo dos bebês e crianças bem pequenas**. Vol. 19, n. 38. Brasília: Linhas Críticas, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALINDO, Camila José; INFORSATO, Edson do Carmo. **Formação continuada de professores: impasses, contextos e perspectivas**. Revista online de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v. 20, n.03, p. 463-477, 2016. Disponível em: [HTTP://dx.doi.org/1022633/rpge.v.20.n.3.9755](http://dx.doi.org/1022633/rpge.v.20.n.3.9755).ISSN: 1519-9029. Acessado 15 maio 2020.

HUBERMAN, Michaël. **O ciclo de vida profissional dos professores**. IN: NÓVOA, Antonio (Org.) Vidas de professores. Porto Editora. 2. Ed., 2000.

MOITA, Maria da Conceição. **Percursos de formação e de transformação**. NÓVOA, Antonio (Org.) Vidas de professores. Porto

Editora. 2. Ed., 2000.

NÓVOA, Antonio (Org.) Vidas de professores. Porto Editora. 2. Ed., 2000.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação e profissionalização docente**. 4. Ed. Rev. Curitiba: Ibpx, 2010.

ROSSI, Fernanda e HUNGER, Dagmar. **O cenário global e as implicações para a formação continuada de professores**. Educação: Teoria e Prática. Rio Claro. Vol. 23, n. 42, p. 72-89, Jan-Abr. 2013.

Sobre as organizadoras/ autoras:

Ângela Adriane Schmidt Bersch

Doutora e Mestre em Educação Ambiental pelo PPGEA-FURG. Graduada em Educação Física – UFPel. Professora Adjunta do Instituto de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEDU – FURG. Desenvolve projetos de pesquisa e extensão no Centro de Referências em Apoio às Famílias – CRAF – FURG. Coordena os grupos de estudos e pesquisa: ECCOS – Educação, Corpo, Cultura do movimento humano e Sociedade; ECOINFÂNCIAS – Infâncias, ambientes e ludicidade.

Narjara Mendes Garcia

Doutora em Educação Ambiental. Pedagoga. Professora Adjunta do Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental. Coordenadora de Apoio Pedagógico da Secretaria de Educação a Distância. Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação das Infâncias – NEPE – FURG, e desenvolve projetos de extensão no Centro de Referências em Apoio às Famílias – CRAF – FURG. Líder do grupo de pesquisa CNPq ECOINFÂNCIAS: Infâncias, ambientes e ludicidade.

Sobre as autoras:

Camila Borges Ribeiro

Licenciada em Educação Física – UNESP – Bauru; Especialista em Ginástica Especial Corretiva – UniFMU; Especialista em Ética, Valores e Saúde na Escola – USP; Mestre e Doutora em Ciências da Motricidade – UNESP – Rio Claro; Professora Adjunta da Universidade Federal do Rio Grande – FURG; Membro do: Grupos de Estudos e Pesquisas Históricas, Sociológicas e Pedagógicas em Educação Física – GEsPEFi – UNESP – FC – DEF – Bauru; ECOINFÂNCIAS – FURG; e Líder do Grupo Educação, Corpo, Cultura do movimento humano e Sociedade – ECCOS – FURG.

Carla Coutinho Moser

Pedagoga e Psicóloga – FURG. Mestre em Educação – PPGEDU/FURG. Atua como coordenadora pedagógica na E.M.E.E. Maria Lúcia Luzzardi. Áreas: Educação Especial. Educação Ambiental. Infâncias. Autismo.

Eliane Lima Piske

Doutoranda e Mestre em Educação Ambiental pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande – PPGEA – FURG. Pedagoga. Especialista em Educação Infantil pela Universidade Federal de Pelotas – UFPEL. Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Colaboradora do Centro de Referência em Apoio às Famílias – CRAF – FURG. Integrante do Grupo de Estudos Ecoinfâncias: infâncias, ambientes e ludicidade. Colaboradora do UEADSL: Plataforma de Eventos do Grupo Texto Livre pela Faculdade de Letras da Universidade de Minas Gerais.

Gabriela de BiazziaVieira

Pedagoga – FURG. Pós-Graduada em Gestão Escolar – USP – ESALQ. Mestranda em Educação Ambiental – PPGEA – FURG. Participa do grupo de estudos e pesquisa ECOINFÂNCIAS – Infâncias, ambientes e ludicidades.

Gina Gutterres da Silva

Mestre em Educação Ambiental – Furg. Pedagoga – Furg. Professora da rede pública municipal do município do Rio Grande. Gestora escolar nos últimos 8 anos. Participa do grupo de estudos e pesquisa ECOINFÂNCIAS – Infâncias, ambientes e ludicidades.

Hardalla do Valle

Doutora em Educação – PPGE – UFPEL. Mestre em Educação – PPGE – UFPEL. Graduada em Pedagogia e História – FURG. Participa do grupo de estudos e pesquisa ECOINFÂNCIAS – Infâncias, ambientes e ludicidades.

Janaina Amorim Noguez

Pedagoga – servidora pública da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Mestre e Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental – PPGEA – FURG. Participa do grupo de estudos e pesquisa ECOINFÂNCIAS – Infâncias, ambientes e ludicidades. Interessa-se pelo estudo da formação continuada de professores, Infâncias e Educação Ambiental.

Kellen Alves Oliveira

Especialista em Educação Infantil pela UFPel. Pedagoga – FURG. Professora da rede municipal de Rio Grande. Participa do grupo de estudos e pesquisa ECOINFÂNCIAS – Infâncias, ambientes e ludicidades.

Laressa Oliveira da Silva

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG.

Leila Cristiane P. Finoqueto

Formada em Educação Física – UFSM; Especialista em Ciência do Movimento Humano – UFSM; Mestre em Educação – UFSM. Doutora em Educação – UFPel; Professora Adjunta do curso de Educação Física, lotada no Instituto de Educação – IE, da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Coordenadora do Festival de Artes Corporais do Rio Grande e do Seminário de Estudos e Pesquisas em Educação Física & Danças. Criadora e Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Práticas Curriculares na Educação Física – GEPCEF. Integra o Grupo de Estudos e Pesquisas ECCOS – Educação, Corpo, Cultura do movimento humano e Sociedade.

Lisette E. Torres A.

Mulher, mestiça, equatoriana. Uma Veterinária, mestre em Gestão e Planejamento Ambiental. Também artesã e doutoranda em Educação Ambiental. Participa do grupo de estudos e pesquisa ECOINFÂNCIAS – Infâncias, ambientes e ludicidades.

Marcia Soares da Silva

Doutoranda e Mestre em Educação Ambiental. Pedagoga. Professora de Rede Pública Municipal do Rio Grande-RS. Participa do grupo de estudos e pesquisa ECOINFÂNCIAS – Infâncias, ambientes e ludicidades.

Mariana Neuwald

Mestre em Educação Ambiental – PPGEA – FURG. Psicóloga e produtora cultural. Busca integrar, em suas práticas, esses saberes, acreditando nas ações sistêmicas e integradas que envolvem as relações humanas e destas com o ambiente onde vivem.

Milene Ávila Pereira

Titulada por Téc. em Enfermagem pelo Inst. Federal do Rio Grande do Sul – IFRS, Campus Rio Grande (2015) e Graduada em Pedagogia Lic. pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG (2019); Aluna Especial no PPGEDU – Programa de Pós-Graduação em Educação.

Paula Beatriz Espindola de Souza

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande. Especialista em Supervisão Educacional pela Faculdade de Ensino Superior Dom Bosco. Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação – PPGEDU – FURG. Professora da rede pública do município de Rio Grande. Integrante do grupo de estudos e pesquisa ECOINFÂNCIAS – Infâncias, ambientes e ludicidade – FURG

Priscila Wally Virissimo Chagas

Pedagoga – Mestre em Educação – PPGEDU – FURG. Doutora em Educação Ambiental – PPGEA – FURG. Interessase pelo estudo da Educação Especial, Inclusiva e Ambiental. Atua como educadora especializada na E.M.E.F. Frederico Ernesto Buchholz.

Sabrina Meirelles Macedo

Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Mestre em História e licenciada em História pela mesma Instituição. Atuou como professora-tutora no curso de Pedagogia na modalidade a distância entre 2013 a 2019. Participa do grupo de estudos e pesquisa ECOINFÂNCIAS – Infâncias, ambientes e ludicidades. Temas de interesse: Formação de Educadores; Educação Ambiental; História da Educação.

EDITORA E GRÁFICA DA FURG
CAMPUS CARREIROS
CEP 96203 900
editora@furg.br

ISBN 978-65-5754-129-6



9 786557 541296