

magistério

educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/revista-magisterio

Nº 9 – 2020

PUBLICAÇÃO DA COORDENADORIA PEDAGÓGICA DA SME PARA OS EDUCADORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO

INFÂNCIAS CONECTADAS

Parque Ibirapuera - São Paulo

Parque Güell - Barcelona



CIDADE DE SÃO PAULO

COORDENADORA PEDAGÓGICA
DANIELA HARUMI HIKAWA

DIRETOR DA DIVISÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL
CRISTIANO ROGÉRIO ALCÂNTARA

EQUIPE TÉCNICA
DAISY VIEIRA DE MORAES
FÁTIMA BONIFÁCIO
KÁTIA REGINA CAVALCANTI
LUCIA HELENA VENDRAMIM
MARCIA LANDI BASSO
MATILDE APARECIDA DA SILVA FRANCO CAMPANHA
PAULA MARIA GONÇALVES
PRISCILA DOS SANTOS TEIXEIRA
WANESSA APARECIDA PÉRICO ALEXANDRE

magistério

PUBLICAÇÃO DA COORDENADORIA PEDAGÓGICA DA SME PARA
OS EDUCADORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO

criação
ALFREDO NASTARI

COORDENADORA DO CENTRO DE MULTIMEIOS
MAGALY IVANOV

ARTE
NÚCLEO DE CRIAÇÃO E ARTE | CM | COPED | SME
ANA RITA DA COSTA
ANGÉLICA DADARIO
CASSIANA PAULA COMINATO
FERNANDA GOMES PACELLI
SIMONE PORFIRIO MASCARENHAS

PESQUISA ICONOGRÁFICA
MEMORIAL DA EDUCAÇÃO MUNICIPAL

REVISÃO TEXTUAL
ROBERTA CRISTINA TORRES DA SILVA

IMAGENS CAPA
iStock/MasterLu
iStock/BDMclntosh

SUMÁRIO

EDITORIAL	3
ACÇÕES DE ACOMPANHAMENTO DA GESTÃO PARA A MATERIALIZAÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS	6
TERRITÓRIOS DE BRINCADEIRAS E EXPLORAÇÕES: POSSIBILITANDO DESCOBERTAS.....	14
DUAS HISTÓRIAS SOBRE MENINOS E MENINAS NOS ESPAÇOS AO AR LIVRE	19
O PAPEL DOS ADULTOS NOS PROCESSOS EDUCACIONAIS	24
A SALA REFERÊNCIA: ABRINDO ESPAÇO PARA AS INTERAÇÕES	30
PENSANDO DE NOVO	36
A RESSIGNIFICAÇÃO DE UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA QUE POTENCIALIZE OS FAZERES DOCENTES E O PROTAGONISMO DOS BEBÊS E CRIANÇAS.....	40
VÍNCULO E AUTONOMIA NA HORA DAS REFEIÇÕES	48
ENTREVISTA	54
ACONTECEU NA REDE	64

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Magistério / Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica.
– n. 9 (2020). – São Paulo : SME / COPED, 2020.

64p. : il. color

ISSN 2358-6532

1. Educação – Periódicos. 2. Educação Infantil. 3. Espaços – Interação.
I. Título.

CDD 371.3

Código da Memória Documental: SME170/2020
Elaborado por Patrícia Martins da Silva Rede – CRB-8/5877

Editorial

Quem atua na Educação Infantil sabe que não é possível estar inteiro com e para os bebês e crianças sem a garantia de adequadas interações e brincadeiras nos diversos contextos de aprendizagens que planejamos e organizamos nos cotidianos das Unidades Educacionais.

Nesta mesma abordagem, podemos afirmar que as interações, as aprendizagens e o crescimento profissional não acontecem sem termos o OUTRO como nosso PARCEIRO. É imprescindível uma reflexão em comunidade.

Nesta edição da Revista Magistério, reunimos oito artigos e buscamos trazer não somente os valiosos saberes dos diferentes profissionais da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, mas, também, os saberes e as experiências dos profissionais europeus, cuja defesa das Infâncias nos UNE e nos CONECTA.

Esta publicação nasceu da conversa do Diretor da Divisão de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação com a Instituição Rosa Sensat, em Barcelona, em janeiro de 2020.

Ao conhecer a Revista In-fan-cias, que é umas das revistas porta-vozes da instituição, dedicada à educação de bebês e crianças, desde 1980, ele questiona sobre a possibilidade de a Rede de Ensino de São Paulo ter acesso à qualidade dos artigos da revista.

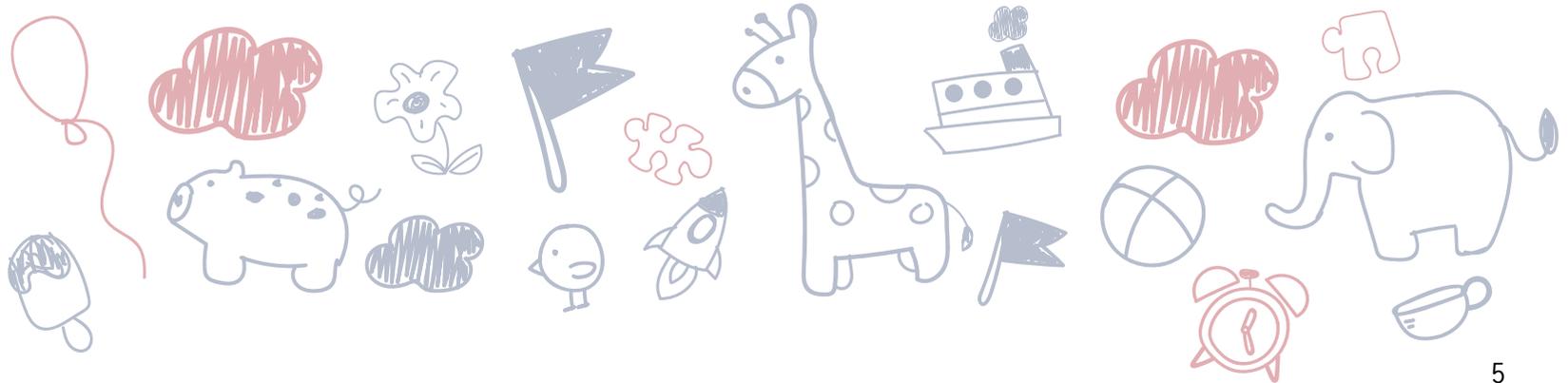
Conseqüentemente, foi feito o contato com Tona Castell, Assessora Técnica no Departamento de Educação (Generalidade de Catalunha) e que atualmente é editora da revista na língua Catalã, com a proposta de fazer uma revista que componha artigos de profissionais tanto da Rede de São Paulo como também de profissionais europeus que escreveram seus artigos para a Revista In-fan-cias.

Com o aceite da Tona, a equipe da Divisão de Educação Infantil selecionou quatro artigos e também convidou profissionais da Rede de São Paulo para escrever, totalizando oito artigos.





Foto: Paula Leticia - FOVE - CM - COPED - SME



Ações de acompanhamento da gestão para a materialização das experiências formativas

Por

Marina Mondevaím Teotônio

Diretora de Escola da Rede Municipal de Ensino de São Paulo.



Farei um breve histórico do meu percurso profissional para contextualizar. Sou diretora do Centro de Educação Infantil - CEI Ver. Ermano Marchetti, da Prefeitura de São Paulo, localizado na zona norte da cidade. Estou na direção desta Unidade Educacional desde agosto de 2017, quando acessei meu cargo de diretor de escola e escolhi um Centro de Educação Infantil por acreditar na importância de um trabalho de qualidade com a primeira infância.

Início este artigo afirmando que para uma gestão fazer a diferença, achar a linha que tece uma rede, intercruciar, entrelaçar e não se perder, é necessário que o gestor seja, acima de tudo, humano, que se apegue à escuta e ao diálogo por todo tempo que está gerindo a Unidade Educacional, escutando e dialogando com todos os atores da comunidade escolar.

Não dá para falar em educação, em transformação social, em apreço à tolerância, sem falar em humanização. Pode soar meio “clichê”, pois se somos seres humanos, pensamos logo o óbvio, que o que nos difere dos outros seres é sermos “Humanos”. Mas será que estamos sendo humano em seu sentido mais genuíno?

Educação, segundo Freire (2009), é um ato dialógico, de acolhimento. Foi pensando assim que iniciei meus primeiros passos na gestão, acreditando que os diversos campos dos conflitos existiriam e que esses são de suma importância para sairmos da inércia, para deixarmos a zona de conforto e construirmos juntos novas aprendizagens, aprendizagens realmente significativas, generosas para os bebês e

crianças, para as famílias e para todos nós que ensinamos, mas também aprendemos, lembrando que, segundo Freire “ensinar exige generosidade”.

Assim, meus primeiros passos foram pautados na escuta, na observação, no planejamento para as tomadas de decisões condizentes para o grupo e para a comunidade. Quando digo escuta, é aquela em que dialogamos e discutimos juntos, explicamos para chegar ao bem comum.

As aprendizagens significativas de nossos bebês e crianças são aquelas advindas do respeito e acolhimento ao seu tempo, do enxergar nas entrelinhas, em que o “julgamento” não tem vez, mas sim um olhar apurado dos educadores.

Todos temos que “escutar as paredes”, as marcas, os olhares, os pensamentos, as portas fechadas, os silêncios (muitas vezes em discussões latentes e necessárias), ou seja, ler e entender esse “currículo oculto”, mas extremamente presente no interior da Unidade Educacional, pois esse sim é o mais difícil de ser transformado, não existe teoria para abranger as singularidades. Mas temos a “práxis” e essa por meio de um diálogo generoso move moinhos.

Ao chegar nesta Unidade Educacional, por escolha minha, por amar essa etapa da educação e estudar com muito cuidado e propriedade (porque o gestor deve estar em estudo constante), eu sabia da minha imensa responsabilidade e compromisso em transformar vidas de seres tão pequeninos e ir além, por que não transformar suas famílias, a equipe da Unidade e a comunidade?

Nesta etapa da educação, a responsabilidade de formar as famílias também é nossa, pois acredito na parceria de família e escola, caminhando juntas, lado a lado. E um grande desafio também seria transformar o trabalho educacional desta Unidade, não mudar para um modelo pronto e correto, mas, sim, partir do ponto que está dando certo e do que não está, e de como podemos juntos transformar, buscar nossa identidade. Confesso que é complexo

Nos momentos formativos e nas reuniões pedagógicas, fomos nos apoiando e nos transformando. A coordenadora foi explorando a teoria junto com o grupo e estabelecendo relação com as vivências e provocando um lugar de deslocamento para as mudanças nas práticas pedagógicas, ressignificando olhares e estimulando práticas [...]



Foto: Marina Mondevalm

e desafiador, mas com amorosidade, muita formação, escuta e diálogo, estamos no caminho.

Em 2017, quando assumi a direção desta Unidade Educacional me vi travando grandes desafios. Iniciei com uma dupla gestora que não me conhecia, não conhecia meu trabalho. A coordenadora pedagógica já estava há mais de 5 anos com o grupo, então o conhecia bem, já tinha uma linha de trabalho organizada conforme o que acreditava como escola. A minha assistente de direção da época não ficou comigo por muito tempo, não sendo possível me auxiliar em meu trabalho gestor. Eu e a coordenadora fomos nos conhecendo e alinhando

o trabalho gestor, pois se não temos uma gestão alinhada, que acredita nos mesmos princípios educacionais norteadores, como traçar uma linha única para alcançar os objetivos comuns?

Os meses foram passando e quis pensar em alguma estratégia formativa e então pensei em embasar meu trabalho de gestora no CEI com PALAVRAS CONDUTORAS, ou seja, a cada início de ano, seleciono uma palavra para nortear o meu trabalho, assim como a assistente de direção e a coordenadora pedagógica também selecionam e conversamos sobre estas palavras juntamente com a equipe da Unidade e com as famílias das crianças.

Afetar

No meu primeiro ano de gestão (2017/2018), ao observar o grupo, suas ações, emoções, escuta, acreditei que a primeira palavra a nortear meu trabalho seria AFETAR (um adendo: aprendi o real significado desta palavra durante os momentos formativos no Projeto Especial de Ação - PEA em um CEI que trabalhei como Professora de Educação Infantil-PEI; partilhei com a coordenadora pedagógica que foi minha precursora, par avançado e inspiradora, que me norteou e acompanhou meus saberes-fazer para o aprimoramento do meu trabalho com as crianças e famílias, e descobri o quanto esse afetar foi importante para eu qualificar minhas atuações pedagógicas e, conseqüentemente, as aprendizagens significativas das crianças para a minha atual função de gestora, a importância do estar junto, de intervir, de aprender em companhia e de compartilhar).



Foto: Ana Bárbara

AFETAR no sentido real da palavra, do como afetamos o outro e do como nos deixamos afetar diariamente, de como impressionamos, tocamos, impactamos, atingimos, respeitamos a nós e ao outro de maneira que possamos questionar o nosso

pertencimento a esse grupo, essa Unidade Educacional, essa comunidade.

Em março de 2018, quando a assistente de direção chegou por meio do meu convite, conseguimos trabalhar com o afetar ao longo do ano. Com essa palavra norteadora, mudamos concepções de aprendizagens, currículo, bebês e crianças, famílias, planejamentos, olhares, escutas significativas, transcendendo os olhares sobre teoria e prática, mudando, assim, nosso jeito de formar no interior da escola. Segundo Tardif (2014), “a escola deve ser um local de formação dos professores, onde os conhecimentos ultrapassam a didática e a pedagogia, a epistemologia da prática profissional abrange todos os saberes dos professores no trabalho, concebe uma postura de pesquisa que leva ao estudo desses saberes docentes de como são mobilizados e construídos no trabalho”. Assim, os PEAs tornaram-se mais efetivos e significativos, pois começamos a trabalhar com estratégias a partir da escuta efetiva das equipes, das demandas formativas que eram advindas dessa escuta, mais sensibilidade, questionamentos, pesquisas e respostas.

Ressignificar

No segundo ano de gestão, em 2019, percebi a necessidade de trabalharmos com a palavra norteadora RESSIGNIFICAR. Precisávamos reconstruir e construir novos significados sobre o que é importante trabalhar dentro da escola: os espaços, os tempos, as materialidades, as interações, o currículo, os “pré-conceitos”, as famílias (e como estas entendiam a Educação Infantil) e com todo o restante da equipe da Unidade. Então, junto com a coordenadora, fomos buscar bibliografias que nos dessem o alicerce para essas ressignificações. Confesso que tivemos que ser corajosas, inovadoras, pois, por muitas vezes, nos sentimos inseguras, entrávamos em conflitos pedagógicos e administrativos, mas percebíamos

que eram construtivos entendimentos de conceitos para alinhar nossos pensamentos.

Nos momentos formativos e nas reuniões pedagógicas, fomos nos apoiando e nos transformando. A coordenadora foi explorando a teoria junto com o grupo, estabelecendo relação com as vivências e provocando um lugar de deslocamento para as mudanças nas práticas pedagógicas, ressignificando olhares e estimulando práticas, como: abrir as portas das salas, sair das salas de referências e explorar e desbravar espaços externos, fazer integrações



Foto: Ana Bárbara

entre os agrupamentos dos bebês e crianças, com cuidado, cautela, zelo. Ultrapassamos as paredes arquitetônicas das salas quando problematizamos o planejamento e fizemos três perguntas básicas, mas que foram disparadoras para as reflexões do que era proposto no cotidiano da Unidade: Por que fazer? Para que fazer? Para quem estamos fazendo?

O nosso grande êxtase pedagógico foi com a publicação do **Currículo da Cidade: Educação Infantil** (SÃO PAULO, 2019) e com ele pudemos nos encontrar como prática, legitimar o que discutíamos tanto nas formações. Já não era só o que falávamos, dos livros teóricos, da análise para a ação que acreditávamos e que timidamente fazíamos em um documento norteador para a Educação Infantil, para o chão da nossa escola. Ele veio mostrar que nosso ressignificar podia transgredir os muros para compartilharmos informações e, por meio das trocas com os outros grupos, podermos expandir conhecimentos, expandir territórios.

Assim, fomos aprofundando nossas reflexões sobre o currículo, os projetos com e para bebês e crianças e retroalimentando nosso Projeto Político-

-Pedagógico - PPP. As ações foram saindo do modo automático, burocratizado e engessado e foram ganhando propriedade e autoria.

Em continuidade, eu e a assistente de direção começamos a pensar em formas efetivas de articular as questões administrativas com as necessidades das questões pedagógicas, ou seja, como gerir as verbas financeiras para atenderem efetivamente os fazeres pedagógicos, de forma *sine qua non* e fomos observando todo o currículo que estávamos estudando e pesquisando em real construção e movimento no cotidiano da Unidade, como uma espiral, em que não paramos nunca de pensar, questionar, dialogar e inovar.

Foi quando propus a nossa supervisora da época que fizéssemos a primeira reunião setorial com os CEIs do nosso setor em nossa Unidade, como uma primeira ação prática de nossas

Todos temos que “escutar as paredes”, as marcas, os olhares, os pensamentos, as portas fechadas, os silêncios (muitas vezes em discussões latentes e necessárias)(...)

construções alicerçadas em nossas palavras nor-teadoras (afetar e ressignificar). Quando o trio gestor conversou com a equipe, que em princípio ficou meio inseguro, e juntos desenharam e explanaram a proposta à supervisora, ela prontamente nos acolheu e nos incentivou.

Foi então, neste ano de 2019, que fizemos nosso primeiro encontro setorial de formação entre os CEIs. A formação aconteceu o dia todo e foram oferecidas, nas salas de vivências organizadas pela equipe da Unidade, oficinas, apresentações de relatos de práticas realizadas pelas(os) educadoras(es) explicando sobre a trajetória que o CEI vinha fazendo de transformação de conceitos pedagógicos e, inclusive, apontando as fragilidades que enfrentávamos em nossos processos formativos em constante transformação. Outros CEIs do entorno, tanto do setor como de ruas próximas (setores vizinhos), foram convidados e também apresentaram seus relatos de práticas, expandindo os territórios. Contamos ainda com apresentações teatrais do próprio grupo da Unidade e de profissionais parceiros que compuseram o elenco, além de um singelo café musical para mais de 300 pessoas.

Depois desta reunião setorial, surgiram novas ações, por exemplo, o nosso parque começou a ser compartilhado 2 vezes na semana com o CEI vizinho (rua detrás da escola) que não tem esse quintal privilegiado, mais uma ação prática da res-

significação dos espaços e do entorno. Rompemos os muros das barreiras arquitetônicas, pois, só assim, com educação compartilhada, os conhecimentos se ampliam.

A experiência da Visita Pedagógica como Estratégia Formativa

Neste mesmo ano de 2019, tivemos em nosso CEI um presente, uma Visita Pedagógica com coordenadoras(es) pedagógicas(os) de algumas Unidades Educacionais do entorno do CEI, orientada pela Coordenadoria Pedagógica/Divisão de Educação Infantil - COPED/DIEI e organizada pelas formadoras da Diretoria Regional do Jaçanã Tremembé - DRE JT e com a Assessora Prof.^a Maria Helena Pelizon, que nos brindou com todo seu olhar dialógico e com sua generosidade e intervenções pontuais.

A Visita Pedagógica nos fortaleceu e repertoriou ainda mais sobre nossos processos de pensar sobre os fazeres e o cotidiano da Unidade. Foram possíveis intervenções pontuais, ouvir as realidades educacionais dos presentes, trocar formas de fazer, entender o porquê fazer, sobre os assuntos que estavam sendo discutidos com o grupo e, desta forma, esta foi a experiência formativa mais significativa que tivemos, pois nos fortaleceu, consolidou, legitimou nossas atuações como grupo que busca a qualificação das suas ações.

A Jornada Pedagógica

Finalizamos este ano de 2019, nossa Unidade foi sede da II Jornada Pedagógica da Educação Infantil. As inscrições para a participação foram tanto para os CEIs quanto para as Escolas Municipais de Educação Infantil - EMEIs de toda a DRE-JT e foi um momento de formação rico em trocas e aprendizagens. Houve empréstimos de livros, brincadeiras e oficinas com materiais não estruturados, partilhados e compartilhamos conhecimentos.

As Jornadas I e II proporcionaram um momento real para parar e (re)pensar, dialogar sobre

os princípios da Educação Infantil, e poder fazer isso com educadoras(es), assistentes técnico educacional, diretoras(es), coordenadoras(es) pedagógicas(os), assistentes de direção, supervisoras(es) escolares de várias Unidades distintas foi gratificante e crucial para fortalecer a importância do protagonismo dos momentos formativos e foi revelador da aprendizagem em companhia.

Todas essas ações formativas versaram sobre o prisma de nossas palavras norteadoras, de como afetamos, fomos afetados e do exercício do ressignificar nossos saberes e fazeres.

Experiência

Partindo dessas ações e de tudo que as elas reverberaram em nossos processos de humanização e profissionalização, a palavra que marca essa trajetória é Experienciar, no sentido de vivenciar, viver, sentir, transpassar, experimentar, saborear, verificar, investigar, explorar, avaliar.

Queremos continuar a experienciar no sentido de nos propor coisas novas, aprendizados diversos, espaços, relações e tempos reconstruídos e renovados.

História Presente e Futuro

Acredito e defendo uma gestão humanizada e coletiva, na qual o diretor não deve decidir tudo sozinho, afinal, uma escola pública e de qualidade só é feita pela participação da comunidade escolar em todos os âmbitos (PARO, 2015), nos problemas levantados, nas sugestões de soluções, nos mutirões coletivos, nos projetos dentro da Unidade Educacional, nos questionamentos e tomadas de decisões coletivas. Enfim, somente com trabalho coletivo é possível formarmos cidadãos autônomos e críticos.

Ainda temos muitos desafios e, portanto, muitas outras palavras que compõem esse sentido/experiência que estamos vivenciando nos traduzem,

pois SOMOS compromisso, participação, comunidade, criatividade, investigação, diversidade, emoção e tantas outras.

Finalizo este artigo dizendo que não existe fórmula pronta, mas, sim, o querer e o acompanhamento sistemático, um planejamento administrativo/pedagógico flexível (que por diversas vezes tem que ser reconduzido) com uma grande estratégia de inovação.

Podemos perder forças, mas não a esperança, do verbo esperar (FREIRE, 1992), porque somos educadores e acreditamos que é pela Educação que acontece o desenvolvimento e a transformação social.

Então não nos deixemos desesperançar! ■

Referências

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 39. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. do (org.). **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento**. Brasília: MEC/SEB, 2007.
- LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem**. São Paulo: Atta mídia e educação, 2011. DVD.
- LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática**. 2. ed. Salvador: Malabares, 2005.
- MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. **Psicologia da educação** [online], n. 20, p. 11-30, 2005.
- PARO, V. H. **Diretor escolar: educador ou gerente?** São Paulo: Cortez, 2015.
- SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Currículo da Cidade: Educação Infantil**. São Paulo: SME/COPEd, 2019.
- SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Programa Mais Educação: subsídios para a implantação**. São Paulo: SME/DOT, 2014.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.



Territórios de brincadeiras e explorações: possibilitando descobertas

Por

Elisabete de Moura

Coordenadora Pedagógica da Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

Um convite à ressignificação da prática docente

Desde 2015, a EMEI Prof.^a Paula Cristina Rodrigues, no território da DRE São Mateus, tem estudado, em seus Projetos Especiais de Ação, a importância das interações e brincadeiras como princípio de toda a ação pedagógica.

Nos momentos formativos, a coordenação pedagógica utilizou estratégias visando à qualificação dos contextos de aprendizagem, problematizando com as educadoras sobre como os momentos de brincar apareciam na rotina das crianças, buscando uma reflexão sobre os tempos das brincadeiras, as relações das crianças nos diferentes espaços da Unidade Educacional - UE e com seus pares, e o papel da educadora à frente da organização desta rotina.

De acordo com estudos e discussões, sentimos a necessidade da criação de novos espaços qualificados de brincadeiras e explorações, visto que o espaço externo da nossa UE é limitado e compartilhado com as outras Unidades do Complexo Educacional. O espaço interno era o maior desafio e, aos poucos, se tornou um parceiro educador.

Conforme discute o Currículo Integrador da Infância Paulistana (SÃO PAULO, 2015), o espaço é também educador dos bebês e das crianças. Assim, o grupo sentiu a necessidade de oportunizar a exploração das potencialidades das crianças, ofertando possibilidades de escolhas e não impondo a elas o que fazer.

Foi um grande desafio para as educadoras concentrarem a sua atenção na organização dos contextos e nas oportunidades que estes ofereciam às crianças, diminuindo suas expectativas em conduzir as propostas e fazer atuações pré-determinadas para alcançar objetivos precisos, fechados e já definidos em seus planejamentos.

Construção do território

No ano de 2018, tivemos como meta do Projeto Político-Pedagógico - PPP em nossa Unidade Educacional construir os “**Territórios de Brincadeiras e Explorações**”.

Uma sala da escola nomeada “Sala dos Territórios” foi organizada e abrigou os materiais que foram discutidos e pensados durante os horários de formação coletiva, inspirados em experiências de outros espaços educacionais como a escola em Tigres, na Província de Buenos Aires, na Argentina, “*Fabulinus Jardin de Infantes.*”

Houve a parceria fundamental do trio gestor com a equipe docente e de apoio em relação à adequação dos espaços e materiais já existentes na UE e a aquisição de outros necessários. A proposta foi contagiando todos na Unidade e, a partir daí, funcionários e professores começaram a garimpar materiais para compor os territórios. O espaço foi pensado como um lugar de encontros, de pesquisas e investigações, onde as crianças pudessem orientar suas próprias ações, desenvolvendo suas múltiplas linguagens, respeitando a beleza de suas construções.

Toda a equipe esteve empenhada na construção destes espaços construídos, que já vêm sendo modificados ao longo dos anos anteriores por meio da escuta das crianças, tornando-os cada vez mais significativos.

Os territórios e as experiências vividas

Território dos Dinossauros

Este é um espaço que tem como protagonista os dinossauros. É constituído, além das miniaturas de dinossauros, por materiais naturais: pedras, argila expandida, troncos, cubos de madeira, tábuas, pinhas,



Foto: Elisabete Moura

sementes, bambus, folhas, galhos. Para o deslocamento das materialidades, utilizamos caixas com rodinhas, facilitando o manuseio pelas crianças.

Atualmente, inserimos uma diversidade de materiais de largo alcance, ampliando assim as possibilidades: tubos de PVC, conduítes e flutuador espaguete.

Território da areia

Um espaço que convida a criar construções temporárias, ele é organizado com uma mesa de areia e elementos de diversos tamanhos para brincar: pás, formas de bolo, funil, peneira, colheres de pau e moldes, que instigam as pesquisas das crianças.

Território dos planos inclinados

Diferentes materialidades estão dispostas neste espaço: diversidade de tubos e canaletas de PVC, tubos de papelão, partes de luminárias, TNT, pneus de diferentes larguras e diâmetros e com variadas inclinações, além de um conjunto de bolas, carrinhos e outros objetos pequenos para deslizar.

Este território inspira-se na poética da mecânica. Os planos inclinados são como um mecanismo para recuperar a surpresa pelos objetos que caem.

A observação, a escuta atenta das crianças e a documentação para avaliar e pensar em novos contextos certamente são o prenúncio para a criação de novos territórios de exploração e brincadeiras.

Território de jogos com luzes negras e sombras

Dividido em três instalações: a primeira com uma cabana com luz negra, na qual disponibilizamos objetos que atuam com efeitos que essa luz produz, tinta de rosto fluorescente e espelhos; a segunda tem um retroprojeto com imagens para produzir histórias; a terceira instalação oferece uma cortina com luz na parte de trás para explorar a sombra do corpo todo e uma de luz para explorar diferentes objetos e papéis.

A falta de diversidade de materiais para utilizar na brincadeira empobrece a experiência da criança, por isso quanto maior a disponibilidade de materiais de largo alcance e recursos ofertados para as crianças empregarem no universo da brincadeira, maior será a possibilidade para criar a partir desses objetos. Quando observamos as crianças brincando livremente com material disponível e, muitas vezes, sem material, percebemos que as crianças pequenas são atores sociais capazes de agir, participar, argumentar, criar, significar, escolher e aprender a partir das interações com as pessoas e com os mundos sociais que as rodeiam, produzindo a cultura infantil. (SÃO PAULO, 2019, p.91).

Novos Territórios

Acreditamos que esse tipo de contexto em que as crianças são desafiadas a interagir entre si e com o ambiente proporcionam aprendizagens significativas. A observação, a escuta atenta das crianças e a documentação para avaliar e pensar em novos contextos certamente são o prenúncio para a criação de novos territórios de exploração e brincadeiras. ■

Referências

- DUBOVIK, A.; CIPPITELLI, A. **Construção e construtividade**. São Paulo: Phorte, 2018.
- SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Currículo Integrador da Infância Paulistana**. São Paulo: SME/DOT, 2015.
- SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Currículo da Cidade: Educação Infantil**. São Paulo: SME/COPEd, 2019.
- SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana**. São Paulo: SME/DOT, 2016.



Foto: Revista Infâncias/Rosa Sensat

Duas histórias sobre meninos e meninas nos espaços ao ar livre

Por

Alberto Rabitti¹ e Beatrice Vitali²

1. Artesão/engenheiro.

2. Pedagoga.



Há alguns anos, na Itália, testemunhamos uma tendência geral de reorganizar os espaços ao ar livre nas escolas maternas, após décadas em que o olhar estava fixo nos espaços interiores.

No entanto, muitas vezes, o que ocorre é que o ponto de partida não é a vida real das crianças (nem dentro, nem fora), mas expectativas ou projetos de adultos, com desenvolvimentos interessantes e inovadores, nos quais as crianças têm dificuldades em serem protagonistas, localizados longe das reais necessidades da brincadeira.

O primeiro passo de uma verdadeira reorganização poderia consistir em um relato sincero e autêntico da maneira como as crianças vivem em espaços livres e do cotidiano, com uma aparência o mais aberta possível, sem estereótipos que cumpram as expectativas dos adultos. Essas observações podem ser uma boa ferramenta para repensar não apenas os espaços e os materiais, mas, sobretudo, a relação entre o adulto e a criança e, em particular, o papel do educador, capaz de valorizar a brincadeira e de sustentá-la.

Primeira história

Duas crianças estão no jardim, sentadas em um cavalete para plantas, feito com tábuas, e falam alto. Elas falam, escutam, explicam, às vezes, levantam-se e expressam-se com gestos. As crianças permanecem nesse local por um longo tempo, quase a manhã inteira. A intensidade de sua brincadeira é algo que surpreende, mesmo sendo quase estática. Essa dinâmica se repete nos dias seguintes, e o local que elas escolheram se torna um importante ponto de encontro, como se fosse o local de um compromisso quase diário. Às vezes, outra criança se junta a elas e participa da história; outras vezes, troncos ou pedras ganham vida e recebem um papel ou um significado. Há

momentos em que o espaço fica vazio, porque as crianças se movem por um tempo sob os túneis de salgueiro ou para outro canto do jardim, mas o local é sempre mantido como ponto de chegada.

Aqueles que se juntam às duas crianças não interrompem a brincadeira, mas, sim, aumentam-na. Elas sobem no cavalete, como se estivessem escalando-o, e costumam sentar-se na parte mais alta. Alguns ouvem, outros se empolgam e começam a conversar, outros carregam materiais, mas a brincadeira nunca é interrompida. As crianças se acertam, distribuem os papéis, dão tempo, organizam-se. O adulto é banido assim que não tem mais serventia; talvez fosse muito grande ou muito desajeitado para essas dinâmicas, quebraria a harmonia que é criada de maneira tão simples naquele espaço.

Esse tipo de observação pode ajudar a refletir sobre o contexto em que tudo acontece e a levantar questões, por exemplo, por que aquele cavalete desgastado pelo tempo é um catalisador tão poderoso para as crianças. Trata-se de uma estrutura em forma de L, feita com tábuas para depositar materiais e ferramentas para trabalhar no jardim e, principalmente, na horta. Tem duas bases de suporte de dois níveis. Foi pensado particularmente para facilitar o trabalho das crianças e dar certa ordem às coisas. Com o tempo, mais suportes foram adicionados, sempre para facilitar o armazenamento de materiais. Apesar de todas as ideias e reflexões pedagógicas dos adultos, essa estrutura nunca funcionou como planejado, o que ficou evidente desde o primeiro momento em que foi colocada entre as caixas de uma horta móvel no pátio da escola. Esse cavalete com prateleiras profundas, que criam espaços ocultos nos cantos, esses dois níveis de altura que convidam a subir e a alcançar uma altura interessante, foram certamente as primeiras características que levaram as crianças a vê-lo não como um espaço de armazenamento,

O primeiro passo de uma verdadeira reorganização poderia consistir em um relato sincero e autêntico da maneira como as crianças vivem em espaços livres e do cotidiano, com uma aparência o mais aberta possível, sem estereótipos que cumpram as expectativas dos adultos.

mas como um espaço para elas, para vivê-lo. As expectativas dos adultos levaram, durante algum tempo, a recondicionar esse espaço de maneira contínua, a restaurar sua origem, a reorganizá-lo, a movê-lo, a fornecer regras de uso, muitas vezes, a dizer “não” às crianças.

Então, progressivamente, a brincadeira e as necessidades das crianças se impuseram, e os educadores começaram a se fazer perguntas, a abandonar suas certezas e a se questionar. Embora, por um lado, essa estrutura tenha se desgastado, e o tempo a tornou invisível, como as formas projetadas para armazenar objetos, por outro lado, foram feitas alterações, por exemplo, os ganchos foram removidos para pendurar objetos, uma tábua foi adicionada para criar uma espécie de parapeito na prateleira mais alta, e a estrutura foi colocada em outra área do jardim. As crianças conseguiram subir na estrutura, usá-la de acordo com suas brincadeiras, guardar ali os materiais de que precisavam, ou seja, não baldes e pás, mas troncos, varas e pedras.

Assim, essas simples prateleiras, justamente porque não estão definidas, não

estão prontas, não são perfeitas, tornaram-se o cenário de uma brincadeira muito maior, mais rico e mais complexo do que aquele para o qual originalmente se destinavam. A brincadeira que ocorre todos os dias nesse local varia muito, dependendo de quem o usa. São produzidas as primeiras descobertas de crianças de um ano, mais interessadas no que as prateleiras baixas contêm; a aproximação de crianças de dois anos, que tentam as primeiras subidas. Algumas veem o cavalete como um forte, outras, como uma caixa, outras, ainda, como uma estrutura a partir da qual é possível pular de grandes alturas. Em geral, poderíamos defini-lo como um “erro” de design e, em contrapartida, como um espaço que motiva, incentiva, acrescenta, sustenta a imaginação, convida a projetar mecanismos de cooperação, de debate.

Além disso, se mudarmos o nível de reflexão, essa história inevitavelmente leva a questionamentos

Foto: Ana Bárbara





Foto: Ana Bárbara

sobre o papel do adulto. Como intervir? Como, o que e quando propor? Que posição se deve manter para incentivar as brincadeiras das crianças? Sem dúvida, surgem muitas perguntas, entre as quais, sobre a importância e, às vezes, a necessidade de um adulto que permanece à margem. O educador deve concordar em não interromper a brincadeira, como se fosse um guardião que preserva e protege situações e momentos. Um guardião discreto, que observa com fascínio esse mecanismo perfeito de brincadeira. Talvez, nem devesse estar perto o suficiente para ouvir essas conversas e palavras. Nesses casos, mesmo que de maneira provocadora, o papel do adulto deve ser o de uma simples testemunha desse bem-estar. O debate é amplo e deve ocorrer dentro dos grupos de trabalho, para compartilhar reflexões, métodos e estilos educacionais sempre em favor da brincadeira autêntica por parte das crianças.

Segunda história

O fogo cria uma atmosfera, é algo mágico, profundo, que atrai, aquece e cria comunidade. Algo antigo que ressoa em todos nós. Essa é a razão pela

qual o fogo se tornou um elemento importante em nossa escola, para começar como símbolo de um momento de encontro e de convivência com as famílias, durante a noite mais longa do ano, em 21 de dezembro. O “festival das luzes” se tornou uma tradição, com a intenção de proporcionar às crianças e às suas famílias uma atmosfera difícil de encontrar na cidade. Nada de especial, apenas uma fogueira que acolhe e convida a se sentar e a se aquecer do frio do inverno. A localização da fogueira é preparada com as crianças; a área é delimitada com pedras, com dois círculos: um interno,

que delimita o espaço do fogo, e um externo, que marca o limite máximo que as crianças podem alcançar. Ou seja, indicações visuais muito simples como regras de conduta, porque quanto mais se relacionam com coisas reais, mais emergem as regras do próprio elemento.

Assim, a experiência do fogo se desenvolve de maneira muito fluida, agradável e envolvente. Se os marshmallows forem assados espetados em um palito, a mágica é ainda maior. Uma experiência como essa não pode durar apenas uma noite. As crianças se lembram dela e, além disso, o fogo deixa vestígios visíveis, como o carvão, que inevitavelmente se tornará um material do brincar por muito tempo. Ademais, meninos e meninas passam a fingir que acendem uma fogueira. Eles preparam a lenha do lado de fora, ou organizam, do lado de dentro, materiais para essa construção, exatamente como fizeram para a fogueira verdadeira. As crianças falam sobre isso, elas explicam; começam a fazer hipóteses sobre métodos de como acender a fogueira e as documentam; as crianças mais velhas ensinam os pequenos, que, por sua vez, as escutam.

Os educadores devem se perguntar se desejam apoiar a motivação e o crescente interesse das crianças. Se a resposta for “sim”, a brincadeira não terminará. Não se trata de fazer um projeto sobre o fogo, no qual o professor decide os passos e os horários; isso seria muito simples, porque tudo seria definido em uma tabela. O desafio é observar as crianças, seu brincar, informar-se, coletar ideias, investigar, experimentar, ou seja, aprender muito sobre o assunto para poder ajudá-las em sua brincadeira, oferecer a elas o apoio, a ideia, a proximidade necessária para que possam conectar suas experiências, testar, refazer, juntar peças, formular hipóteses, fazer por si próprias e observar os resultados.

Costumamos dizer: “Você está brincando com fogo!” quando alguém lida de maneira leviana com um problema potencialmente perigoso. É provável que, no imaginário comum, a combinação das palavras brincar e fogo seja antitética, como se um excluísse o outro, na medida em que o fogo é um elemento perigoso, e o brincar é coisa de criança. Mas, e se mudarmos o valor da palavra brincar? E se a entendermos como uma ação profunda, como as crianças a entendem? Brincar não é apenas sinônimo de lazer e de despreocupação; brincar é, também, um assunto sério. As crianças brincam seriamente, se houver espaço e tempo. É a ferramenta mais importante para conhecer, entender, interagir com outras pessoas, experimentar, planejar, criar hipóteses, verificar e, portanto, aprender.

Assim, “brincar com fogo”, além de uma frase feita, pode significar ter a oportunidade de conhecer o fogo, entender seus riscos e seu potencial, e, portanto, saber como abordar esse elemento. Isso pode ser feito na escola maternal? Sim, diríamos que sim, se houver adultos dispostos a fazê-lo, capazes, do ponto de vista de suas habilidades, e que não sejam incompetentes nem medrosos.

O educador deve concordar em não interromper a brincadeira, como se fosse um guardião que preserva e protege situações e momentos. Um guardião discreto, que observa com fascínio esse mecanismo perfeito de brincadeira.

Como resultado da fogueira “de mentira”, agora, algumas crianças podem pedir para acendê-la quando precisam aquecer, por exemplo, uma poção mágica, ou se querem assar alguns espetos. E tudo isso acontece com grande naturalidade e contribui para tornar as brincadeiras das crianças um assunto sério.

Considerações finais

Essas duas histórias simples servem de exemplos de como algumas propostas adquirem mais valor se confiarmos nas crianças e se escutarmos suas brincadeiras, fazendo perguntas. O importante desafio de promover uma reorganização, tanto de dentro quanto de fora, é partir de uma visão livre de qualquer preconceito sobre as experiências que as crianças vivem na escola. Construção e rezoneamento são termos que se referem aos campos de trabalho da engenharia ou da construção, e que podemos empregar dessa maneira: nas duas histórias relatadas, os espaços do brincar são construídos durante a experiência, justamente por aqueles que vivem essa experiência, a qual acontece com todo tipo de coisas, e, dessa maneira, sua “construção” e seu “rezoneamento” nunca terminam, como acontece na natureza. ■

Revista: Infancia en Europa hoy. Infancia, naturaleza y sostenibilidad. Número 2. Autor: Rosa Sensat. Data: 31 d'octubre de 2019.

Para conhecerem o artigo original e as imagens, acessem o site: <https://www.rosasensat.org/revista/infancia-en-europa-hoy-infancia-naturaleza-y-sostenibilidad-numero-2/dos-historias-sobre-ninos-y-ninas-en-los-espacios-exteriores/> Acesso em 7 fev. 2020.

O papel dos adultos nos processos educacionais

O autor reflete sobre o papel dos adultos nos processos de autonomia das crianças. O conceito de escuta, de observação, de documentação e de planejamento tornam-se elementos essenciais, que estão intimamente relacionados e que promovem contextos significativos de aprendizado.

Por

Gino Ferri

Formado em Ciências da Educação e trabalha no campo da educação infantil há quase trinta anos. Atualmente, ele é professor na creche XXV Aprile, em Reggio Emilia, e, paralelamente, dedica-se à formação de educadores na Itália e no exterior.



OMIBELA

Identidade da criança e papel do adulto

Desde as últimas décadas do século passado, o enraizamento progressivo do paradigma construtivista (e socioconstrutivista) tem modificado de maneira profunda o pensamento educacional e a identidade das instituições que lidam diariamente com a educação infantil. Sem dúvidas, é evidente que proporcionar autonomia, competência e protagonismo às crianças em seus próprios processos relacionais, sociais e cognitivos pressupõe uma redefinição absoluta da ação educacional, dos espaços e das experiências educacionais que ocorrem.

Essa mudança radical também afetou o papel do adulto envolvido na relação com as crianças a quem essa nova e poderosa identidade é reconhecida: hoje, o professor se considera, acima de tudo, um ator que deve favorecer e acompanhar os processos de aprendizagem de meninos e meninas. Mas como esse novo papel toma forma? Quais são suas características constitutivas em relação ao pensamento e à prática cotidiana?

Este artigo intenta contribuir com ideias e reflexões sobre alguns elementos fundamentais para o profissionalismo do professor dessa nova perspectiva. Obviamente, e por várias razões, não é possível se aprofundar aqui completamente em um papel que se tornou muito complexo. É por isso que me limitarei a focar dois aspectos essenciais para promover um papel autêntico e autônomo das crianças no processo educacional.

O primeiro aspecto é a capacidade do adulto de ouvir as crianças, a fim de entender sua curiosidade cognitiva e suas respectivas zonas de desenvolvimento proximal (de acordo com a feliz definição de Vygotsky), a fim de ajudá-las e dar a elas um apoio adequado.

O segundo aspecto é a necessidade de os adultos saberem como projetar competentemente contextos

de aprendizagem significativos para as crianças e, acima de tudo, coerentes e de acordo com seus modos de aprender.

Um adulto capaz de sustentar as descobertas cognitivas das crianças

De acordo com os novos paradigmas culturais, uma das características que identificam o papel do adulto é a função de suporte dos processos de conhecimento que as crianças realizam de maneira ativa e frequentemente autônoma, por meio da tendência ilimitada delas de descobrir e dar sentido à realidade ambiental e humana em que vivem. Isso significa que uma das principais tarefas do professor é entender quais realmente são os fenômenos sobre os quais a criança está sendo interrogada, que constituem as verdadeiras demandas cognitivas. Falamos aqui de um adulto que considera o conhecimento do próprio contexto um elemento essencial sobre o qual deve basear sua ação diária.

Para obter esse conhecimento, é preciso fornecer estratégias de pensamento apropriadas, com base em instrumentos operacionais válidos. A principal é a observação, que pode fornecer informações muito importantes sobre os processos cognitivos que ocorrem entre crianças, individualmente e em grupos, para que o desenvolvimento evolutivo possa ser sustentado e favorecido.

Vale ressaltar que não falamos da observação como uma prática “objetiva”, porque seria um erro epistemológico muito sério! Pelo contrário, falamos da observação como uma prática marcada pela consciência do viés de alguém, em grande parte, determinada pela subjetividade do observador e pelo conjunto de suas ideias, de seus valores, de sua experiência. Quem lida com a educação deve

saber que a observação não deve ser entendida como uma estratégia capaz de retornar “a verdade” ao olhar do adulto.

Um adulto capaz de projetar contextos de aprendizagem

Apesar de sua importância, a atitude do adulto, orientada para um conhecimento vivo do contexto como fundamento da própria eficácia, não pode, de fato, esgotar sua responsabilidade educacional. Atualmente, o professor tem o dever de apresentar às crianças propostas coerentes e de acordo com seu modo de aprender, que promovam o despertar da curiosidade, que, por sua vez, pode desencadear novas descobertas cognitivas. Essas propostas devem conter a possibilidade de experimentar oportunidades de aprendizado ainda diferentes daquelas que as

crianças começaram a experimentar de maneira autônoma, o que é particularmente importante.

Para tornar o significado dessa afirmação mais claro e inteligível, cabe fornecer um exemplo concreto, referindo-se a uma situação que parece simples: uma conversa entre crianças de 3 e 4 anos em um pequeno grupo. O contexto: o professor, pegando uma frase dita por uma criança há alguns dias, faz ao grupo uma pergunta que poderíamos descrever como incomum, que pode parecer estranha e desconcertante: “Alguns dias atrás, um de vocês disse que tinha visto uma aranha em uma flor. Para vocês, o que a flor achou quando percebeu que a aranha estava nela?”.

Por que o adulto fez esse tipo de pergunta? O que acha que isso pode causar nas crianças? O que espera desenvolver?

Por trás dessa pergunta, existem significados muito fortes. Em primeiro lugar, está a ideia de valorizar o que surge da vida cotidiana, por mais

Foto: Elaine@



fora de contexto que possa parecer, especialmente se atribuímos potencialidade a ela. Em segundo lugar, há a legitimação do animismo positivo das crianças, reconhecido como a capacidade de entrar em um relacionamento vivo e direto com as coisas e os seres vivos, aos quais elas podem atribuir estados e condições, como pensamento e sentimento.

Por fim, existe a intenção de estimular alguma

curiosidade sobre as relações entre os elementos do mundo natural, com a expectativa de que a inteligência aberta e a sensibilidade das crianças, estimuladas por essa provocação, possam evoluir o discurso em importantes e imprevisíveis direções.

A seguir, pode-se ler o desenvolvimento da conversa, que trata de tópicos e argumentos variados e interessantes:

Educadora: “Alguns dias atrás, um de vocês disse que tinha visto uma aranha em uma flor. Para vocês, o que a flor achou quando percebeu que a aranha estava nela?”.

Ada: “Para mim, a flor pensou que a aranha estava se escondendo do inverno, porque estava frio...”.

Noemi: “E se a aranha estiver fria, a flor deve protegê-la...”.

Clarissa: “Sim, a flor pensou em proteger a aranha, porque achou que a aranha estava com frio!”.

Diego: “Pensei que a aranha fosse um ladrão mau que roubou muito dinheiro e a flor a prendeu porque talvez fosse uma polícia florestal!”.

Luca: “Mas as flores não conseguem pensar, porque não têm cérebro, e não conseguem ver, porque não têm olhos!”.

Ada: “Elas se entendem, porque têm seu próprio idioma”.

Diego: “As flores ouvem o barulho dos insetos, como as abelhas que sugam o néctar... E, também, embora não possam falar, conseguem se comunicar: fazem gestos com as folhas quando se movem, como as árvores, que, com os movimentos das folhas, elas se comunicam e ainda limpam o ar”.

Luca: “Os galhos e as folhas se movem quando está ventando. É como o trabalho deles”.

Educadora: “É interessante o que você diz sobre o trabalho deles”.

Diego: “É que todas as plantas, todos os animais, todos os insetos, todos devem fazer o seu trabalho! Todos vivem em seu mundo: o de aranhas, o de joaninhas, o de leões... E os dois devem fazer seu trabalho! No nosso mundo, há tudo o que queremos, até o mundo dos animais!”.

Clarissa: “Não concordo. Não há tantos mundos, porque existem apenas dois mundos: África e Itália”.

Diego: “Mas a África não é um mundo, é um país! Existe apenas um mundo e os outros são planetas! Marte é gigante!”.

Luca: “Os planetas são como naves espaciais, parecem bolas gordas”.

Ada: “O mundo é tão redondo e grande que cabe toda a Terra...”.

Luca: “A Terra parece uma bola que se move, mas a verdade é que não gira”.

Diego: “Não! É verdade, sim, que gira, a Terra!”.

Luca: “Mas ele não pode girar! Porque, se girar, todos nós que estamos em cima íamos cair...”.

Diego: “É a força da gravidade, que faz a gente ficar em pé! É por isso que estamos em cima da Terra. Parece que estamos quietos, mas, na verdade, a Terra gira!”.

Seguindo brevemente o desenvolvimento da conversa, percebemos que, com base na pergunta aparentemente estranha do adulto, as crianças discutiram sobre muitos tópicos, desde a diferença nas formas de comunicação dos seres humanos até a lei da gravidade. E elas fizeram isso compartilhando pontos de vista diferentes, confrontando-os e enriquecendo-se, oferecendo-nos um importante testemunho de um verdadeiro processo de conhecimento vivido por meio do diálogo em grupo e favorecido por algumas opções conscientes do professor. A riqueza desse processo oferece inúmeras sugestões que o adulto pode retomar e desenvolver para contribuir ainda mais com o enriquecimento dos itinerários cognitivos realizados.

Talvez seja verdade que a leitura dessa conversa possa surpreendê-lo. Assim, talvez, a conclusão mais apropriada para este artigo (que realmente quer ser uma abertura para novos espaços e horizontes de reflexão) seja lembrar que as crianças sempre podem nos surpreender e que a principal responsabilidade do educador é colocá-las em condições para que elas possam nos surpreender! ■



Revista: Infancia en Europa: L' autonomia com a forma de vida.
15.28. Autor: Rosa Sensat. Data: Maio de 2015.

Para conhecer o artigo e as imagens originais, acesse o site:
<https://www.rosasensat.org/revista/lautonomia-una-forma-de-vida/>
Acesso em: 3 fev. 2020.



A sala referência: abrindo espaço para as interações

O cotidiano vivido e refletido

Por

Carina da Rosa Estácio Gragnano¹, Leticia da Silva Paes², Marília Carolina de Souza Santos Pires³

1/2/3. Professoras de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

Todo trabalho vivenciado no ano de 2019 foi resultado de um gratificante processo realizado para e com as crianças. Refletíamos e questionávamos constantemente sobre nossos fazeres docentes e práticas anacrônicas que nos inquietavam. Estávamos abertas a novas ideias, buscando sempre ampliar nossas práticas pedagógicas, mas um dos incômodos que emergia eram as ações rotineiras, que, por vezes, eram executadas sem planejamento, com o discurso de que “funcionam”. A busca pela mudança das ações que nos afetava terminou quando nós três compartilhamos a sala referência em períodos distintos.

Em nossos planejamentos, víamos a necessidade de uma nova proposição para os espaços, tempos, materiais e mediações. Isto é, nossa preocupação era em relação a todas as crianças estarem fazendo a mesma atividade ao mesmo tempo, à quantidade de mesas e cadeiras em sala e ao ato de organizar filas para as crianças se movimentarem pela escola. Dado o exposto, a pergunta surgiu: quais são os princípios da Educação Infantil? Encontramos a resposta e subsídios potentes nas documentações oficiais que serviram para dar início a um trabalho que muito cresceu, tendo grande visibilidade e um retorno positivo das crianças e das famílias, acalentando nossos corações inquietos.

Fomos privilegiadas em ter uma gestão comprometida e ética, tendo na figura da coordenadora pedagógica um par avançado, que nos fortaleceu na construção dessa nova concepção da ação

docente na Educação Infantil. A implementação do Currículo da Cidade: Educação Infantil dentro da nossa Unidade e os debates gerados abordando essa nova gramática pedagógica, no sentido de ser alinhada aos princípios democráticos, geraram em nós aquela sementinha da mudança.

O percurso não se iniciou de repente, foi necessária uma reinvenção do que é ser professor da infância nos dias atuais, de como é essa fase do desenvolvimento e como as crianças aprendem. Passamos a compreender melhor sobre o verdadeiro sentido e significado da criança protagonista e de como é importante a mediação realizada pela professora, a partir de um planejamento com foco para observar, refletir e planejar. Esse processo se deu internamente, desconstruindo um tipo de professor que deixou os bancos da universidade para surgir aquele oriundo do cotidiano da escola.

Notadamente, existe uma grande discrepância na formação de professores, distanciando a teoria da prática e vice-versa. Os estágios não são feitos como residentes, os professores são preparados superficialmente para atuarem. Chegam aos espaços educativos e reproduzem aquilo que viveram em sua experiência como aluno. Por isso a importância da formação em serviço, dentro da sua escola, dentro da sua realidade vivenciada, do seu grupo de educadores e crianças. Somos professoras pesquisadoras da nossa prática.

O Projeto Especial de Ação desenvolvido em todas as Unidades da Rede Municipal de Ensino traz em seus estudos as necessidades emergentes do grupo de educadores perante o cotidiano escolar. Faz-se necessário que ele seja construído em colaboração pelo grupo, que aborde temáticas atuais, inclua discussões pedagógicas e potentes, no sentido de que cada um possa entender o processo que os documentos sinalizam, sendo compreendidos os sentidos e significados, compartilhando e refletindo sobre as práticas.

O percurso não se iniciou de repente, foi necessária uma reinvenção do que é ser professor da infância nos dias atuais, de como é essa fase do desenvolvimento e como as crianças aprendem. Passamos a compreender melhor sobre o verdadeiro sentido e significado da criança protagonista e de como é importante a mediação realizada pela professora, a partir de um planejamento com foco para observar, refletir e planejar.

A princípio, focamos na reorganização dos espaços da sala referência, afinal ele também é educador. O Currículo da Cidade nos traz:

A especificidade da ação docente exige um olhar e uma escuta atenta para organizar adequadamente um ambiente ao mesmo tempo seguro, acolhedor e desafiador, assegurando as condições necessárias para um desenvolvimento pleno em termos cognitivos, afetivos e motores. (SÃO PAULO, 2019, p. 128).

Horn afirma que “o espaço pode ser estimulante ou limitador de aprendizagens, dependendo das estruturas espaciais que estão postas e das linguagens que estão ali representadas” (HORN, 2017, p. 19). O espaço revela a concepção do educador, o quanto ele compreende de seu grupo de crianças e quais os tipos de propostas podem ser desenvolvidos ali. Ele precisa oferecer liberdade para o movimento e a interação entre as crianças, transformando-as em protagonistas do seu aprendizado e autônomas na escolha de suas próprias investigações. Corsario e Sarmiento postulam que “as crianças são agentes sociais, ativos e criativos, que produzem suas próprias culturas infantis, enquanto contribuem para a construção das sociedades adultas” (*apud* HORN, 2017, p.18).

Sempre observando e entendendo a movimentação das crianças pelo espaço, buscamos novas formas de organização, visando à melhoria das possibilidades de interações. Para isso, as crianças foram colaboradoras deste processo, dialogando e participando de cada modificação da sala referência, de modo que pudéssemos entender seus interesses, como elas brincavam e quais eram as suas expectativas. Quando a criança faz parte do processo de organização e reorganização do espaço, ela se sente pertencente a ele, explora, aprende mais e colabora na organização e nos cuidados com as materialidades.

A partir do contexto observado, do que emergia das crianças, criávamos estratégias para a

continuidade da reconstrução do espaço. Assim, aprendemos que as crianças precisam de experiências que as tirem do fazer automático e “adulto-centralizadas”. As crianças participaram de tudo: arrastando mesa, empilhando cadeira, levando-as para fora da sala, trazendo-as para dentro em outro momento, de acordo com a proposta. Pintando aqui, colando ali, organizando, separando, setORIZANDO materiais por temas, dividindo a sala em cantos para diferentes propostas e disponibilizando tudo nos armários sem portas, de modo que os materiais estivessem ao alcance de todos. Conhecendo o que estava disponível para brincar, elas se apropriaram daquilo que era delas, pensado para elas.

A escuta infantil era ativa o tempo todo. Um espaço livre, que muda conforme a necessidade de criação da brincadeira. Livre, porém intencionalmente planejado, com os desafios e materialidades necessários para aprendizagem das crianças. O professor sendo protagonista na intenção, no planejamento, na escuta, na intervenção, no replanejamento. A criança sendo protagonista no processo e nas escolhas, envoltas no que seja qualificador para a aprendizagem.

Todo esse percurso de desconstruir um local com mesas e cadeiras, e, verdadeiramente, construir um espaço de contextos investigativos nos fez chegar nas “sessões”. Queríamos atender as crianças em grupos pequenos, em sessões, para



Foto: Marília Carolha

conseguir fazer a escuta ativa de cada criança. Quando fazemos esse tipo de escuta, percebemos o que as crianças já sabem e o que querem conhecer, o que elas questionam sobre a rotina, o que elas desejam que aconteça. Porém de nada vale escutar e não considerar o que se escuta. É necessário trazer à tona aquilo que as crianças anseiam.

As crianças procuravam mais o chão do que as mesas, então, abrimos os espaços e elas criaram tapetes. Queriam dar asas à imaginação, imitar suas famílias, seus heróis e, portanto, criamos o cantinho simbólico com fantasias, panelas, panos, telefones. As crianças nos mostraram as infinitas possibilidades de criação com massinha, então juntos selecionamos outros materiais para cortar, carimbar, pressionar, guardar e misturar. Elas começaram a empilhar placas de madeira, encostar uma na outra, formar paredes e telhados, mas as placas caíam. Então, oferecemos-lhes as placas de madeira com fitas adesivas. Novas ideias surgiram e foi o começo para grandes construções. Demos às crianças oportunidades e elas nos deram o caminho.

E trabalhar dessa forma nos possibilitou ter mais clareza do que cada criança necessitava, de quais eram suas dificuldades e o que iríamos propor na sessão seguinte para auxiliá-las. Fomos percebendo que as crianças estavam aprendendo muito mais, pois estavam envolvidas e efetivamente estávamos escutando e observando cada uma.

Os espaços externos da nossa EMEI contribuíram para novas experiências das turmas. Temos um parque de areia, uma área arborizada que denominamos de bosque, além de uma quadra, uma área coberta com rampa e parque com brinquedos de madeira. A cada ida a esses espaços, novos questionamentos surgiam a partir do que era encontrado. Gravetos, sementes, pequenos insetos, tudo que era novo para eles. Dessa escuta, elaboramos o projeto “Elementos da Natureza”. Cada fala ouvida foi considerada para compor o que traríamos a cada sessão. “Prô, o que esse bichinho come?”, “Por que

as folhas caem?”, “Posso levar para casa?”. Trabalhamos com elementos naturais, como folhas, sementes, pedras, conchas e pinhas, estudando sua função na natureza. Trouxemos o estudo de pequenos animais, como tatu de jardim, caracol, pequenos insetos, peixe-beta e rato twister, entendendo todo cuidado para se ter com cada um deles. Trabalhamos com tintas naturais e como obter as mais variadas tonalidades na natureza. Montamos um mural indígena, com peças e retratos do que faz parte dessa cultura.

O tema a ser investigado surgiu das crianças, da necessidade de conhecer mais o que elas nos evidenciavam. E assim sugerimos os projetos “Organizar o planejamento em projetos contempla, entre outros, o direito de crianças e bebês explorem e interajam nos diferentes grupos, ampliando seus saberes, linguagens e conhecimentos” (SÃO PAULO, 2019, p. 137). Um projeto se origina envolto no interesse das crianças e ele se mantém vivo enquanto não se esgotarem suas dúvidas. Ele pode durar o ano todo ou durar um mês. O prazo de duração não desqualifica o tema, apenas demonstra que o professor está atento ao que seu grupo anseia por conhecer mais.

Nesse contexto de trabalho com projeto, o tema surge, porém os caminhos vão sendo traçados conforme a escuta e o interesse das crianças. A forma engessada de escrita do projeto, com objetivos, procedimentos e produto final não cabe mais. O processo é mais valioso do que o produto final. Surge a constante inserção de novos questionamentos, de novas experiências e de novas propostas. Apesar de compartilharmos o mesmo tema com as turmas, cada uma seguiu por caminhos distintos de investigação.

Foi primordial fazermos anotações sobre o que tínhamos observado, as falas que surgiram no grupo, avanços e questionamentos, pois esses dados nos deram pistas para as propostas subsequentes, para as

sessões e para novos rumos do projeto. Assim é o planejamento, perceber a necessidade das crianças e ir atuando com intervenções e propostas adequadas, em uma sequência, centradas na criança, focadas no cotidiano. Todo esse movimento, chamamos de *progettazione*, conforme nos clareia Fochi:

A *progettazione* é também a configuração e a reconfiguração constante do trabalho pedagógico, por meio das formulações e reformulações que o adulto faz a partir da análise do que é observado e registrado. Nesse aspecto, a *progettazione* nutre perguntas ao trabalho do adulto, concentrando menos sobre onde as crianças chegaram e mais sobre o que, como e por que fazem. (FOCHI, 2015, p.84).

Cada professora descobriu qual era o recurso que mais lhe atendia para registrar os percursos das crianças: escritas descritivas, anotações em tópicos, fotos, áudios, vídeos. O importante é que chegássemos no entendimento do caminho que a criança fez para aprender: como a criança pesquisou, o que falou, quais foram suas perguntas. “A documentação pedagógica nos permite assumir a responsabilidade pela construção dos significados e chegar às nossas próprias decisões sobre o que está acontecendo no

processo educacional” (SÃO PAULO, 2019, p. 146).

O percurso não finaliza nunca. Ele está em constante mudança, do espaço da sala referência e das materialidades. Fazemos uma reavaliação contínua, mudamos os contextos, propondo novas experiências. Abrimos espaço para o protagonismo, em todos os sentidos. A mudança fez surgir novas profissionais. O que não nos cabe mais é sermos as educadoras de antes. ■

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2.** Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF, 2017.
- FOCHI, P. **Afinal, o que os bebês fazem no berçário:** comunicação, autonomia e saber-fazer de bebês em um contexto de vida coletiva. Porto Alegre: Penso, 2015.
- HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons, aromas:** a organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo da Cidade:** Educação Infantil. São Paulo: SME/COPED, 2019.
- SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Indicadores de qualidade da Educação Infantil Paulistana.** São Paulo: SME/DOT, 2016.

Foto: Ana Bárbara





Foto: Ana Bárbara

Pensando de novo

Por
Penny Ritscher

Conselheira de Escolas de Educação Infantil em Florença, Itália.

Os meninos e as meninas da escola estão no jardim. Maria, uma garota desse pequeno grupo, aproxima-se de sua professora, Glória. A menina segura um dedo da professora e sussurra algo ininteligível. A educadora se agacha ao seu lado, parece que ela entendeu. Abraça a garota gentilmente. “Você fez cocô, Maria?” Maria não responde; ela parece muito concentrada. A professora entende o que acontece: “Você está fazendo cocô agora?”. A menina dá a entender que sim. Glória espera um pouco e depois sugere: “Vamos ao banheiro trocar a fralda?”. Maria não se mexe, ela está se concentrando. “Você ainda está fazendo. Vamos esperar. Quando tiver acabado, vamos ao banheiro”. Passa um tempo. Então, Maria relaxa, pega a mão da educadora e se vira para o prédio como se dissesse: “Estou pronta, podemos ir”. Maria e Glória vão juntas ao banheiro.

A educação invisível

Contamos um dos muitos microepisódios que ocorrem diariamente na escola para crianças de 0 a 3 anos. São episódios “de rotina”, no jargão educacional (cuidados com o corpo), mas, também, no sentido de que são momentos comuns, que podem parecer banais e, muitas vezes, passam despercebidos. Eles não deixam vestígios tangíveis. São pouco documentáveis. Trata-se de episódios que envolvem seus protagonistas – como Maria e Glória –, no entanto, são invisíveis a um olhar desatento. Vamos tentar nos aprofundar no assunto. Maria, a menininha, está em uma fase transitória: percebe que está prestes a evacuar, mas não se controla e ainda usa fraldas. Para Maria, fazer cocô é difícil. Vê-se que, com Glória, a menina tem uma relação consolidada de confiança. Maria sabe que precisará da ajuda de sua professora e, também, que pode contar com ela. A menina

procura a educadora. À demanda implícita de Maria, Glória responde com disponibilidade, ternura, empatia, paciência e tato. Acompanha a garota, atende à necessidade dela, oferecendo uma presença simples e respeitosa. Quando chega a hora de ir ao banheiro, as duas protagonistas caminham juntas com a mesma dignidade: a educadora não leva a menina “para terminar logo”. Glória reage com uma habilidade exemplar nas relações. É um profissionalismo que, infelizmente, costuma ser deixado sem registro nem reconhecimento.

Certa vez, observando uma educadora que trocava as fraldas de uma criança, fiquei surpresa com a atmosfera de calma que havia ao seu redor. Gestos habituais e competentes, mas nada banais. Até eu teria confiado naquelas mãos capazes e gentis.

Episódios como o de Maria e Glória nos lembram que assistência e educação não devem ser contrapostos. Qualquer pessoa que tenha trabalhado em uma escola para crianças de 0 a 3 anos sabe, por experiência, que assistência e educação são indissociáveis, mesmo que nem sempre se esteja plenamente consciente disso. Em contrapartida, quem já trabalhou em outra escola pode não saber disso, porque tem uma herança difícil de superar: a ideia de cultura como algo separado da realidade física e corporal. A divisão entre cultura e corpo tem sua expressão na figura da educadora. A educadora dá mais “significado” à didática, ao passo que suas necessidades “fisiológicas” são protocoladas.

Até agora, haveria uma mensuração objetiva de significados. Infelizmente, por tradição, essa divisão também implica uma escala de valores. “Sujar as mãos” não seria trabalho de uma educadora.

Profissionalismo

Na época em que o ministro Moratti começou a falar sobre a antecipação da idade de ingresso na chamada escola 3-6, fiquei impressionada com a carta de

uma educadora escrita à redação da revista *Scuolla dell'infanzia*. Ela expressou sua indignação porque, com esse avanço, as educadoras estariam, numa situação gravíssima e seu profissionalismo seria comprometido. É uma avaliação muito restrita, mas historicamente compreensível. A escola 3-6 está cansada de ser reconhecida como escola “autêntica”.

Contudo, para ser uma escola autêntica, não é preciso repudiar as rotinas, pelo contrário. Devemos superar uma visão “disciplinar” e desenvolver uma visão “holística”. Acompanhar uma criança no momento de suas necessidades fisiológicas – não apenas no banheiro, mas, também, no refeitório, na hora do descanso, ao se vestir – não significa comprometer o profissionalismo, mas enriquecê-lo, por meio de gestos, de relacionamentos, de sentidos.

Saiba como fazer as coisas. Cuidar da vida cotidiana na escola para crianças de 3 a 6 anos significa valorizar o que as relações implicam e, também, uma série de lições práticas. Quanto ao vestuário: amarrar os sapatos, abotoar o casaco ou subir o zíper sem que este fique preso etc. No banheiro: pegar um pedaço de papel higiênico sem desenrolá-lo todo, limpar-se, vestir as roupas íntimas, dar a descarga, ensaboar e enxaguar as mãos sem se molhar etc. À mesa: servir-se água, tomar a sopa sem derrubá-la em si mesmo, usar um pedaço de pão para colocar a comida no garfo ou aproveitar para passá-lo no molho deixado no prato etc. Ao dormir: estender o cobertor e, depois, dobrá-lo, entre outras ações. Existem muitas habilidades “pequenas” necessárias para a autonomia pessoal. Saber como fazer essas coisas alimenta uma autoestima saudável e real.

Ambientes da vida

Do passado, herdamos uma organização de estruturas educacionais que devem ser criadas e renovadas para melhor responder às condições de vida atuais das crianças. Atualmente, desde muito jovens, as crianças passam muitas horas do dia, ou seja, grande parte de sua vida, com adultos cuja profissão é a de educador. As demandas das famílias sempre tendem à ampliação dos horários. Portanto, nossa oferta educacional não pode mais se limitar aos objetivos “didáticos” do passado recente e/ou a um serviço de assistência que atenda às demandas das famílias. Nossas estruturas precisam passar de escola/serviço de assistência para ambientes da vida. Isso significa assumir o controle, em um âmbito educacional, de tudo o que acontece durante o dia: entrada, brincadeiras, atividades estruturadas, momentos de ócio, momentos de transição, uso do banheiro e do refeitório, tempo vivido no jardim, hora do descanso e



Foto: Estradas dos Santos

do lanche, saída. Todo momento e toda situação, formal ou informal, são um recurso educacional valioso em potencial, se gerenciados de maneira correta e consciente. Trata-se de preparar espaços e horários para favorecer reuniões, momentos para compartilhar, brincadeiras, projetos, explorações, descobertas, reelaborações... A vida coletiva também deve permitir momentos de intimidade, de encontro entre alguns, momentos de solidão. O ambiente deve ser personalizado e tratado esteticamente para “viver” em um clima de bem-estar.

Intercultura

Nos projetos para crianças de 0 a 6 anos, atualmente, está em pauta o risco de apenas “escolarizar” a escola de 0 a 3 anos. Uma reflexão também deve ser feita ao contrário: tornar a escola 3-6 mais parecida com a 0-3. O encontro entre duas culturas diferentes – a cultura da escola 0-3 e a da 3-6 – nos oferece uma boa oportunidade para reflexão. A escola 0-3 resulta em uma cultura consolidada das chamadas “rotinas”, e a escola 3-6, uma cultura consolidada de “aprendizado”. Um projeto “0-6” pode favorecer a integração entre essas duas culturas: as rotinas devem ser repensadas como momentos significativos de aprendizado, e o aprendizado como resultado de um contexto de vida bem-organizado.

Um contexto bem-delineado, composto por espaços, tempos, gestos, pessoas, relações... Para além do segmento “0-6”, trata-se, também, de pensar no segmento “6-0”. ■

Para se aprofundar no tema

- BOSI, R. *Le cure nella scuola dell'infanzia*. Roma: Carocci, 2007.
- RITSCHER, P. *Cosa faremo da piccoli?*. Bergamo: Junior, 2000.
- SAITTA, L. R. Il bambino e la cura. In: GALARDINI, A. (org.). *Crescere al nido*. Roma: Carocci, 2003.



Foto: Esdras dos Santos

Revista: Infancia latino-americana.

La fuerza de los más pequeños. Número 19. Abril del 2017.

Para conhecer o artigo e as imagens originais, acesse o site:
<https://www.rosasensat.org/revista/numero-19/> Acesso em: 3 fev. 2020.

Referências

- ITALIA. Ministero dell'Istruzione. Ministero dell'Università e della Ricerca. Indicazioni per il currículo per la Scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'infanzia. Roma: Ministero dell'Istruzione. Ministero dell'Università e della Ricerca, 2007.
- LINO, D. O modelo curricular para a Educação de Infância de Reggio Emilia: uma apresentação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (org.). *Modelos curriculares para a Educação Infantil*. 2. ed. Porto, Pt: Porto Editora, 1998.



A ressignificação de uma proposta pedagógica que potencialize os fazeres docentes e o protagonismo dos bebês e crianças

Por

Mariana Silva Lima

Diretora de escola da Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

O presente artigo tem como objetivo relatar o processo de desconstrução, ressignificação e democratização vivido pela equipe do CEI Jardim Santa Tereza nos últimos três anos, quando a atual gestão da escola se uniu, estabelecendo um vínculo de respeito, parceria e cumplicidade em busca de uma melhor educação para os bebês e crianças do Jardim Elisa Maria. Essa afinidade nos levou a sonhar e alçar altos voos. O interessante é ressaltar que o que era só uma utopia tem se tornado realidade e que é possível construir uma escola pública de qualidade.

Neste período, muitos educadores passaram pelo CEI, contribuindo com a construção de uma proposta pedagógica centrada nos bebês e crianças, evidenciando o protagonismo infantil, um espaço educativo democrático e construído a muitas mãos. Hoje, 85% da equipe atua na Unidade há dois anos ou mais, o que contribui com um processo formati-

vo contínuo, garantindo que a proposta pedagógica continue avançando em práticas significativas que potencializem educadores, bebês e crianças.

No ano de 2017, com a mudança de direção, um novo olhar surgiu, e com ele a necessidade de repensar os fazeres pedagógicos nos aproximando como equipe, sendo então necessário afinarmos nossas concepções e reafirmar a identidade da escola na constituição de uma proposta pedagógica coesa. Neste ano, nos empenhamos nas formações para refletir sobre os padrões éticos das relações, nas atribuições de cada profissional, na colaboração e corresponsabilidade nos processos educativos e formativos. Trabalhamos com afinco na elaboração de um diagnóstico da comunidade atendida e abrimos a escola para que as famílias enxergassem o território escolar como um espaço de convivência, vivências significativas e de construções democráticas.

Foto: Paula Leticia - FOVE - CM - COPED - SME



Democracia como um sistema de vida que só pode ser considerado efetivo quando é construído pelo grupo social, de acordo com interesse e convicções comuns (OLIVEIRA, 2001, p.13).

O reconhecimento da função política da escola fez com que as ações, os tempos, os espaços e os materiais fossem repensados.

Desconstruir o que culturalmente já estava instituído foi um grande desafio, pois exigiu mudança de olhar e uma reflexão constante sobre o porquê, para quê e para quem. Estes pensamentos nos fizeram perceber que muitas de nossas propostas não estavam centradas nos bebês, nas crianças e em suas necessidades. Havia um receio de se arriscar e perder o “controle” do grupo e também de ver a família como participante dos processos educativos. Esta visão fica evidenciada na fala da professora do MGII do CEI Jardim Santa Tereza desde 2015, sobre a inclusão dos pais no período inicial da adaptação: *Quando veio a proposta de que os pais participariam do processo de adaptação, eu me senti com muitas inseguranças, porque via o olhar destes pais como de vigilância. Com o tempo, eu vi que trazer a família era criar uma aproximação, e os resultados foram muito positivos, pois na medida em que os pais passaram a conhecer a escola, proposta e professoras, passaram a entregar os filhos com maior segurança e isto foi muito importante, porém muito desafiador também.*

O ano de 2017 foi um ano de acolhimento, em especial dos profissionais e famílias, de acreditar no potencial, de idealizar e traçar metas juntos, o que foi fundamental no sentimento de pertencimento do espaço escolar, sendo a base e proporcionando a segurança necessária para que as mudanças acontecessem.

Em 2018, estávamos mais maduros como equipe, então foi a hora de refletirmos e repensarmos a proposta pedagógica do CEI, que fizemos por meio da avaliação e reescrita do Projeto Político-Pedagógico da Unidade. A ideia era que o documento evidenciasse nossa identidade

como grupo, quem somos, como pensamos os bebês e as crianças, qual caminho temos traçado e o que almejamos. As discussões que permearam este momento de escrita coletiva trouxeram clareza a toda comunidade escolar do que a escola buscava proporcionar, então o PPP começou, de fato, a cumprir a sua função de nortear todas as ações da escola. E assim seguimos baseando-nos na sensibilidade da escuta para articular de forma coerente a realidade da comunidade atendida com a teoria e a prática pedagógica, como exemplifica o Currículo da Cidade: Educação Infantil, 2019.

A característica das práticas educativas no sentido da integralidade é manter a coerência entre o dito e o feito, a teoria e a prática. Neste sentido, uma prática pedagógica integradora parte da escuta, da observação, da conversa numa atitude de respeito, dignidade e acolhimento. Na Educação Infantil, DCNEI (BRASIL, 2010), temos as práticas pedagógicas permeadas pelo cuidar e o educar, "numa perspectiva de uma educação ética, estética e política". (SÃO PAULO, 2019, p. 35).

O reconhecimento da função política da escola fez com que as ações, os tempos, os espaços e os materiais fossem repensados. Refletindo sobre quais possibilidades de aprendizagens a escola estava oportunizando nos diversos momentos e ambientes. Isto foi objeto de estudo e pesquisa docente coordenados pela Equipe Gestora da Unidade. Coletivamente, modificamos os espaços, a fim de que fizessem maior sentido aos bebês e crianças, que fossem provocativos e desafiadores,

potencializando as competências, o protagonismo e a autonomia. Passamos a olhar os espaços como territórios de aprendizagens e, assim, começamos a qualificar a proposta pedagógica sob a perspectiva dos bebês e das crianças como centro, e nosso Projeto Político-Pedagógico foi deixando de ser apenas um papel, mas um documento vivo.

O processo vivido pelo CEI ultrapassou a simples modificação do espaço, transformando as interações, trazendo sensibilidade e humanidade aos educadores que aqui atuam, como evidenciado na fala da professora Raquel Rocha Fontes Mazerino, (professora do berçário I do CEI Jardim Santa Tereza desde 2015): *Para os bebês e crianças, hoje o trabalho dos profissionais que aqui atuam está sendo muito valoroso, porque não somos apenas transmissores de conhecimento, temos a afetividade, temos o olhar humano e sentimos a necessidade da criança. O espaço está sendo transformado para atender a criança e não nossa necessidade como adultos. É natural em nosso pensamento já termos um objetivo final, mas temos visto que nem sempre é assim, porque a criança vai aprender interagindo com os espaços e é isto que estamos fazendo, qualificando os espaços e experiências para que estas vivências sejam de fato bem-sucedidas. Com esta maturidade já conquistada, seguimos com afinco o desafio em melhorar cada vez mais a qualidade da escola pública.*

Enfim, um grande desafio para a Rede Municipal configura-se em fazer das Unidades de Educação Infantil aquele oásis citado inicialmente:

um local para ser criança; para se viver a infância; onde se brinca; onde as falas, expressões e choros são considerados; onde se corre; se pinta; se dança; se canta; se fotografa; se desenha; se cozinha; se escreve; se lê; na relação com o espaço/tempo/materiais, com os adultos e especialmente com outras crianças e bebês. (SÃO PAULO, 2013, p.12).



No anseio de oferecer um ensino público cada vez mais significativo, seguimos, em 2019, refletindo sobre como qualificar as interações e mediações do professor, de forma a propiciar o protagonismo infantil; partindo do pressuposto de que a criança é capaz de transformar sua história individual e social, sendo um sujeito potente, que impulsiona seu desenvolvimento; buscando a sensibilidade da escuta e do olhar nos fazeres docentes, que propicie respeito, segurança emocional e afetiva nos processos de desenvolvimento trilhados pelos bebês e crianças no espaço escolar.

A publicação do Currículo da Cidade: Educação Infantil veio legitimar todo processo de ressignificação da proposta pedagógica vivido pelo CEI, ampliando o olhar, os desafios e nos motivando a avançar em práticas significativas. É constantemente objeto de estudo e pesquisas em nossas formações, por ser um documento rico em experiências, fundamentações e possibilidades. A



Foto: Ana Bárbara

flexibilidade de repensar a prática quando se faz necessário, considerar as diferentes realidades e circunstâncias sociais em que a escola está inserida, mas, sobretudo, não abrir mão de garantir os direitos dos bebês e crianças nos mostra que não estamos e nem estaremos prontos, mas que sempre haverá oportunidades de qualificar os fazeres.

Neste ano, recebemos a Visita Pedagógica com o Diretor da DIEI exemplificando-nos o quanto ainda podemos construir. Ao conhecer nossa escola com um olhar estrangeiro e respeitoso, trouxe algumas perspectivas que trariam coerência e alinhamento ao que estava escrito no PPP, ao que falávamos e ao que almejávamos. Sobretudo seu olhar estético nos despertou a potencializar o processo coletivo trilhado pelo CEI Jardim Santa Tereza, como: o desafio de incluir em nossa documentação pedagógica registros de todo percurso vivido pelo CEI e indagações sobre os territórios de aprendizagens para além das

modificações espaciais, a qualificação das interações como um todo: tempos, espaços, materiais e relações. Outra inquietação foi nos encorajar a abrir mão de movimentos culturais enraizados na escola que já não lhe atribuíam sentido, sobretudo diante da nova proposta. Esta elucidante visita nos levou a avançar em nossas reflexões e formações, trazendo a ampliação do olhar para toda comunidade escolar que coletivamente decidiu novos caminhos, tomando como objeto de formação e meta, para o ano seguinte, o fortalecimento dos portfólios e murais com registros fotográficos e legendas que ilustrem a potência das observações docentes e processos vividos pelos bebês e crianças, a inclusão de registros reflexivos que fundamentam nossa concepção pedagógica e reafirmam nossa identidade como escola no PPP, nova transformação dos espaços em que a proposta estivesse evidenciada na materialidade e interações, na quebra da rigidez do tempo, elaborando uma linha de rotina que considerasse as diferentes necessidades dos bebês e crianças, avançando de semanário a diário de bordo e trazendo para este registro a sensibilidade e percepção do tempo e ritmo de cada grupo e indivíduo, ressignificando as datas comemorativas ainda existentes (formatura e Natal) para vivências significativas que ilustram a função da escola e potencializam o protagonismo dos bebês e crianças como centro de suas histórias e trajetórias na Educação Infantil. Como gestora, tenho provocado a ampliação do repertório dos educadores, a ação investigativa, o olhar sensível a propostas pedagógicas significativas e o envolvimento da família na efetivação destas mudanças e no registro do percurso que vivemos, historicizando por meio do Projeto Político-Pedagógico, assim como cita Ana Lúcia Borges e Cristiano Rogério Alcântara no livro *Fazeres de Professores e de Gestores de Escola da Infância*, página 173:

Com ações intencionais, a gestão pode criar as condições para que toda a comunidade escolar, “professores, funcionários e famílias, discuta qual escola deseja para as crianças e construa um PPP que expresse valores, concepções e metas perseguidas por todos. (ALCÂNTARA; BORGES, 2019, p. 173).

Com esta bagagem seguimos. O ano de 2020 iniciou e recebemos a visita e assessoria das educadoras Alejandra Dubovik e Alejandra Cippitelli para o desenvolvimento do projeto Construção em Contextos, trazendo novas percepções e um olhar cuidadoso para o fortalecimento dos registros e dos projetos pedagógicos do CEI. Este é o início de uma parceria de dois anos, e nossa expectativa é de continuar a construir uma escola pública de qualidade. O apoio dos documentos da SME e da equipe da DIEI nos impulsiona a prosseguir na concretização de um espaço que respeita os direitos dos bebês e crianças e sua integralidade, valorizando sua potência e, de fato, os preparando para exercer a cidadania de forma crítica, reflexiva e transformadora. ■

Referências

- ALCÂNTARA, Cristiano Rogério; VERCELLI, Ligia de Carvalho Abôes (org.). **Fazeres de professores e de gestores da escola da infância**: reflexões sobre cenas do cotidiano. 1. ed. Jundiá: Paco, 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa de (org.). **A democracia no cotidiano da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, SEPE, 2001.
- SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade: Educação Infantil**. São Paulo: SME/COPEd, 2019.
- SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientação Normativa n° 01**: avaliação na educação infantil: aprimorando os olhares. São Paulo: SME/DOT, 2013.



Foto: Ana Bárbara





Vínculo e autonomia na hora das refeições

A importância do acompanhamento de adultos

Por

Lorena Marco, Alicia Coca, Cristina Roca e Eva Jansà

Professoras da Escola Infantil Bellmunt de Barcelona, Instituto Municipal de Educação de Barcelona



Há alguns anos, a equipe da Escola Infantil Municipal de Bellmunt (em Barcelona) analisa e reflete sobre a relação entre o adulto e a criança, sobre como o vínculo profissional é construído tanto com a família/responsável quanto com seu filho ou sua filha, e sobre os momentos do dia que possam favorecer a construção de um vínculo positivo, que ofereça integridade e segurança à criança.

As contribuições de Emmi Pikler nos ajudaram muito a ir além, a revisar mais profundamente todos os momentos da vida cotidiana ou dos cuidados com a criança, por exemplo, trocar fraldas, dar comida, proporcionar momentos de descanso, assim como nossa intervenção ou postura nos momentos de brincadeira das crianças. Essas contribuições são baseadas em:

- vínculo que ofereça segurança à criança;
- brincadeiras autônomas;
- tempo de resposta das crianças;
- integridade do educador e da criança.

Partimos da convicção de que é nos momentos de cuidados que a criança sente bem-estar, o qual é resultante de uma sensação física, seja porque a fralda foi trocada, seja porque foi alimentada, seja porque foi acomodada, mas, também, é um bem-estar emocional, de acordo com o modo como acompanhamos esses momentos, o modo como falamos com a criança, olhamos para ela, levamos-la em consideração, tratamos-la com cuidado. As crianças devem ser capazes de devolver uma imagem positiva de si mesmas. Devem entender que o adulto as ama, valoriza e respeita.

Essa concepção também se enquadra na de uma criança competente e autônoma, com participação ativa em todos esses momentos, dentro de suas capacidades e de seus potenciais.

Portanto, nos últimos anos, temos repensado e modificado o modo como acompanhamos os horários de alimentação, levando em consideração que a comida vai além de encher o estômago e se torna um

momento de vínculos, de relacionamentos, de autônias e de normas sociais.

Da intimidade em casa à escola

É mais fácil para uma criança brincar com um adulto que não conhece, que aceita a comida, que se deixe levar ou que inspire confiança o suficiente para adormecer a seu lado. (MOLINA, 2007, p. 56).

Comer é um ato íntimo para uma criança e sua família. Inicialmente, pais e filhos desfrutam de um relacionamento íntimo, desde a amamentação (natural ou artificial). Pouco a pouco, outros alimentos e utensílios para a alimentação são introduzidos, tendo como base a segurança fornecida pela família e o espaço de relacionamento também vai sendo ampliado.

Quando uma criança chega à escola pela primeira vez, ela muda de seu ambiente familiar, com adultos conhecidos, para um novo espaço com outros adultos e outras crianças que ainda não conheceu. Estabelecer o vínculo com a família é o primeiro passo que professores devem dar. Isso também permite a conexão com a criança. Devemos ser capazes de transmitir tranquilidade e de gerar confiança.

A pessoa de referência

Esse contato íntimo exige relações estáveis: por um lado, para o adulto, que pode ser um bom parceiro da criança, mediante um grande esforço de observação e de conhecimento das diferentes modalidades de interação de cada criança; por outro, para a criança, a quem a estabilidade e o conhecimento prévio das diferentes situações ou das experiências que vai viver favorecem a criação de vínculos com o adulto e com os colegas. A familiaridade entre meninos e meninas e a cumplicidade entre eles também resultam dessa integridade e dessa regularidade, mas, acima de tudo,



com apenas alguns de seus pares. Daí a importância de proporções adequadas da relação adulto-criança e de progredir do indivíduo ao pequeno grupo de crianças, especialmente nesses momentos.

A figura da pessoa de referência promove segurança à relação adulto-criança e, também, a familiarização da criança com a escola, ajudando a desenvolver sua capacidade de relação social, mas também garantindo sua individualidade. Não é pelo fato de estarmos em um ambiente coletivo que devemos fazer as coisas todas de uma só vez.

A figura de referência permanece, é claro, seu responsável, mas é essencial que, na escola, a criança possa estabelecer vínculos significativos não com figuras impessoais, mas com uma pessoa específica, e crie um relacionamento afetivo com ela. (MOLINA, 2007, p. 26).

Garantindo a importância da individualidade e acompanhando os processos de cada criança, entendemos que é importante que a criança seja acompanhada todos os dias pela mesma pessoa, no mesmo horário e na mesma ordem. Para isso, é necessário conhecer

bem os horários e ritmos de cada criança e organizar esse tempo com as demais educadoras. No nosso caso, temos o apoio das professoras de meio período, que permanecem na escola das 11h30 às 15 h.

A criança tem uma tendência genética para promover a proximidade ou o contato com uma pessoa e se apegar a ela; nisso também existe uma função de aprendizado, e é evidente que isso está se desenvolvendo em relação a pessoas com as quais elas têm maior interação ou que lhes ofereçam respostas mais afetuosas e apropriadas. (BOWLBY, 1976 *apud* CHOKLER, 2018).

Do colo ao pequeno grupo

Oferecer comida com a criança no colo favorece a construção do vínculo emocional entre o adulto e a criança. Dessa maneira, o adulto pode ficar atento ao corpo da criança, que transmite suas emoções. A criança sabe que pode afetar as ações do adulto e

participar ativamente desse momento. É importante que a criança compartilhe essa atividade com a professora de referência, pois esta deve saber bem como é essa criança e, portanto, o horário das refeições é mais positivo para todos.



Essa proximidade com a criança nos permitirá oferecer espaços de autonomia de acordo com sua progressão no aprendizado e sua individualidade, oferecer o que ela precisa e com o que possa lidar (pegar a colher, o copo, as porçõezinhas...), detectar seu interesse, suas preferências, as quantidades necessárias na hora das refeições e saber quando ela está preparada para levar sua comida à mesa e, portanto, planejar como executar essa etapa.

Quando começamos a ensinar a fazer as refeições à mesa porque vemos que a criança já está preparada, também partimos da individualidade e, no início, garantimos que não haja mais de duas crianças à mesa. Dar autonomia à criança na hora das refeições não deve prejudicar o acompanhamento individual de que a criança precisa. Lembre-se de que não se trata apenas de alimentação, mas de que há um acompanhamento geral antes

e depois desse período, em que a criança poderá se integrar melhor caso faça a refeição sozinha ou em um pequeno grupo. Entendemos que agir desse modo, acompanhando os processos, permite que a criança atinja um grau de autonomia de acordo com suas habilidades, e não pelo que um adulto determina em certo momento do curso, com base em objetivos que não têm nada a ver com essa criança que estamos acompanhando.

À medida que as crianças crescem e, no nosso caso, na turma de 2 a 3 anos, elas fazem as refeições em grupos de seis e em horários diferentes. Fazer isso requer conhecer muito bem cada criança e seus ritmos e desejos, e levar em consideração se elas tomam café da manhã em casa ou não, a que horas, se ficam agitadas diante da comida etc., e, portanto, organizar os grupos em resposta a essa diversidade.

Os conteúdos e objetivos que estabelecemos na escola a esse respeito são:

- desenvolver laços emocionais com cada criança;
- promover a participação progressiva da criança;
- estabelecer e respeitar um ambiente descontraído e calmo;
- começar pela ingestão de novos sabores e texturas e fazê-la de maneira positiva;
- reconhecer sensações produzidas por necessidades básicas;
- permitir que a criança crie uma imagem positiva de si mesmo;
- situar espaço e tempo;
- conhecer outros modelos de relacionamento;
- viver esses momentos como bem-estar físico e emocional;
- mostrar iniciativa para participar desses momentos;
- compreender a linguagem usada nessas situações.

As famílias

É importante que a comunicação entre os educadores e a família seja a mais fluida e transparente possível. O objetivo que estabelecemos como central na relação família-escola é baseado no respeito mútuo, na comunicação e na confiança mútua.

Respeito mútuo, porque nós, como profissionais, devemos respeitar cada uma das famílias, qualquer que seja a opção de criação por parte dos pais, e, por sua vez, as famílias devem nos respeitar como profissionais. Esse respeito só será alcançado se fizermos bem nosso trabalho, permeando-o de conteúdos consistentes. Às vezes, concordamos em alguns aspectos e, em outros, não, mas o importante é poder oferecer espaços de diálogo para compartilhar impressões e alcançar pequenos acordos.

O respeito também está vinculado à informação que prestamos e à comunicação que fazemos como escola. Uma escola aberta e transparente, com espaços de diálogo, na qual são oferecidos espaços e horários para compartilhar aspectos da educação e da criação, para chegar a um acordo com as famílias em relação às crianças.

A confiança também é um processo construído. Começamos pelo fato de as famílias chegarem à escola e depositarem uma “confiança cega” nos profissionais que acabaram de conhecer. Com o tempo, essa confiança vai formando uma base sólida, porque a maneira como o projeto educacional da escola reúne o relacionamento com as famílias e sua concretização no dia a dia gera um sentimento de confiança e de tranquilidade. É essencial que o educador saiba que esse é um dos principais objetivos do curso.

No caso dos horários de alimentação, é essencial o diálogo com cada uma das famílias, para estabelecer juntos os ritmos de cada criança. Da mesma forma, no caso de qualquer mudança, compartilhá-la com a família, e vice-versa, é essencial para acompanhar cada uma das crianças de maneira adequada.



Foto: Ricardo Aguiar

Para terminar

Entendemos que a maneira como a criança vive as coisas, como as recebe pelos olhos do adulto e como este atende às necessidades dela, com organização e planejamento, respeitando o seu direito à individualidade, permite que a criança construa uma imagem positiva de si mesma, com segurança, integridade e regularidade dos relacionamentos.

A escola maternal deve ser o espaço onde isso seja possível, em que a primeira experiência da criança longe da família e em segurança proporcionará uma vivência gostosa e tranquila. Trata-se de um local onde a criança pode desempenhar um papel diferente daquele que ocupa em casa, o que lhe permite expandir seu núcleo de relações, colocar em prática suas habilidades sociais, mas em que o ponto de partida é o direito de individualidade da criança que chega à escola, seja com 16 semanas, com 18 meses ou com 2 anos de vida. ■

Revista: Infancia en Europa hoy. Infancia. Número 1
Autor: Rosa Sensat. Data: 10 d'octubre de 2019.

Para conhecer o artigo original e as imagens, acesse o site:
<https://www.rosasensat.org/revista/infancia-en-europa-hoy-numero-1/vinculo/> Acesso em: 3 fev. 2020.

Referências

- CHOKLER, M. **Los organizadores del desarrollo**. Bologna: IFRA, 2018. Disponível em: <http://www.ifra.it/idee.php?id=11>. Acesso em: 11 mar. 2020.
- MOLINA, P. El valor educatiu dels moments rutinaris. In: JUBETE, M. (ed.). **El valor educatiu de les coses de cada dia**. Barcelona: Rosa Sensat, 2007. p. 18-26. (Coleção Temes d'Infància, 56).



Foto: Paula Letícia - FOVE - CM - COPEL - SME

Entrevista

Infâncias Conectadas Cidades Educadoras

Entrevista à Tona Castell¹ e Cristiano Rogério Alcântara²

Entrevista feita por

Wanessa A. Périco Alexandre (Assistente Técnico Educacional I - DIEI)

1. Professora da Universidade autônoma de Barcelona e diretora da Revista L'Asociación de Mestres Rosa Sensat. Barcelona/Espanha.

2. Diretor da Divisão de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

Professora Tona Castell: Como aconteceu o encontro de Cristiano Rogério com a senhora?

Tona Castell: Em outubro, fui convidada pela Pedagogia Subjectividade e pela Editora Phorte para ministrar em São Paulo uma palestra sobre Contextos de Aprendizagem na Educação Infantil. Cristiano Rogério participou desta palestra. Posteriormente, pudemos falar sobre a importância da Educação Infantil, comparando a formação inicial dos professores para esta etapa. Concordamos com a visão da etapa da Educação Infantil e, sobretudo, com os objetivos educacionais, sociais e culturais. Esta formação é muito diferente na Espanha em relação ao Brasil, o que exige uma formação contínua de qualidade, baseada na sensibilização, conteúdos, conhecimentos e múltiplas e diversas práticas.

Convidei Cristiano Rogério para conhecer algumas experiências educacionais em Barcelona, durante sua estadia em janeiro na Espanha, onde pudemos estabelecer um contato ainda mais próximo e profundo com visitas às creches que atendem crianças de 0-3 e de 3-6 anos, visitamos também uma universidade onde Cristiano compartilhou suas experiências e práticas com professores catalães.

Como a senhora chegou a ser diretora da Revista L'Associació de Mestres Rosa Sensat?

Tona Castell: *L'Associació de Mestres Rosa Sensat*, sempre foi uma referência para educadores infantis na Catalunha e também na Espanha. Quando comecei a trabalhar como professora, participei das capacitações que aconteciam na Associação, depois me envolvi em um grupo de trabalho administrado pela entidade. Com o passar dos anos, fui formadora da Associação, sempre ligada à Educação Infantil, quando, há 4 anos, procuravam uma pessoa para dirigir a revista, me ofereceram o cargo. Obviamente para mim foi um reconhecimento e um compromisso com a Associação. Nessa responsabilidade, trabalho com uma equipe de três

Profesora Tona Castell: ¿Cómo te conoció Cristiano Rogério?

Tona Castell: *El pasado mes de octubre fui invitada por Pedagogia Subjectividade y la editorial Phorte para dar una charla-taller en Sao Paulo sobre Los contextos de aprendizaje en educación infantil. A esta charla asistió Cristiano Rogerio. Pudimos más tarde hablar sobre la importancia la educación infantil, comparando la formación inicial de los maestros para esta etapa. Coincidimos en la visión de la etapa de educación infantil y sobretudo en los objetivos educativos, sociales y culturales. Esta formación es muy distinta en España y en Brasil, lo que obliga a una formación continuada de calidad, a partir de sensibilización, contenidos, conocimientos y prácticas múltiples y diversas.*

Invité a Cristiano Rogério a conocer experiencias educativas en Barcelona, durante su estancia en España. En enero pudimos establecer un contacto aún más cercano y profundo con las visitas a las escuelas infantiles de 0-3 y 3-6 y a la universidad y compartiendo con maestras catalanas sus vivencias y prácticas.

¿Cómo te convertiste en el director de la revista L'Associació de Mestres Rosa Sensat?

Tona Castell: *L'Associació de Mestres Rosa Sensat siempre ha sido un referente para las maestras de infantil de Cataluña y también de España. Cuando empecé a ejercer de maestra asistía a las formaciones que se hacían en l'Associació, implicándome posteriormente en un grupo de trabajo gestionado por la entidad. Pasados los años fui formadora para l'Associació. Siempre vinculada a educación infantil, cuando hace 4 años, buscaban una persona para la dirección de la revista, me ofrecieron el cargo. Obviamente para mi fue todo un reconocimiento y un compromiso con l'Associació. En esta responsabilidad trabajo con un equipo de tres per-*

peças (coordenador, layout designer e redator-chefe) que são o esteio da revista, há anos que produzem. A Revista traz dicas de escrita que são as peças que validam os artigos que são publicados. São professores e peças ligadas ao mundo da educação e da saúde, com uma formação muito interessante. Cada reunião do conselho se transforma em um debate fascinante. Rigor, equidade, ética e compromisso com a infância são a base para a aprovação dos artigos.

Em uma de suas Lives apresentadas em maio de 2020, a senhora explicou sobre as competências que um(uma) educador(a) precisa reunir em seu fazer para trabalhar com bebês e crianças. Fale um pouco sobre essas competências.

Tona Castell: Há alguns anos, tive a oportunidade de me tornar professora associada da Universidade Autônoma de Barcelona para lecionar uma disciplina da Licenciatura em Educação Infantil. Após 20 anos trabalhando como professora de Educação Infantil, eu precisava saber o que motiva os alunos atuais a quererem ser professores de Educação Infantil. Além da resposta "Porque gosto de crianças", nosso dever na universidade é formar (e uso a descrição que usei na Live) profissionais altamente capacitados que atuem como cidadãos responsáveis, competentes e comprometidos pelo seu papel e competência.

A finalidade profissional desta profissão são aspectos relacionados ao desenvolvimento integral de meninos e meninas, que inclui as funções evolutivas e crescimento físico, emocional, social, saúde mental, linguagem e comunicação, bem como questões afetivas, habilidades motoras, autonomia, higiene e tendo sempre em consideração a sua diversidade e condições individuais.

É evidente que este objetivo deve ser consolidado a partir da aprendizagem de competências e habilidades muito diversas: um professor deve

sonas (coordinadora, maquetadora y jefe de redacción) que son el pilar de la revista, por los años que llevan elaborando la revista. La revista tiene consejos de redacción que son los personas que validan los artículos que se publican. Son maestras y personas vinculadas al mundo educativo y de la salud, con un bagaje muy interesante. Cada reunión de consejo se convierte en un debate fascinante. El rigor, la equidad, la ética y el compromiso con la infancia son la base de la aprobación de los artículos.

En una de sus Vidas presentada en mayo de 2020, explicó las habilidades que un (un) educador (o) necesita reunir en su trabajo para trabajar con bebés y niños. Habla un poco sobre estas habilidades.

Tona Castell: *Hace años tuve la oportunidad de entrar como profesora asociada de la Universidad Autónoma de Barcelona para dar una asignatura en el Grado de educación infantil. Después de 20 años ejerciendo como maestra de infantil, necesitaba conocer qué motiva a las actuales estudiantes para querer ser maestras de infantil. Más allá de la respuesta "Porque me gustan los niños", nuestro deber desde la universidad es llegar a formar (y utilizo la descripción que utilicé en el Live) profesionales altamente capacitados que actúen como ciudadanos responsables, competentes y comprometidos porque su función y competencia profesional tiene como propósito aspectos relacionados con el desarrollo integral de los niños y la niñas, lo que incluye las funciones evolutivas y de crecimiento físico, emocional, social, de salud mental, de lenguaje y comunicación y también cuestiones afectivas, de habilidades motrices, de autonomía, de higiene y siempre teniendo en cuenta su diversidad y condiciones individuales.*

Es evidente que este objetivo se debe consolidar a partir del aprendizaje de competencias y habilidades muy diversas: un maestro debe com-

combinar conhecimentos específicos, científicos e didáticos a partir do conhecimento das capacidades, potencialidades, emoções e necessidades das crianças, a partir do estudo de referências pedagógicas e o marco legal da Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança. E tudo isso a partir do compartilhamento com a equipe educacional do conceito de infância e aprendizagem.

A partir do saber, o professor deve desenvolver a capacidade de transformar conhecimentos em elementos de aprendizagem, é sua função educativa na escola. Porque o trabalho personalizado com cada uma das crianças, adaptando-se aos diferentes interesses, de acordo com o contexto de experiência, é uma tarefa artesanal complexa, quase ourivesaria, delicada e firme ao mesmo tempo.

E outra habilidade essencial em um professor é saber como inquirir para dar sentido ao fato pedagógico. Ser pesquisador, por meio da observação, descoberta, análise e tomada de decisão. Acompanhar o desenvolvimento integral das crianças requer aprender com sua capacidade e disposição. E isso leva anos de estudo e experiência.

O que podemos aprender com a Educação Infantil Catalã?

Tona Castell: A Educação Infantil Catalã tem uma longa tradição, quando há mais de um século foram criados os primeiros centros para atender às necessidades das crianças, naquela época basicamente de caridade e assistência. Atualmente, as Escoles Bressol são serviços que atendem meninos e meninas de 4 meses a 3 anos de idade, que gozam de reconhecido prestígio pela qualidade do atendimento educacional e pelo seu papel de promotores da cultura da primeira infância. Marta Mata (pedagoga e cofundadora da Associação Rosa Sensat Mestres no ano de 1965) dizia: “Uma educação de qualidade é aquela que dá a cada criança o que ela precisa. A educação tem que ter qualidade porque senão não

binar saberes específicos, científicos y didácticos a partir del conocimiento de las capacidades, potencialidades, emociones y necesidades de los niños, del estudio de los referentes pedagógicos y del marco legal de la Convención Internacional sobre los derechos del niño. Y todo ello a partir del compartir con el equipo educativo el concepto de infancia y de aprendizaje.

A partir de conocer, un maestro ha de desarrollar la habilidad de transformar los saberes en elementos de aprendizaje, es su función educativa en la escuela. Porque el trabajo personalizado con cada uno de los niños, adaptándose a los distintos intereses de los niños, según el contexto de vivencia, es una tarea compleja de artesanía, casi de orfebrería, delicada y firme a la vez.

Y otra habilidad esencial en un maestro es saber indagar para dar sentido al hecho pedagógico. Ser investigador, a través de la observación, el descubrimiento, el análisis y la toma de decisiones. Acompañar el desarrollo integral de los niños requiere aprender desde la propia capacidad y disposición. Y ello conlleva años, de estudio y de experiencia.

¿Qué podemos aprender de la educación catalana en la primera infancia?

Tona Castell: *La educación catalana en la primera infancia tiene una larga tradición, cuando hace más de un siglo se crearon los primeros centros para atender necesidades de los niños, por aquel entonces básicamente benéficas y asistenciales. Actualmente les Escoles Bressol son servicios que atienden a niños y niñas de 4 meses hasta los 3 años, que disfrutan de un reconocido prestigio por la calidad en la atención educativa y por su función como promotores de la cultura de la pequeña infancia. Marta Mata (pedagoga y cofundadora de l'Associació de Mestres Rosa Sensat el año 1965) decía: "Una educación de calidad es la que da a cada niño aquello que necesita. La*



respeita o direito da criança de ser como ela é." No marco pedagógico, na Catalunha, as ideias, então únicas, defendem que as crianças, desde o seu nascimento, iniciam o processo de construção da sua identidade e de criação das bases da sua personalidade e diferenciação das pessoas que as cercam. Ao longo dessas décadas, esforços têm sido feitos para que a educação facilite contextos estáveis e seguros baseados na vida cotidiana, que aumentem as habilidades das crianças para progredir em seu desenvolvimento equilibrado e harmonioso e demonstrem confiança em suas possibilidades. Todas as situações pelas quais as crianças vivem influenciam o seu crescimento, que determina (como já sabemos) formas concretas de perceber o mundo.

Referências foram estudadas e contrastadas nas várias contribuições das teorias de aprendizagem e em mais disciplinas relacionadas ao conceito de criança, como ela aprende em uma idade precoce e o papel dos adultos. O dia a dia da criança não é dividido, mas mantém a coerência individual do aprendizado, mesmo quando se trata de comer, brincar e dormir.

Desde *l'Associació*, essas ideias sobre a primeira infância foram verificadas com educadores de diferentes países da Europa (Itália, Dinamarca, França...) e da América. Falar na prática consolidou uma forma rigorosa e fundamentada de fazer as coisas, além de acessível e próxima.

O que todos os professores da primeira infância podem aprender é a ser honestos com nosso trabalho, verdadeiros em nossas ideias e não se deixar levar por tendências ou modas. O conceito compartilhado de criança, professor e escola deve ser o esteio do nosso dia a dia.

Quais são os principais desafios para a educação pós-pandemia? De que forma nós podemos nos preparar para receber a comunidade escolar no retorno?

educación tiene que tener calidad porque, si no, no respeta el derecho del niño a ser tal como es." Dentro del marco pedagógico, en Cataluña, marcaron las ideas, entonces singulares, que los niños, desde su nacimiento, empiezan el proceso de la construcción de su identidad y de la creación de las bases de su personalidad y la diferenciación respecto de las personas que los rodean. A lo largo de estas décadas se ha trabajado para que la educación facilite contextos estables, seguros y basados en la vida cotidiana, que potencien las capacidades de los niños para progresar en su desarrollo equilibrado y armónico, y mostrando confianza respecto de sus posibilidades. Todas las situaciones que viven los niños influyen en su crecimiento, lo que determina (como ya sabemos) maneras concretas de percibir el mundo.

Se han estudiado y contrastado referentes en las diversas aportaciones de las teorías del aprendizaje y más disciplinas relacionadas con el concepto de niño, de cómo aprende a las primeras edades y el papel de los adultos. El día a día de un niño no está parcelado, sino que mantiene la coherencia individual de aprendizaje, incluso en la hora de comer, jugar y dormir.

Desde l'Associació se verificó con pedagogos de distintos países de Europa (Italia, Dinamarca, Francia...) y América estas ideas sobre la primera infancia. Hablar desde la práctica consolidó una manera de hacer rigurosa y fundamentada, a la vez que accesible y próxima.

Lo que podemos aprender todos los maestros de educación infantil es a ser honestos con nuestro trabajo, veraces en nuestras ideas y no dejarnos llevar por tendencias o modas. El concepto compartido de niño, maestro y escuela debe ser el puntal de nuestro día a día.

¿Cuáles son los principales desafíos para la educación pospandémica? ¿Cómo podemos prepararnos para recibir a la comunidad escolar a cambio?

Tona Castell: Se tivéssemos uma resposta sobre a preparação da creche após o confinamento, certamente estaríamos errados. Temos desafios e muitos. A experiência nos fez conhecer e analisar as necessidades afetivas e sensoriais, emocionais, comunicativas, de autonomia, cognitivas, de movimento e sociais de crianças na fase de Educação Infantil. Tudo isto em situações em que o crescimento e o desenvolvimento infantil se realizam com um certo bem-estar e em que a escala dos valores políticos, sociais, de saúde e educativos podem variar, mas sempre dentro de uma classificação de ordem. Agora, essa escala sofreu um grande revés.

Diante da primeira dúvida de como a vida pode se desenvolver novamente na escola, e que deve ser pautada nas recomendações e orientações de saúde, o importante é caminharmos para um modelo educacional no qual paremos de pensar em nos arranjar para um modelo inalterável. Talvez tenhamos que pensar em um caráter não provisório e sim em um novo modelo, sem perder a essência daquilo que consolidamos a nível educacional. Os professores têm que conversar, debater, trocar ideias. Devemos confiar na demonstração de responsabilidade das crianças, em sua capacidade de se destacar. Percebemos nos primeiros encontros após o confinamento que as crianças nos ensinaram uma lição de como superar vicissitudes e como nos adaptar.

Porque para sorrir não usamos apenas a boca, agora coberta pela máscara. Sorrimos com os olhos, com um gesto, com uma palavra. Somos nós, adultos, que devemos aprender a comunicar a mesma mensagem de maneiras diferentes e a nos relacionar com as crianças, descobrindo nossas capacidades.

Variamos o pensamento de que a escola deve ser renovada (espaços, materiais, tempos...), mas devemos pensar mais na transformação pessoal dos adultos. Ou, pelo menos, vamos começar por nós mesmos.

Tona Castell: *Si tuviéramos una respuesta sobre la preparación de la escuela infantil después del confinamiento, seguro que nos equivocábamos. Si que tenemos desafíos, y muchos. La experiencia nos ha dado a conocer y analizar las necesidades afectivas y sensoriales, emocionales, comunicativas, de autonomía, cognitivas, de movimiento y sociales de los niños en la etapa de la educación infantil. Todo ello en situaciones donde el crecimiento y el desarrollo infantil se lleva a cabo con un cierto bienestar y donde la escala de valores políticos, sociales, sanitarios y educativos pueden variar pero siempre dentro de un rango de orden. Ahora esta escala ha sufrido un descalabro importante.*

Superada la primera duda sobre cómo se puede desarrollar la vida de nuevo en la escuela, y que debe de ser a partir de las recomendaciones e instrucciones sanitarias, lo importante es avanzar hacia un modelo educativo donde dejemos de pensar en hacer apaños a un modelo inalterable. Quizás tengamos que pensar en una no-provisionalidad y sí en un nuevo modelo, sin perder la esencia de lo que hemos consolidado a nivel educativo. Los maestros hemos de hablar, debatir, intercambiar ideas. Debemos confiar en la muestra de responsabilidad de los niños, en su capacidad de superación. Nos hemos dado cuenta en los primeros encuentros después del confinamiento que los niños nos han dado una lección de saber vencer las vicisitudes y de adaptación.

Porque para sonreír no solo utilizamos la boca, ahora tapada por la mascarilla. Sonreímos con los ojos, con un gesto, con una palabra. Somos los adultos los que hemos de aprender a comunicar el mismo mensaje de distinta forma y a relacionarnos con los niños descubriendo nuestras capacidades.

Variemos el pensar que hay que renovar la escuela (espacios, materiales, tiempos...), sino que pensemos más en una transformación personal de los adultos. O, como mínimo, empecemos por nosotros.

Por que a ideia de fazer uma Revista Magistério trazendo artigos da revista Infância, da Rosa Sensat para compor com os artigos Rede Municipal de Educação Infantil de São Paulo?

Cristiano: Muitas vezes, ouvi e li textos da Revista Infância e me questionava: quantas pessoas leem isto? Como poderíamos divulgar isto para mais pessoas? Ao conhecer a sede da Revista em Catalão, em Barcelona, sugeri a Tona realizarmos uma coedição, tanto para aprendermos com eles, bem como eles com a gente. A colaboração que é item inegociável no fazer cotidiano com as crianças, precisa sê-lo também no fazer dos adultos entre si.

Quando você foi à Espanha, em 2019/2020, e conheceu algumas Unidades Educacionais de lá, o que você considera significativo dessa sua experiência para compartilhar com a Rede Paulistana?

Cristiano: O primeiro ponto que muito me chamou a atenção foi que existem várias similaridades, acreditamos inicialmente que, por se tratar de um país europeu, veremos condições idílicas e perfeitas, não o é. O segundo item, e este que muito me impactou, é saber que estão em busca de soluções para questões idênticas às nossas no que tange à escuta e ao respeito ao ritmo infantil, à qualidade dos ambientes que recebem às crianças e à formação inicial e continuada docente e dos gestores.

Qual a leitura que você faz sobre os reflexos da pandemia para a Educação Infantil? Como nos prepararmos para o retorno da comunidade escolar?

Cristiano: Advogo claramente que não foi a pandemia que trouxe as dificuldades, elas já existiam, o que a pandemia fez, magistralmente, foi deixá-las explícitas, a tal ponto que não dá para empurrar para debaixo do tapete, com um discurso bonito aqui, uma proposta semiencaminhada, e outras “gambiarras pedagógicas” que fomos nos acostumando. Faço votos que o momento pandêmico tenha sido utilizado para compreender o que está em jogo por detrás das palavras, realizar colaborativamente com as equipes da Unidade Educacional leituras do Currículo da Cidade: Educação Infantil, e, acima de tudo, abrir mão daquela sensação de estarmos trocando a roda com o carro em movimento. Mas, voltando a sua pergunta, espero que os bebês e as crianças encontrem Unidades Educacionais ciosas de suas intencionalidades didáticas, capazes de acolher e se acolherem. Diversos documentos e normativas ganharam a chance de serem mais do que letras ao vento, faço votos que isto se materialize em ações intencionais. ■

Espanha **Infâncias** conectadas
competências **Aprender** revista
Pós pandemia **Brasil** educação



Aconteceu na Rede

Grandes encontros presenciais e virtuais



Lives produzidas pela SME para a Educação Infantil (2020)

Foto: Daniel Cunha - FOVE - CM - COPED - SME



Seminário Percursos do Currículo (2017)



Foto: Daniel Carvalho - FOVE - CM - COPED - SME



Seminário Somos Amigos do Peito (2019)

Foto: Daniel Cunha - FOVE - CM - COPED - SME



Jornada Pedagógica da Educação Infantil (2019)

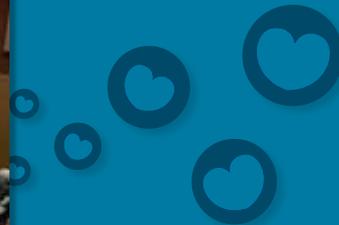
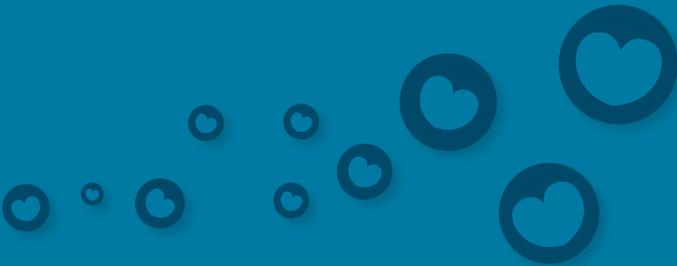


Foto: Daniel Carvalho - FOVE - CM - COPED - SME



Seminário Somos Amigos do Peito (2019)





Freepik/rawpixel.com



Qualquer parte desta publicação poderá ser compartilhada (cópia e redistribuição do material em qualquer suporte ou formato) e adaptada (remix, transformação e criação a partir do material para fins não comerciais), desde que seja atribuído crédito apropriadamente, indicando quais mudanças foram feitas na obra. Direitos de imagem, de privacidade ou direitos morais podem limitar o uso do material, pois necessitam de autorizações para o uso pretendido. A Secretaria Municipal de Educação de São Paulo recorre a diversos meios para localizar os detentores de direitos autorais a fim de solicitar autorização para publicação de conteúdo intelectual de terceiros, de forma a cumprir a legislação vigente. Caso tenha ocorrido equívoco ou inadequação na atribuição de autoria de alguma obra citada neste documento, a SME se compromete a publicar as devidas alterações tão logo seja possível.

Disponível também em: <educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br>



**CIDADE DE
SÃO PAULO**