

# magistério

[educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/revista-magisterio](http://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/revista-magisterio)

Nº 13 – 2021

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

## Infâncias conectadas II



PREFEITO DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO  
**BRUNO COVAS**

SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO  
**FERNANDO PADULA**

SECRETÁRIA ADJUNTA DE EDUCAÇÃO  
**MINÉA PASCHOALETO FRATELLI**

SECRETÁRIA EXECUTIVA MUNICIPAL  
**MALDE MARIA VILAS BÔAS**

CHEFE DE GABINETE  
**OMAR CASSIM NETO**

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**

IMAGENS CAPA  
**DANIEL CARVALHO**  
**ROSA SENSAT**

## SUMÁRIO

EDITORIAL.....	5
20 DE MARÇO DE 2020: DO CONFINAMENTO.....	6
A ESCUTA DA CRIANÇA: A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE COM BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS.....	10
ESCOLA 0 - 3. UMA MUDANÇA (IM) POSSÍVEL.....	16
ESCOLA 0 - 3. UM NOVO OLHAR PARA A OFICINA DE ARGILA.....	22
CEMEI IRAPARÁ: UM CAMINHO PARA A INTEGRALIDADE DO CURRÍCULO E DAS RELAÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	28
ENTREVISTA: INFÂNCIAS CONECTADAS CIDADES EDUCADORAS.....	37
O PEA COMO ALIADO DA CONSTRUÇÃO COLETIVA E AUTORAL DO CURRÍCULO VIVO: RELATO DE PRÁTICA DA RESSIGNIFICAÇÃO DO PEA DA EMEI CLYDIE MENDES CARNEIRO (DRE BT).....	46
CRIANÇAS PROTAGONISTAS DO PRÓPRIO TRABALHO FORMATIVO: CONSTRUIR UMA ESCOLA FEITA DE NATUREZA E APRENDER POR DENTRO E POR FORA.....	56
O PAPEL DA SUPERVISÃO ESCOLAR NA PANDEMIA.....	62
EXPLORAR, BRINCAR, IMAGINAR E INTERAGIR: O TRABALHO COM OS MATERIAIS DE LARGO ALCANCE.....	68
ACONTECEU NA REDE.....	75

### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Magistério / Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica.  
– n. 13 (2021). – São Paulo : SME / COPED, 2021.

76 p. : il. color  
Bibliografia  
ISSN 2358-6532

1. Educação – Periódicos. 2. Educação Infantil. 3. Infância – Práticas  
educativas. I. Título.

CDD 372.21

Código da Memória Documental: SME83/2021  
Elaborado por Patrícia Martins da Silva Rede – CRB-8/5877

# Carta aos leitores

Gostaríamos de expressar, mais uma vez, a nossa admiração e respeito pelos servidores da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, pela qualidade nos serviços prestados aos nossos bebês, nossas crianças, seus familiares e responsáveis.

A exemplo disto está a alegria de apresentarmos a Revista Magistério Infâncias Conectadas II, na versão digital, que traz artigos, relatos e entrevista que dialogam com os princípios e diretrizes que compõem a história da Educação Infantil, presentes em diferentes documentos municipais, federais e internacionais.

Acreditamos que uma educação de qualidade se faz em colaboração com partilhas, trocas de saberes e experiências e, portanto, desejamos que os relatos trazidos nas páginas seguintes suscitem e fomentem contínuas reflexões que provoquem a busca de transformações para a garantia do direito à Educação Infantil Pública a todos os bebês e todas as crianças que vivem suas infâncias nos cotidianos das Unidades Educacionais.

Agradecemos a colaboração de todos que enviaram seus registros, às Unidades Educacionais que nos remeteram as belíssimas imagens que compõem esta revista e a todos os sujeitos que, direta ou indiretamente, colaboraram para a elaboração deste rico material.

Por fim, agradecemos mais uma vez à Associação Rosa Sensat, na figura da professora Tona Castell, por ter compartilhado gentilmente conosco um pouco das infâncias e dos fazeres pedagógicos vivenciados pelos bebês, pelas crianças, por seus professores e responsáveis e nas Unidades Educacionais Catalãs.

Desejamos a todos(as) uma excelente leitura!

**Fernando Padula**

Secretário Municipal de Educação



Foto: Ana Bárbara

# Editorial

Com grande alegria e satisfação, apresentamos a 2ª edição da Revista Magistério “Infâncias Conectadas”, versão digital.

Na 1ª edição, impressa e entregue nas Unidades Educacionais em dezembro de 2020, apresentamos artigos que retrataram experiências bastante significativas dos cotidianos de diferentes Unidades Educacionais, tanto na Cidade de São Paulo quanto em Barcelona (Espanha), com o objetivo de continuar a oferecer recursos para importantes reflexões e encaminhamentos das práticas educativas que são realizadas e construídas com e para os bebês e crianças da Cidade de São Paulo.

Decidimos, então, fazer uma 2ª edição da Revista Magistério, nesta versão digital, com o desejo de continuarmos trazendo experiências dos diversos contextos de aprendizagens que traduzem as potências das experiências infantis, nas quais a criança é o sujeito, no centro do Currículo.

Reiteramos que a revista Magistério “Infâncias Conectadas” é fruto de um diálogo entre o diretor da Divisão de Educação Infantil, Cristiano Rogério Alcântara, e a professora da Universidade autônoma de Barcelona, Tona Castell – também diretora da revista “Infâncias - Rosa Sensat” (Espanha) – que, em janeiro de 2020, conversaram sobre comporem uma revista cujos artigos sobre práticas inspiradoras da rede paulistana e também da catalã haviam sido publicados na revista “Infâncias-Rosa Sensat.

Esperamos que os textos e as imagens que compõem a revista possam ser objetos de estudo e reflexão nos momentos formativos nos coletivos das Unidades Escolares.

Certamente, não poderíamos deixar de agradecer imensamente às pessoas que escreveram seus artigos, enviaram imagens e também àquelas que direta ou indiretamente apoiaram e contribuíram para a elaboração desta revista.

Por fim, nosso grande e especial agradecimento às irmãs e professoras de Educação Infantil Ángeles e Isabel Abelleira Bardanca, que desde 2010 se dedicam ao trabalho realizado na escola pública galega e que, gentilmente, aceitaram o nosso convite para serem entrevistadas para a edição desta revista.

**Desejamos a todos(as) uma excelente leitura!**



# 20 de março de 2020: do confinamento

Por *Eva Sargatal*

---

Professora de creche em La Garrotxa e mãe. Membro do Conselho Editorial da Revista Infância.



**E**u estava ouvindo Jaime Funes ontem em um discurso muito necessário e ele estava nos dizendo que agora a escola terá que mudar.

Precisaremos de tempo e criatividade.

E como professores, às vezes não sabemos o suficiente.

E não sabemos como dar ao tempo o valor necessário que ele deve ter e não sabemos como ser criativos.

Ou talvez sim, muito criativos! Porque as redes nos inundam com ideias excessivamente criativas. Tanto que estão fora de contexto e fora da realidade mais palpável para as crianças.

Hoje senti a necessidade de reler Gino Ferri “*As emoções são ensinadas ou vividas?*” Porque me sinto emocionalmente sobrecarregado.

Não sei como me identificar. Não tenho cor, formato, rótulo. Eu estou perdida?

Olho em volta e me sinto privilegiada por morar onde moro, rodeada de natureza, prados, vegetação, animais e ar saudável para respirar.

Lendo as notícias, tudo desvanece... e eu quero evitar isso.

Eu fecho meus olhos novamente e entro no mundo familiar de que tanto gostamos hoje em dia: brincar, brincar e brincar. Queremos escapar do excesso de atividades, trabalhos ou trabalhos de casa criptografados.

*E quando voltarmos ao normal (que vai estar lá! Não sabemos quando, mas vai estar aí e vamos sentir saudades destes dias); teremos nos acompanhado emocionalmente.*

Talvez eles voltem em relação àquele (maldito) currículo ou àquele (maldito) calendário escolar anual?

Quero pensar que, em nossa vida cotidiana compartilhada, estamos todos aprendendo muito juntos. Eu, mais do que nunca, com certeza!

E quando voltarmos ao normal (que vai estar lá! Não sabemos quando, mas vai estar e vamos sentir saudades destes dias); precisamos nos acompanhar emocionalmente.

Teremos que encontrar tempo para ouvir. Por empatia. Para nos ajudar a administrar tantas emoções que invadiram sem avisar.

**Voltaremos todos ao cotidiano da escola com uma mochila cheia de novas histórias, e voltamos, sobretudo, com vontade de compartilhar.**

**Como faremos isso?**

Não poderemos fragmentá-lo em cores, nem em uma programação pré-estabelecida e meditada.

Teremos que ir dia a dia. Ouvir a partir da vivência diária de cada um.

Voltaremos todos ao cotidiano da escola com uma mochila cheia de novas histórias, e voltamos, sobretudo, com vontade de compartilhar.

Porque aquele cotidiano escolar que agora desapareceu de forma tão abrupta para nós, permitiu-nos transitar em um contexto de socialização.

E agora não temos. Tentamos nos aproximar mais das redes (e temos sorte!). Mas não é o suficiente. Precisamos nos olhar nos olhos, nos ver, um abraço, uma discussão cara a cara para confrontar pontos de vista.

Teremos de implementar novas formas de abordar a infância.

**E assim continuaremos aprendendo a ser professores. Para ser mestres.**

**Porque os professores não sabem tudo.**

*Texto gentilmente cedido pela Instituição Rosa Sensat/ Barcelona, Revista Infância. Acesso em 01/10.*



# A Escuta da Criança:

## A Importância da Afetividade com Bebês e Crianças Pequenas

Por *Esdras de Faria Cassiano dos Santos*<sup>1</sup>  
*Lorena Beatriz Henrique de Souza*<sup>2</sup>  
*Luiz Henrique Marin*<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Diretora do CEI Horizonte Azul desde 2003.

<sup>2</sup> Formadora da DRE Campo Limpo do Núcleo de Educação Infantil.

<sup>3</sup> Professor de Ciclo II e Ensino Médio.

O Centro de Educação Infantil Horizonte Azul está localizado no extremo sul do Município de São Paulo, no bairro Jardim Horizonte Azul, distrito do Jardim Ângela, pertencente à Diretoria Regional de Campo Limpo. O bairro Horizonte Azul é constituído por grandes comunidades, assentamentos de terra, pequenos comércios como: bares, mercadinhos e grandes hortas. Estamos próximos ao Rodoanel e à represa Guarapiranga, que nos presenteia com uma belíssima paisagem.

Atendemos 118 bebês e crianças pequenas de 1 a 3 anos, mantidos pela Associação Comunitária Monte Azul, que conta com uma trajetória de 40 anos de trabalho social na comunidade Horizonte Azul, Monte Azul e Peinha. A Proposta Pedagógica é desenvolvida à luz da abordagem



Foto: Esdras de Faria

Pikleriana de Emmi Pikler (1927) e a Pedagogia Waldorf, com base na Antroposofia, fundada pelo Austríaco Rudolf Steiner (1894).

Os espaços são pensados para interação dos bebês e das crianças, entre si, com o meio, ob-

jetos, bichinhos da natureza, com os detalhes do cotidiano e também com os adultos. No CEI Horizonte Azul, o Projeto Político Pedagógico prevê a importância da relação com um ambiente harmonioso, onde bebês e crianças participam, escolhem, propõem, são ouvidos e aprendem a ouvir: a natureza, a água, as folhas, flores, o ar, a terra, e toda miudeza que investigamos, com a ajuda dos(as) nossos(as) professores(as). A escuta acolhedora é pensada nos ambientes para e com bebês e crianças, compondo os detalhes: nos vasos de flores sobre as mesas, nas canecas de material adequado, no acesso à água, à terra, ao espaço livre e a disposição infinita de alimentar a criatividade e exploração.

Contamos com cinco salas de referência, nas quais atendemos Berçário II, Minigrupo I e duas salas de Minigrupo II. A sala de referência é um potente recurso pedagógico, pois são espaçosas, arejadas, com brinquedos organizados em estantes na altura dos bebês e crianças. As casinhas estão sempre postas com bercinhos, bonecas de pano, cestos de bolas, livros, materiais da natureza (toquinhos, sementes, tábuas de madeiras, pedras), tecidos, entre outros, disponíveis para as crianças de maneira acolhedora e sempre arrumadas para recebê-las, pensando em garantir confiança e segurança para as meninas e meninos pequenos. Todas as salas de referência contam com um banheiro, facilitando o acesso e autonomia das crianças.

Estamos (professoras(es) e gestão) inteiros, escutando com todo o corpo, com os gestos, falas, preferências, com as brincadeiras e as linguagens da infância existente em cada criança que compartilha sua rotina conosco. Aprendemos também a escuta dos bebês e das crianças através da observação do choro, da expressão facial, do andar, o falar – verbal e não-verbal –, do toque, do brincar, do movimento, criando, portanto, um vínculo permeado pela con-

fiança e segurança, garantindo a atenção e compreensão necessárias aos bebês e às crianças.

Nas salas são acomodadas as mesas para a alimentação, as refeições são servidas em um espaço acolhedor, afetivo, onde os bebês e crianças realizam as suas refeições com tranquilidade, calma e sossego.

O planejamento intencional é parte importante deste processo, para garantir o tempo adequado à alimentação com calma, respeitando o tempo de cada um. As(Os) professoras(es) se alimentam juntas(os), estabelecendo vínculo, incentivando e apresentando o alimento de forma afetiva. Entendemos que essa relação durante os momentos de refeição facilita a experimentação de verduras, legumes, frutas e alimentos diferentes por parte dos pequenos e pequenas. Um contexto rico de experiências amplia o repertório dos bebês e crianças, seja pelas interações com os pares, com o ambiente ou com os objetos. Utilizamos canecas e pratos de vidro (no segundo semestre do MGII já oferecemos garfo e faca – sem ponta – e autoserviço, o que proporciona autonomia, tanto na escolha quanto na exploração dos alimentos). Todas as mesas são organizadas com toalha, pratos, colheres e garfo pelas crianças com ajuda das(os) professoras(es), valorizamos a harmonia, a cooperação e a beleza, elementos importantes que também alimentam (LAVIANO, STIRBULOV, 2015 p. 92). Contamos ainda com o momento em que agradecemos pelo alimento e por quem o preparou, a gratidão são hábitos que valorizamos no nosso dia a dia.

Todos os dias as crianças brincam nas suas salas de referência, tendo liberdade de escolher o que mais lhes interessa – “Brincar é coisa séria para criança pequena” (KELLER, 2014, p. 40). As crianças escolhem o brinquedo, livro e aonde querem se acomodar: nas almofadas, nas cadeirinhas, no chão, se vão brincar na casinha, com as



Foto: Esdras de Faria

pedrinhas, sementes, madeiras ou com as bonecas de pano. Nas mesas, ficam à disposição propostas com papéis, diversos pincéis, tintas, aquarela, costura e culinária. Assim, o bebê e a criança têm a oportunidade escolher o que quer fazer, possibilitando a autonomia e identidade. O(A) professor(a) deixa de ser um orientador(a), para ser um guia, observando, mediando e propondo desafios para as crianças. "Permitir o acesso autônomo de bebês e crianças aos materiais é a primeira condição que os espaços na Educação Infantil devem garantir." (Currículo da Cidade - Educação Infantil, p. 110).

O espaço externo, chamamos de 'quintal'. No CEI Horizonte Azul temos um quintal onde tudo acontece! Coisas mágicas. É grandioso ver os bebês observarem as crianças de idades diferentes no quintal. Com muitas possibilidades de escolha, brincando na natureza e com a natureza. Saboreando a infância!!

"Brincar é, acima de tudo, aprender a viver" (LAVIANO, STIRBULOV, 2015, p. 126). As crianças brincam na e com as árvores, flores, terra, água, materiais de largo alcance (toquinhos, caixas de plásticos que viram carros, escorrega, regam as plantas, carregam folhas e sementes de abacates, copinhos de bambu com tamanhos diferentes,



Foto: Esdras de Faria

textura, cheiros, panelas, colheres, tábuas e outros materiais), proporcionando experiências e desafios, construindo cultura infantil.

Quando vamos para o quintal percebemos que as crianças estão felizes, aproveitando o dia, movimentando, brincando, criando: subindo nas árvores, conversando com os coleguinhas, cuidando da criança menor, chamando de “filhinho”... Crianças escorregam, cantam, criam, fazem bolos de areia que são espalhadas pelo quintal; panelas se enchem de areia, meninas e meninos brincam nas casinhas, contam histórias, fazem a roda do dia com os amigos. Tantas histórias lindas acontecem todos os dias.

Segundo Schiller (1994, p. 50), "o homem só é inteiro quando brinca" e são nessas interações, no convívio da rotina e nas trocas de experiências que acontece a infância no quintal. Uma troca rica entre educadores(as), bebês e crianças, umas com as outras unidas pelo vínculo. Folhas caindo, vento passando e sol raiando! O suor no rosto, casacos pendurados e bochechas vermelhas! Assim são nossas manhãs.

"Quando observamos as crianças brincando livremente com material disponível e, muitas vezes, mesmo 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 mundos sociais, produzindo cultura infantil." (Currículo da Cidade - Educação Infantil, p. 91).

As crianças são incentivadas por toda comunidade educativa a correr, subir nas árvores, rolar, se molhar (temos torneiras na altura das crianças no quintal), e essas são nossas atividades principais, potentes para o seu desenvolvimento saudável. Percebemos que quando damos tempo de qualidade para a criança brincar, sem intervalos bruscos, sem cortes, mais a criança explora as possibilidades de interação. No berçário, deixamos as crianças conquistarem seus movimentos desde o rolar, rastejar, engatinhar, andar, explorar brinquedos de lã, madeira, tecidos, alumínio, palha (cestos) e outros naturais, além de observar e interagir com os outros colegas maiores, quando estão explorando e realizando aventuras nas árvores e nos morrinhos. Para nós, todas as fases de desenvolvimento da criança são importantes possibilidades de vínculo, segurança e confiança.

As crianças são chamadas com canções na entrada e saída, as organizações nos espaços – começo e término – e as propostas são realizadas por meio de músicas e ritmos. A rotina, o afeto, as músicas e os ritmos compoem o Projeto Pedagógico e todas as ações pedagógicas.

Enquanto bebês e crianças brincam os(as) professores(as) cantam e convidam os bebês e as crianças para explorar os ambientes. As mediações são realizadas com canções, gestos e movimentos que possibilitam a interação de maneira afetiva e acolhedora. Quando bebês e crianças ouvem as músicas e canções elas se sentem seguras, as canções são realizadas durante toda a rotina, nos momentos de contação de histórias, culinária, organização dos espaços, brinquedos, hora da entrada e saída, nas propostas as canções sinalizam o começo, meio e fim, o ritmo do dia, da semana, do mês e até do ano, trazendo vínculo, confiança e segurança. Aos poucos, os pequenos e pequenas reconhecem as vozes que cantam, as melodias, e começam a reproduzir, além de compartilharem um ambiente harmonioso, calmo e afetivo, com os adultos e seus colegas. Desta forma, as meninas e meninos se sentem acolhidos, pertencentes e criam um laço de confiança no espaço educacional.

Nos momentos de reunião pedagógica, os(as) professores(as) são convidados(as) escutar os bebês e as crianças, refletindo e revisitando a criança que foram: “Como cuidaram de mim? Como fui alimentada? Como fui amada? Como brincava e com o quê?” – são algumas das perguntas que norteiam essas reflexões. Dessa forma, os(as) educadores(as) são preparados(as) para receber as crianças deixando a sala acolhedora, organizando brinquedos e materiais ao alcance dos pequenos e pequenas. Segundo Frago (1998, p. 69), o espaço físico não apenas contribui para a realização da educação, mas é em si uma forma silenciosa de educar. Entendemos que essa é uma forma poderosa de desenvolver hábitos saudáveis de cuidado de si e do outro.

"E quando tem um trabalho que precisa ser realizado, tudo o que for necessário vai chegar com o tempo. O importante é que você aceite este trabalho com amor e tente fazê-lo. Isto é o mais

importante: a perseverança". (CRAEMER, 2008, p. 31). Portanto, o Centro de Educação Infantil Horizonte Azul busca construir e oferecer para bebês, crianças e adultos uma atmosfera saudável, uma espécie de ninho ou algo quentinho. Um lugar onde as infâncias são acolhidas dentro e fora de todos nós. ■

## Referências

- CRAEMER, Ute e IGNÁCIO, Renate Keller. **Transformar é Possível**. São Paulo, Editora Peirópolis e Associação Monte Azul, 2008.
- FRAGO, Antônio Viñao; ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1998. 152 p.
- IGNACIO, Renate Keller. **Criança Querida: O dia-a-dia da Educação Infantil**. São Paulo: Antroposófica, 2014.
- SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade: Educação Infantil**. São Paulo: SME/COPED, 2019.
- SCHILLER, F. **Sobre a Educação Estética da Humanidade numa Série de Cartas**. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1994. Tradução do alemão por Teresa Rodrigues Cadete.
- STIRBULOV, S.; LAVIANO, R. **A arte de educar em família: os desafios de ser pai e mãe nos dias de hoje**. São Paulo: All Print Editora, 2015.

Foto: Esdras de Faria



# Escola 0-3. Uma mudança (im) possível

*Pela Equipe de professores da pré-escola da Escola Infantil de Cabrils*



**A** inquietação, o questionamento do que fazemos, a vontade de saber, as dúvidas e questionamentos constantes, são alguns dos traços que nos caracterizam, as professoras da Escola Infantil dos Cabrils. São eles que possibilitaram que nos tornássemos a escola que somos agora e vivêssemos a educação como a concebemos atualmente.

## Como surgiu a ideia de fazer essa mudança?

Tudo começou com a visita que fizemos à escola Carme Cols, em Torrelles de Llobregat, durante o ano letivo de 2005-2006, onde vimos uma forma de fazer as coisas diferente da nossa. Contribuiu também a frequência de alguns professores da Summer School, num curso com a Montserrat Fabrés.

Isso mexeu com o pensamento de alguns professores e passamos a questionar o nosso dia a dia, perguntando se deveríamos continuar trabalhando em centros de interesse e em unidades de programação, se as atividades que fazíamos tinham que ser direcionadas para todo o grupo, se o jogo heurístico como tal tivesse que ser modificado, se os horários oferecidos pela escola tivessem que ser rígidos ou flexíveis, se as famílias pudessem ou não entrar nos espaços.

Todas essas questões nos levaram ter um olhar mais auto-crítico, buscar novas informações, pesquisar e descobrir novas perspectivas que nos ajudassem a dar uma resposta a todas as dúvidas que surgissem.

A partir daqui passamos a nos colocar questões importantes que nos fizeram refletir sobre a forma como havíamos agido até então.

- Por que trabalhamos assim?
- Todos nós vimos a necessidade dessa mudança?
- Estávamos dispostos a mudar?

Desde então, muitas das reuniões do claustro tinham como objetivo trabalhar em equipe para investigar e refletir sobre as questões que havíamos decidido fazer a mudança.

Foram muitas horas de debate, de trabalho, de colocar sobre a mesa o que queríamos apresentar de novo e o que não era, de refutar nossas visões e opiniões uns dos outros. Constantemente nos perguntávamos por que fazíamos dessa maneira e não de outra, que objetivo estava por trás disso, o que estávamos buscando por meio do que estávamos propondo. Todos queríamos estar confiantes e convencidos do que estávamos fazendo, como e por que fazíamos... Era uma tarefa conjunta, uma tarefa de equipe.

## E isso não foi nada fácil!

Eram quinze professores na equipe, alguns de nós tínhamos certas reflexões; outros, ideias diferentes... Mas, depois de muito diálogo e muitas horas de dedicação, iniciamos duas formações (com toda a equipe) com a Montse Fabrés, durante os anos letivos de 2005-2006 e 2007-2008.

Foram as formações que nos ofereceram um novo olhar infantil, muito diferente do que tínhamos, e nos aprofundamos na metodologia de Emmi Pikler, que reconhece o bebê como uma pessoa competente e capaz desde o nascimento, com algumas necessidades e interesses únicos.

Depois de um tempo de meditação e internalização dessa abordagem, gradualmente a tornamos nossa até nos sentirmos identificados com ela. Começamos a introduzir mudanças importantes que nos fizeram refletir profundamente sobre como lidar com as crianças.



Foto: Rosa Sensat

Tínhamos perguntas e mais perguntas sobre como falamos com as crianças, como as abordamos, como as tocamos. Questões que mexeram com as consciências e observaram as próprias ações.

Dentro da escola e no pátio paramos de falar com eles à distância e, em tom de voz suave e próximo, nos aproximamos deles, agachados em sua altura e, olhando-os nos olhos, dissemos o que queríamos transmitir a eles. Dissemos também o que queríamos fazer, pedindo-lhes permissão antes de fazê-lo: "Você tem as mãos sujas, o que acha, se a gente lavasse?" – ao mesmo tempo, acompanhando a palavra com a ação.

O respeito pela criança passou a ser um dos nossos pilares. Levamos em consideração suas preocupações, seus interesses, suas necessidades e os acompanhamos para fortalecê-los o máximo possível dentro da comunidade.

Atividades diárias, como lavar as mãos e o rosto, servir e beber água no copo, colaborar na troca

de fraldas, participar na retirada e colocação de roupas etc. tornam-se momentos de excelência na escola. Tínhamos que ser muito atenciosos e organizados para poder maximizar a autonomia e o respeito pelo ritmo individual de cada criança, oferecendo possibilidades, materiais e contextos para que tudo fosse possível.

Trocar fraldas foi um grande desafio. Consideramos este um momento de relação íntima e individualizada com cada criança: antecipamos o que faremos, deixamos que ela participe da ação, com uma atitude muito cuidadosa, em que o diálogo é o centro das atenções. Tomamos consciência e deixamos de ser um momento irrelevante para um valor educativo e de relacionamento de grande importância.

Após um período de intensa reflexão e importantes internalizações, a equipe de professores considerou que a própria escola também precisava fazer uma mudança. Demos uma nova olhada nos espaços da escola.

Uma nova preocupação surgiu com relação aos espaços e à estética e nos questionamos como poderíamos melhorá-los para que fossem mais um elemento de acompanhamento da criança em suas descobertas e desenvolvimento.

Entramos em contato com Paola Soggia, durante o ano letivo 2013-2014, para fazer a segunda formação da equipe: “A dimensão estética e pedagógica do espaço”. Foi a partir desse momento que valorizamos a necessidade de sempre fazer todo o treinamento em equipe e enriquecer juntos.

Esta formação, depois de nos deixar sonhar na escola ideal, permitiu-nos modificar os espaços dando-lhes uma identidade própria e considerando o ambiente como parte tão importante como os materiais e os professores.

Novas cortinas, tapetes, pisos e móveis favoreceram uma distribuição das salas de aula que ajudaram a organizar os espaços para as atividades diárias. Os cantos do soft space e da narrativa, do jogo simbólico, da construção, do criativo, da arte ou miniofícinas e da higiene pessoal assumiram um novo papel.

O ambiente, agora mais acolhedor, faz da escola um espaço de sossego onde se respira serenidade e bem-estar.

Gradualmente, ampliamos ainda mais nossos horizontes e consideramos uma nova mudança, desta vez em relação aos materiais. Demos um passo à frente e ousamos romper com o convencionalismo do material plástico; livramo-nos dos brinquedos comercializados, de plástico de cores vivas com música e sons, muitas vezes para um único propósito, sem possibilidade de nenhum tipo de intervenção da criança (nem aquela para a qual foi criada), ou seja, deixando em segundo plano sua imaginação e iniciativa. Procuramos materiais mais neutros, com cores pastéis, com qualidades sensoriais de todos os tipos, do ambiente natural, e compramos alguns móveis Pikler para oferecer à criança novos

desafios motores que favoreciam ao mesmo tempo a liberdade de movimento.

Isso significa que decidimos parar de jogar o jogo heurístico em uma sala independente da usual e introduzir todo esse material em sua sala usual. Colocar os materiais de uma forma mais atrativa facilita a manipulação e acessibilidade das crianças para descobrirem por si mesmas o máximo de coisas e poderem escolher livremente o que mais as atraiu para potencializar seu brincar e aprender. Introduzimos novos elementos não didáticos, indefinidos, reciclados, cuja combinação tinha múltiplas funções para potencializar a imaginação e a criatividade, como rolos, rolhas, colheres e utensílios de cozinha em madeira, metal, conchas, tampas grandes de garrafas, roupas, pedras e seixos (de diferentes tamanhos) e recipientes.

Tudo isso nos permitiu descobrir um tipo de brincadeira muito diferente nas crianças e, conseqüentemente, nos incentivou a buscar a funcionalidade pedagógica de todo o material que estávamos apresentando, buscando sentido e potencial a partir de sua manipulação.

Essa mudança de perspectiva que se refletiu no dia a dia nos levou a documentar e compartilhar com as famílias as preocupações e motivos que nos trouxeram até aqui.

A partir desse momento, percebemos que também precisamos de uma mudança na comunicação, na forma como transmitimos e expressamos às famílias o que queremos que elas saibam.

Acreditamos que a escola é um ambiente privilegiado, um local de encontro e interação entre crianças, famílias e educadores. Por isso, a escola está aberta às famílias e estabelecemos um quadro de relações baseado na confiança e na comunicação. Fazemos entrevistas individuais para trocar opiniões e ter feedback sobre a criança.

No dia a dia fazemos diários de sala de aula enfatizando uma anedota, uma situação especial,

um gesto, uma situação habitual ou um olhar que dá informações sobre algum momento específico.

Por outro lado, procuramos criar propostas de aprendizagem nas quais as crianças possam desenvolver a sua própria investigação, fazendo-a, juntamente com a exploração e a descoberta na continuidade temporal. Ao mesmo tempo, documentamos todas as observações, questionamentos e hipóteses que as crianças vêm levantando e acabamos registrando-as em publicações que dão visibilidade às próprias habilidades das crianças.

Da equipe de professores sentimos o desejo e a necessidade de entrar numa nova formação a longo prazo, que nos ensine a criar e documentar contextos de aprendizagem significativos no pri-

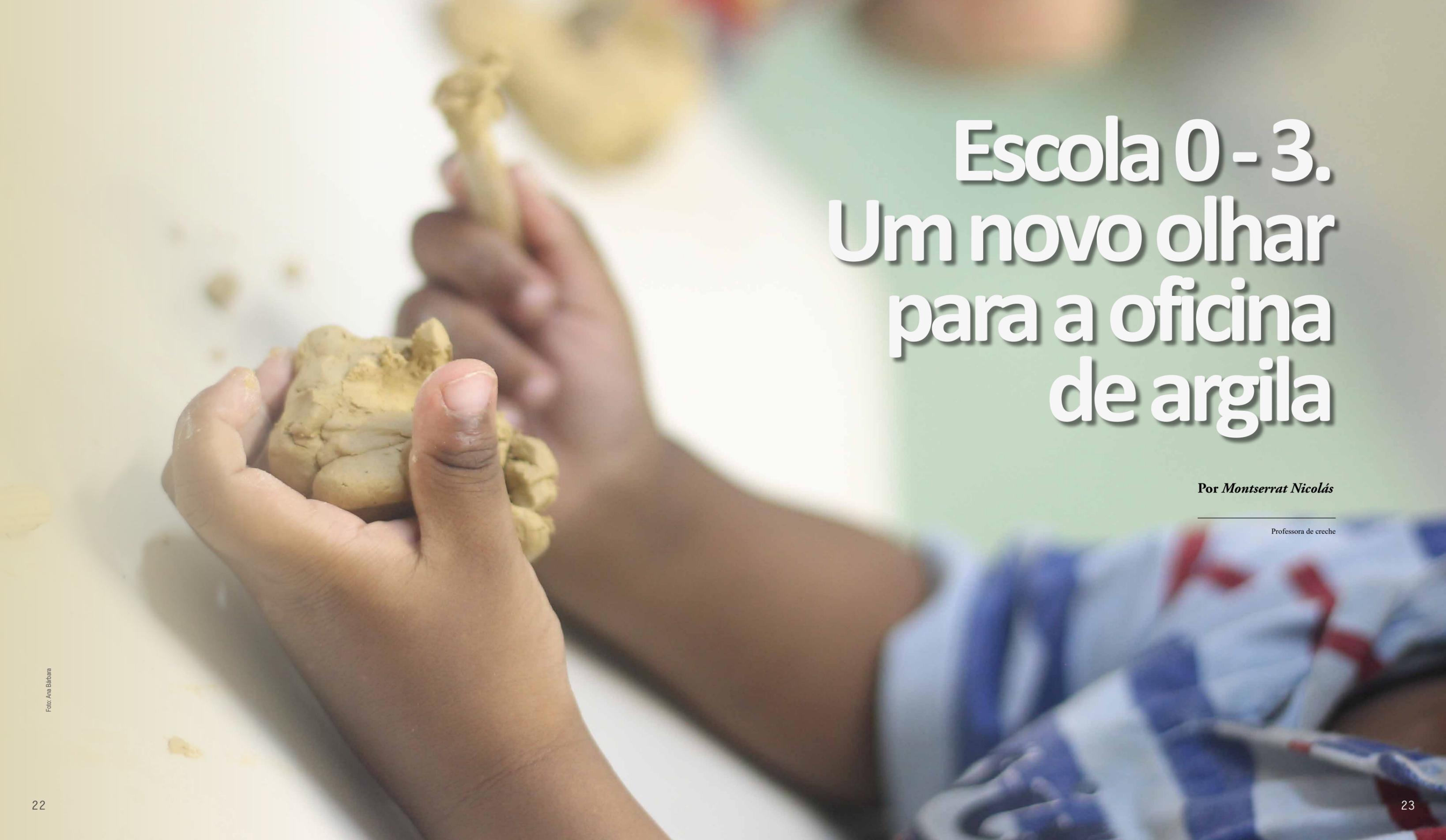
meiro ciclo da educação infantil a cargo de Gino Ferri – de 2017 a 2020 –, que coloca o novo desafio de documentar a nossa visão de criança e a nossa identidade como escola através de grandes painéis que são colocados nas paredes para que falem de quem nós somos.

Nada termina aqui! Continuamos no caminho da mudança, refletindo, dialogando, debatendo e compartilhando a diversidade de opiniões para chegar a acordos que nos façam ter mais identidade, crescer como equipe a cada dia e a partir das mudanças possíveis. ■

*Texto gentilmente cedido pela Instituição Rosa Sensat/ Barcelona, Revista Infância. Acesso em 01/10.*

Foto: Revista Infâncias / Rosa Sensat



A close-up photograph of a child's hands holding a piece of yellow clay. The child is wearing a blue and white patterned shirt. The background is a white surface with some clay residue. The text is overlaid on the right side of the image.

# Escola 0 - 3. Um novo olhar para a oficina de argila

Por *Montserrat Nicolás*

---

Professora de creche

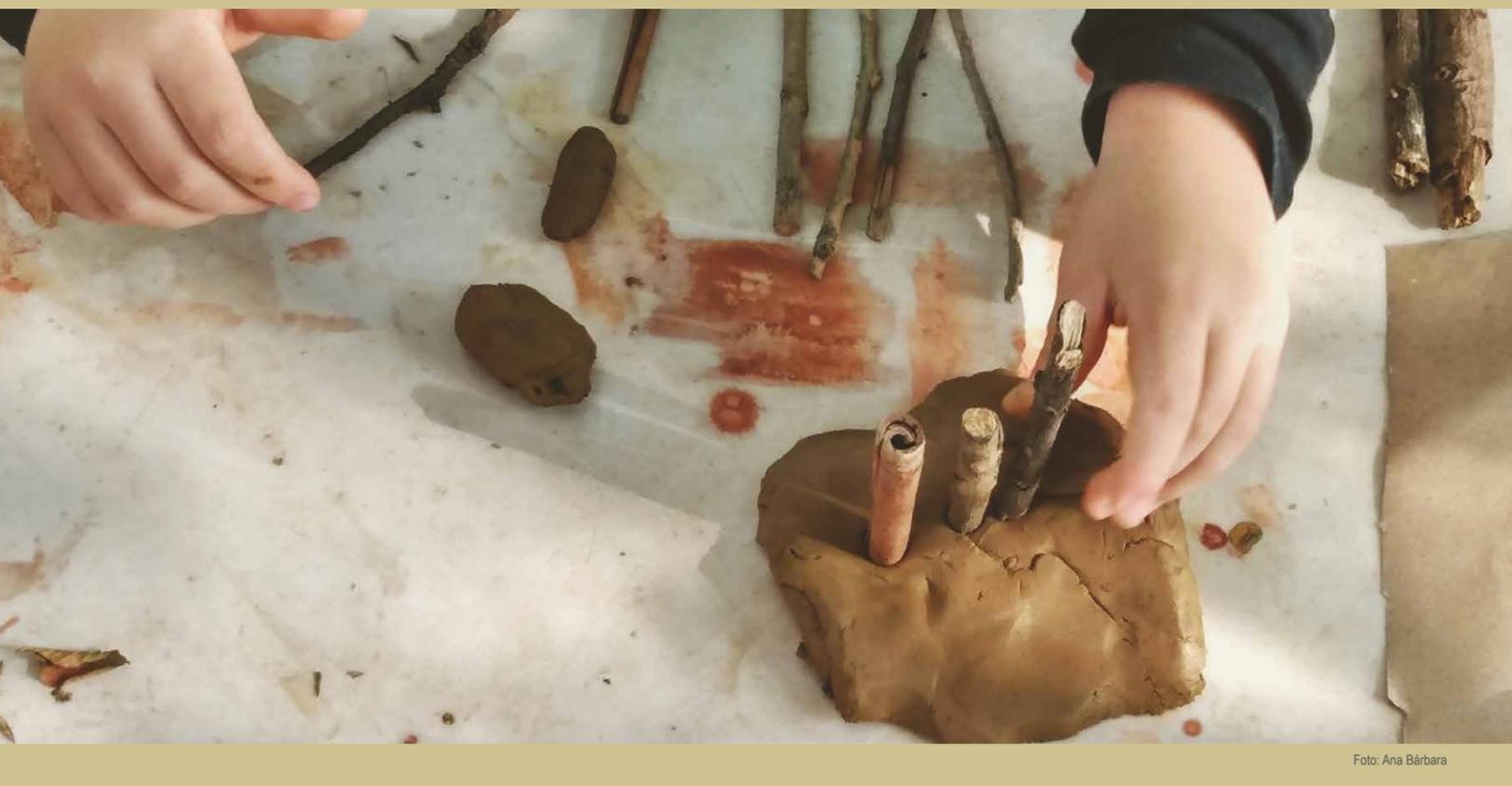


Foto: Ana Bárbara

Às vezes acontece com você que enquanto caminha ou assiste a uma exposição ou show você pensa: "Como seria isso na escola? Como seria para as crianças?" Um dia isso aconteceu comigo de uma maneira especial.

Foi há muitos anos, durante umas férias em Paris, quando visitei o Centro George Pompidou. Como é sabido, este centro cultural – entre outras propostas – promove iniciativas de arte contemporânea destinadas ao público infantil através da criação e da experimentação. Bem, naquele dia eu tive a sorte de conhecer um, participando de um workshop que meninos e meninas estavam fazendo, por volta dos 6-8 anos de idade, em um espaço muito grande.

Nesta oficina, as crianças experimentaram blocos de argila e combinaram, empilharam, encaixaram e arranjaram os diferentes blocos como uma construção arquitetônica, como uma escul-

tura e como uma sala de estar onde pudessem viajar. Esses meninos e meninas compartilharam entre si suas provas, suas perguntas, suas ideias, suas propostas e hipóteses e, sobretudo, expressaram o entusiasmo do processo. Enquanto isso, o adulto que cuidava deles estava disponível, próximo, ouvindo, dando algumas sugestões, mas quase sem falar. Gostei disso e me fez pensar no papel do adulto durante o workshop.

Cercada por esse ambiente tão especial, me perguntei: Como seria para as crianças, como essa proposta poderia ser repensada para oferecê-la às crianças da creche?

Este artigo é, portanto, um conto que pretende tentar mostrar algumas das respostas com que me deparei, mas também às novas e velhas questões que descobri a partir da inspiração e do belo contágio que me fez poder viver e dirigir aquela oficina de argila no Centro George Pompidou, para tentar fazer o projeto que chamei de Oficina de Argila.

É preciso dizer também que, embora o que estou explicando aqui seja fruto das experiências vividas durante o conjunto de anos que trabalhei na creche, é também o fato de que quero compartilhar essa proposta em espaços de formação e oficinas, para escolas amigas.

(...)

## Ponto de partida

Para poder encontrar respostas às questões genuínas que me surgiram – do belo contágio da oficina que vivi em Paris – antes de mais nada foi preciso repensar:

- O número de crianças que irão participar, e nesse sentido, achei adequado fazer pequenos grupos;
- Como deve ser apresentada a argila nas mesas, no chão com um suporte;
- Que outros materiais poderíamos oferecer para enriquecer a expressão composicional das crianças, em diálogo com a argila;
- Se fosse necessário fazer alguma adaptação do espaço onde seriam realizadas as oficinas;
- Como e qual deve ser o papel do adulto durante as sessões. Nesse sentido, logo fiquei claro: estar disponível, próximo e a partir de uma atitude de escuta, o que deve ser sempre possível a qualquer momento na escola.
- Como realizar um processo de acompanhamento;
- Que ações, relações e descobertas as crianças fazem preferencialmente com a argila;
- Que linguagem as crianças envolvem e que respostas emocionais as crianças expressam durante as oficinas.

O objetivo inicial de todas as crianças ao fazerem esta proposta de oficina – adequando-a a cada faixa etária em termos de apresentação, agrupamento de crianças e em relação ao espaço

– era dar a possibilidade de desfrutar do contato com esse material para explorar as qualidades sensoriais que ele promove.

## Algumas formas de apresentar a argila

Nesta proposta, e a partir da inspiração inicial que o workshop de Paris me permitiu, para além das apresentações que habitualmente fazemos, repensei a tradição delas para oferecer a argila de outras formas tamanhos, como: esferas, espirais, círculos, redondos, churros, cubos, pequenos pedaços, cilindros..., bem como em placas planas, redondas, quadradas e irregulares.

## Algumas respostas aos questionamentos iniciais

Observa-se que a argila nas mãos das crianças – a partir dessa nova forma de apresentá-la – convida a novas ações, relações e descobertas: a capacidade perceptiva e persistente das crianças envolvendo atenção, concentração e observação atenta, bem como a adequação do corpo em termos de postura, tônus muscular, gesto e olhar para testar, combinar, repetir, corrigir...

Observa-se também que a argila permite perceber diferentes sensações em termos de textura e qualidades tácteis: plasticidade, maciez (pegajosa, mole, dura), assim como sensações térmicas (frio, calor, umidade, seca) e também o peso, de acordo com a medida dos volumes que oferecemos.

Em relação às ações que as crianças fazem mais preferencialmente, embora a argila assumia formas diferentes quando a apresentamos, elas criam mudanças dependendo do que as crianças fazem com suas mãos ou dedos, e elas descobrem



Fotos: Ana Bárbara



e experimentam ações como tocar, apertar, sentir, rolar, furar, esticar, empilhar, esmagar, aparafusar, apertar, cortar, alisar, furar, achatado, colar, fazer pequenos pedaços, séries e repetições, relevos, incisões e construir volumes como esculturas, tudo combinado as diferentes formas.

Outras ações interessantes que as crianças costumam fazer são traçar com a ponta dos dedos, ou apenas com um dedo, o contorno das formas dos volumes, deixar rastros – expressamente – nas superfícies onde é explorado com a argila, vivenciar a posição dos volumes vertical e horizontalmente, fazer gestos delicados e suaves ou mais abruptos ou impulsivos, dependendo do que eles querem fazer. Ao mesmo tempo, vão descobrindo e testando os arranjos e coordenações com o corpo, ao compor volumes criativos, intencionalmente ou por acaso.

Para além da “linguagem silenciosa” com que algumas crianças tornam visível – através da expressão facial e dos gestos corporais – a emoção das suas descobertas, a comunicação e a linguagem verbal e a comunicação entre as pessoas envolvidas nas oficinas também são importantes, por um lado para expressar e conhecer as descobertas, surpresas, dificuldades e também para imitar, cooperar, compartilhar, participar ou dar categoria simbólica às produções criativas que as crianças fazem, muitas vezes das palavras, mas também dos silêncios.

Assim, podemos dizer que a linguagem verbal nesta proposta de oficina é importante no sentido de enriquecer o vocabulário relacionado às percepções sensoriais, materiais e as formas que ocorrem. Igualmente importante tem sido a linguagem simbólica, como afirmado acima, em termos de categorizar os volumes criativos por meio dos sons e onomatopeias que as crianças expressam. Também vale a pena notar as respostas emocionais das crianças ao expressar curiosidade, alegria, prazer, diversão, entusiasmo e também, em alguns casos, decepção e decepção.

## E além disso, o que não é pouca coisa...

Para que as crianças descubram outras oportunidades composicionais, vários materiais e elementos naturais também podem ser oferecidos, como seixos de riacho, pedras, conchas, galhos, pedaços de cana de bambu, folhas secas... e assim favorecer a combinação e o diálogo entre estes materiais e a argila.

Sobre valorizar o cuidado e a reciclagem com as crianças, e em relação à durabilidade e plasticidade deste material – para poder utilizar a argila da melhor forma nas sucessivas oficinas –, convém arrumá-la fazendo pequenos pedaços que ficam dentro de algumas bandejas e as crianças adoram fazer. Conforme a base da bandeja se enche, algumas gotas de água são jogadas nela com um borrifador. Depois de ter toda a argila rasgada em pedaços na bandeja, cobrimos com alguns panos e colocamos as bandejas em sacos plásticos. É aconselhável verificar a cada dois ou três dias, dando alguns toques de água e amassando um pouco.

Depois de arrumar a argila, partimos para limpar as mesas com panos, convidando as crianças a participarem.

Encorajo a todos a experimentarem esta proposta e verão – como sempre acontece comigo – a espontaneidade, a liberdade, as ações cheias de frescor e curiosidade que as crianças demonstram diante desse material (a argila), porque, além do resultado final, há o processo na liberdade de fazer, em uma proposta que se move entre o brincar, a imaginação e o aprender. ■

*Texto gentilmente cedido pela Instituição Rosa Sensat/ Barcelona, Revista Infância. Acesso em 30/09.*

# CEMEI Irapará

Um caminho para  
a integralidade  
do Currículo  
e das relações  
na Educação Infantil

Por *Michele Schulle*

Coordenadora Pedagógica da Rede Municipal de Ensino de São Paulo.



**S**omos um Centro Municipal de Educação Infantil – CEMEI, da Rede Municipal de Ensino - RME de São Paulo e atendemos crianças de 0 a 5 anos de idade. Esse modelo é recente na Prefeitura, pois até 2012 todas as Unidades de Educação Infantil eram Centros de Educação Infantil – CEIs (atendendo bebês e crianças de 0 a 3 anos), ou Escolas Municipais de Educação Infantil - EMEIs que atendem crianças com 4 e 5 anos, estas, mencionadas ao longo do texto, como as crianças do infantil.

Por conta disso, o entendimento do que é e como funciona um CEMEI ainda gera confusão e controvérsias. As pessoas costumam perguntar: “O CEMEI é um CEI e uma EMEI?” ou “São duas instituições dividindo o mesmo espaço assim como funcionam os Centros Educacionais Unificados - CEUs?”, pois, no CEU, cada Unidade Educacional - UE possui sua gestão distinta.

A resposta é simples e ao mesmo tempo complexa: O CEMEI é uma única UE que atende aos bebês e às crianças “do CEI e da EMEI”, ou melhor, atendemos bebês a partir de 6 meses até crianças com 5 anos e 11 meses. A gestão para os dois segmentos é única, a direção, as assistentes de direção e a coordenação dividem-se para contemplar o horário de 12 horas em que o CEMEI fica aberto. Apesar disso, “CEI” e “EMEI” funcionam com horários de entrada e saída e número de refeições distintos, por exemplo. O mesmo ocorre com a estrutura básica: a cozinha trabalha com diferentes cardápios para atender às necessidades nutricionais das faixas etárias. Apesar dessas peculiaridades, há – mas não deveria haver – divisão, sendo esta proposta a que defendemos no CEMEI Iraparã.

Acreditamos que, se há algum potencial nesse modelo de atendimento, é o de integração entre os bebês e as crianças maiores, pois essa possibilidade enriquece as relações e as aprendizagens

entre eles. Segundo o documento Currículo da Cidade - Educação Infantil (SME, 2019), “quando interagem com crianças mais velhas, bebês e crianças ampliam o seu vocabulário, vivenciam brincadeiras novas, observam e aprendem coisas que ainda não conseguem fazer sozinhas, mas podem fazer com ajuda dos mais velhos”. Da mesma forma, as crianças maiores também se beneficiam dessas relações, elas se sentem importantes, gostam de cuidar e ajudar os menores em seus desafios e aprendizagens. Além disso, aprendem sobre empatia e limites. Temos vários registros de momentos especiais de carinho, cuidado e brincadeiras que dão conta por si só, demonstrando como essa integração é importante para todos, gerando aprendizagens importantes até mesmo para os adultos.

*Vivência de confecção de massinha na área externa do CEMEI.*

Fonte: Acervo das professoras.



Os benefícios sociais e de aprendizagens, quando trabalhamos com grupos heterogêneos, vão muito além daquilo que podemos mensurar. Nessas relações, apesar de sabermos que todos aprendem, não há expectativas por “resultados”, isso porque a interação em si ensina aos bebês e às crianças maiorzinhas sobre si mesmas, sobre o outro e sobre o mundo; isso não significa, porém, que nós, adultas e adultos, não precisamos estar atentos a essas relações; pelo contrário, elas exigem de nós sensibilidade e olhar atento para percebermos o que surge espontaneamente entre as crianças nessas integrações, para então, sentindo cada vez mais confiança no potencial dos pequenos, oferecermos oportunidades para que as interações aconteçam com o mínimo de intervenção possível.

Compartilho como exemplo o relato da professora Carol, que explorava a área externa do CEMEI com bebês do berçário I, enquanto as crianças maiores do Infantil brincavam por ali. Esse é o relato das oportunidades de integração que foram surgindo espontaneamente, após as primeiras atividades planejadas com a finalidade da interação.

“Enquanto os bebês vivenciavam seus primeiros dias no CEMEI, enfrentavam tantas novidades e choravam as despedidas; as crianças estavam ali, do lado de fora da janela da sala de convivência. Seus risos, seus barulhos, suas brincadeiras e alegrias invadiam de vida a nossa sala e deixavam claro para os pais e seus bebês em adaptação que este era um lugar para ser feliz.

Durante nossos passeios de reconhecimento pelo CEMEI, os bebês paravam para observar as crianças com grande interesse. Mesmo os que choravam a maior parte do tempo, sem que nada os consolasse, tiravam uns minutinhos para observar toda aquela movimentação!

Não demorou para que as crianças notassem os bebês, e sem cerimônias, se aproximassem. Ins-

tintivamente ou por experiência, algumas crianças sabiam o que fazer, acolhiam, davam colo, abaixavam o tom de voz para conversar com eles. Mesmo assim, alguns bebês se assustavam buscando a segurança das professoras ou suas mães, porém, a maioria, aceitava o carinho e testava novos colos.

A reação de uma bebê em especial nos chamou muita atenção. Ela tinha 8 meses, muito arredia, não aceitava aproximação de nenhuma das professoras, chorando muito! Tinha um histórico de clavícula quebrada no parto e ainda não se sentava sem apoio. Sentíamos-nos penalizadas ao ter que pegá-la para a troca de fraldas ou banho, pois chorava desesperada, temíamos que sentisse dor física. Ao contrário do que acontecia sempre com as professoras, a bebê aceitou, para nossa surpresa, o colo de uma criança, parando de chorar instantaneamente. Aqueles pequenos colos eram mágicos, víamos uma nova bebê, segura, tranquila, sem medo, como só a víamos, quando ela estava com os pais. Ao relatar-mos o acontecido aos pais, eles nos contaram que ela estava acostumada a ficar com as irmãs mais velhas, e entendemos que aquela situação familiar lhe trazia conforto. Foi através desse vínculo com as crianças do infantil que conseguimos construir uma relação de confiança com aquela bebê.

A experiência dessa integração fazia muito sentido para os bebês, que além de observarem, aprendiam novas brincadeiras, possibilidades de movimentos, deslocamentos e novas formas de interagir. As crianças logo sabiam os nomes dos bebês, suas músicas preferidas. Inventavam brincadeiras que os bebês gostassem, e aprenderam bastante sobre limites. No início, tínhamos que interferir para ajudar os bebês, ainda não verbais, a terem suas vontades escutadas. Sinalizávamos: “ele não está gostando”, “pergunta se ela quer”, “ele ainda não sabe falar, mas entende tudo que você disser”. E logo essa comunicação foi se aprimorando com um olhar cuidadoso das crianças maiorzinhas, que aprenderam a



Foto: Acervo das professoras.

Ana Carolina acolhendo Carolina, em adaptação.

respeitar desde o espaço dos menores no parque e, até, que “quando o bebê diz não, é não.”

Algumas crianças gostavam de participar da hora das refeições dos bebês e adoravam dar comida da boca deles. Alguns bebês aceitavam e, mesmo já tendo autonomia, gostavam de participar da “brincadeira”. Conforme os bebês foram crescendo, já não tinha mais graça essa “brincadeira”, e tivemos que explicar às crianças que os bebês não queriam mais ajuda para comer; então, tínhamos que respeitar a vontade deles.

*Pudemos perceber que todos aprendem com a integração, bebês observam e aprendem pelo exemplo, crianças se sentem mais confiantes, aprendem sobre limites e respeito aos corpos – deles próprios e dos outros –, e as professoras aprendem muito sobre vínculo e respeito, ao observarem as relações desses seres pequenos no tamanho, mas grandiosos em sabedoria.*

Alguns aspectos contribuíram para que essa integração que observamos no relato acontecesse espontaneamente. Dentre eles, podemos citar as experiências prévias de vivências multietárias entre as crianças, que foram constituindo a cultura de que nesta Unidade Educacional as interações podem acontecer, sem que para isso, seja preciso o consentimento dos adultos.

Prado (1998) afirma que a sociabilidade relaciona-se diretamente com a capacidade das crianças de estabelecerem múltiplas relações com crianças de idades iguais, diferentes, com adultos – transformando estas mesmas relações, na realidade de vida através de formas lúdicas (com fim em si mesmo, sem outros intentos) – numa forma sofisticada que não é dada pela natureza, e sim, pela elaboração coletiva, produto da cultura que também a transforma e a constitui (TEDRUS 1987, CORDEIRO 1996, MAGNANI 1993 apud PRADO, 1998, p. 16).

A professora Bruna, que trabalha com as crianças maiorzinhas, também traz um relato de sua prática em que defende a integração com os bebês:

“Em nossa escola, desde o princípio, procuramos ofertar às crianças pequenas, pequenininhas e aos bebês oportunidades de integração, de criação de vínculos de afeto, de amizade, porque sabemos quão potentes são as crianças e como aprendem com seus pares, com os maiorzinhos e menorzinhos.

*Sabemos e vemos em nossa prática como gostam de cuidar, ser cuidadas; dar e receber sorrisos e abraços; como é importante e satisfatório estabelecer amizades para além da turma em que estão, porque todos fazemos parte da escola, todos estamos compartilhando a experiência educativa, todos aprendemos uns com os outros e as crianças sabem disso, sem que ninguém lhes precise dizer; basta que ofertemos tempos e espaços para que as relações se estabeleçam, para que encontros lindos aconteçam.*

*E eles acontecem, acontecem no parque, no pátio, no morro, no refeitório, nas salas dos bebês na brinquedoteca e principalmente nos corações dos pequenos e das pequenas que se sentem integrados, parte do todo, livres para experimentar e experimentar novas amizades.*

*Meninas e meninos escolhem e são escolhidos por bebês e se fazem amigos, andam de mãos dadas, brincam de casinha, ajudam a dar comida, cantam músicas, fazem massinha juntos, brincam no parque. E assim, encontros preciosos marcam a infância desses pequenos, como as duas Emily e Rayssa, como Emanuela e Samuel, Lorena e Carolina, Stella e Dandara, Taniely e Sophie, crianças do Infantil e seus respectivos amigos do berçário. E tantos outros amigos que se fazem quando estão juntos, tantos chamados, quando estamos no pátio: “olha ‘pro’, a gente está cuidando dele...” Arthur, José e tantos que andam de mãos dadas com os bebês, que empurram devagarzinho a motoca com todo cuidado do mundo, que ali, presentes, integrados, juntos constroem pontes indestrutíveis para si pois, cuidar do outro, é cuidar de si, é cuidar do mundo.*

*São inúmeros os momentos em que esses encontros aconteceram e podem acontecer, cabe a nós oferecer esse tempo, esse espaço, cabe a nós professoras e adultas em formação ouvir as crianças e os bebês, enxergar neles toda a potência que têm, deixar que sejam os protagonistas de suas histórias e*

*assim nos ensinar tanto sobre a vida e os relacionamentos de afeto que são tão simples e tão potentes”.*

Acreditamos que a vida vivida por bebês e crianças na escola de Educação Infantil deve se assemelhar, na medida do possível, a um fluxo natural e espontâneo da vida cotidiana. Não defendemos rotinas com linha do tempo fixas, por acreditarmos que o ser humano, desde o seu nascimento, é um ser cultural; portanto, as vontades e necessidades dos bebês e das crianças devem prevalecer, diminuindo a visão e a ação adultocêntricas. E se o fluxo de vida é natural, as relações também acontecem assim: surgem de forma espontânea, porém com espaços e tempos intencionais para que essa cultura se estabeleça, sem precisar de adultos cerceando os corpos, os tempos e as interações das crianças, mas se mantendo por perto, escutando-as, observando-as e apoiando suas manifestações.

Sarmento (2008) defende que o conhecimento que a criança possui deve ter voz e deve influenciar o seu modo de vida. Ou seja, a criança tem autonomia para opinar sobre as escolhas que a afetarão diretamente.

Essa compreensão da criança como sujeito histórico e de direitos, competente, portadora de uma voz e capaz de produzir significados em relação aos contextos nos quais é inserida, é ratificada em uma série de documentos nacionais e internacionais, como a Convenção Internacional sobre os Direitos das Crianças (ONU, 1989), o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil (DCNEI, 2009), entre outros.

“Escutar as crianças implica o sentido de reconsideração de seu espaço social, ou seja, ouvi-las interessa ao educador como forma de conhecer e ampliar sua compreensão sobre as culturas infantis – não só como fonte de orientação para a ação, mas, sobretudo, como

forma de estabelecer uma permanente relação comunicativa – de diálogo intercultural – no sentido de uma relação que se dá entre sujeitos que ocupam diferentes lugares sociais” (ROCHA, 2008, p. 47).

Escutar bebês e crianças se faz necessário quando entendemos que as infâncias são múltiplas, não há um modelo, pois lidamos diariamente com diversas infâncias. Essa compreensão nos provoca o movimento de olhar para o todo e para o indivíduo a todo o momento; nesse sentido, a escuta parte do pressuposto de que cada criança é única, não havendo um padrão a ser seguido: a regra é escutá-la e deixar-se guiar por sua voz. As crianças quando escutadas em suas múltiplas formas de expressão também nos auxiliam a olhar para além da aparente obviedade das coisas, ambientes, lugares, relações (informação verbal)<sup>1</sup>. Ao observar e escutar os bebês e as crianças, em suas mais diversas formas de expressão, pretende-se dar sentido ao fazer pedagógico no CEMEI Iraparã, ressignificando fazeres a partir do olhar atento e observador para os nossos bebês e crianças.

Sabemos que essa escuta se dá a todo momento no fazer pedagógico, desde os momentos de cuidado, brincadeiras até nas populares rodas de conversa; no entanto, realizamos no ano de 2018 uma atividade de escuta com crianças maiores, com objetivo de coletar dados e informações acerca do que elas pensam sobre o CEMEI Iraparã. Este trabalho nos serviu como avaliação para ressignificar fazeres como a integração multietária, e também para reforçar a concepção pedagógica da escola.

Durante essa atividade de escuta, disponibilizamos celulares para que as crianças nos mostrassem com seus próprios registros aquilo que elas mais gostavam no CEMEI Iraparã e, no decorrer dessas conversas, buscamos também coletar

informações sobre do que elas não gostavam na escola. Foi quando Michel, de 5 anos, nos disse que não gostava da “hora dos bebês”. Perguntado sobre que hora seria essa, eis a explicação: “É a hora que minha turma vai no parque e não pode correr, porque senão, tromba nos bebês”. E Pedro, de 5 anos, complementou: “Não pode balançar que bate nos bebês. Mas mesmo assim eu gosto dos bebês”.

Essas falas nos provocaram outras discussões e percepções sobre essa integração que foi se naturalizando e acontecendo a todo momento na área externa. Com a contribuição das crianças reconhecemos que elas precisavam também de momentos de exploração no quintal, com maior liberdade para correr e se movimentar sem a preocupação com os menores. Portanto, além do brincar no parque integrando os bebês, os maiores foram contemplados nessa necessidade, brincando e explorando a área externa da escola, sempre que possível, e esse foi mais um argumento para que as crianças pudessem viver com fluidez seu tempo, sem horários marcados para entrar e sair do parque, do quintal, da área externa, uma vez que todos os espaços do CEMEI são dos bebês e das crianças e devem ser ocupados por eles.

Algumas questões ainda desafiam essa proposta de integração ou de atendimento aos bebês e crianças com grupos heterogêneos, como o quadro insuficiente de funcionários, o cardápio diferenciado de CEI/EMEI, os cargos e as cargas horárias de trabalho diferenciados das professoras (Professora de Educação Infantil - PEI/CEI e Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental - PEIF/EMEI) que dificultam a integração do grupo; no entanto, decidimos não nos intimidarmos diante das questões desafiadoras, e isso não significa ignorar que elas existam e mereçam discussão.

Optamos por apostar na proposta pedagógica integradora, com base no Currículo Integrador da

Infância Paulistana (SME, 2015) que compreende a educação como

"espaço que integra vida, cultura, cidade e escola, experiência e aprendizagem, mundos distintos e complementares como a razão e a fantasia, a arte e a ciência, o corpo em movimento e o pensamento, adultos e crianças em uma experiência inteira e socialmente relevante para a educação das infâncias" (SME,2015).

E no Currículo da Cidade, elaborado posteriormente, defendendo a mesma concepção de que “viver coletivamente na UE propicia para as infâncias a expansão de seus territórios, possibilitando a percepção de outros modos de viver, agir, relacionar-se, isto é, ensina a ver do ponto de vista do outro” (SME, 2019 p. 13). Nesse sentido, acreditamos que esses documentos curriculares são nossos alicerces para a construção do exercício pleno da cidadania, que se dá a partir de experiências e relações que vão ajudando a constituir o sujeito.

## E como foi o início da integração entre os bebês e as crianças?

A princípio, a integração entre os bebês e as crianças maiores acontecia apenas no parque ou em eventos como festas de aniversariantes do mês. Já era um anseio nosso que essa integração acontecesse de forma mais intencional e em momentos diversos dentro da rotina normal de bebês e crianças.

A primeira tentativa foi na elaboração dos horários de refeições, prevendo que crianças pequenas e maiores pudessem compartilhar juntas desse momento; no entanto, o cardápio diferenciado (CEI/EMEI) dificultou esse plano. Sendo assim, mantivemos os agrupamentos por segmento nos momentos de refeição.

Na reunião de autoavaliação realizada em maio de 2017, com uso dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana (SME, 2016), as professoras apontaram a cor "amarela" no indicador 4.2.1 que fazia relação às interações nas brincadeiras, e argumentaram que a integração entre as crianças "de CEI e EMEI" ocorria apenas nos momentos citados acima: festas, eventos e parque.

*Olhar do pequeno Pedro, sendo acariciado por Bruno.*

Foto: Acervo das professoras.



<sup>1</sup> Fala da Profª Mestra Bruna Ribeiro, em palestra realizada em 2018.

Levada a discussão para elaboração do Plano de Ação, ficou a cargo da coordenação e equipe docente a inclusão desse item para discussão em reunião pedagógica. O tema foi discutido e tivemos como resultado a elaboração de um planejamento conjunto no qual as professoras (PEI e PEIF) se agruparam de acordo com afinidades, projetos e ideias afins, para elaboração de um planejamento conjunto a fim de integrar bebês e crianças.

Foi elaborada uma ficha para apontamento dos grupos envolvidos na proposta, bem como a data, o horário, o espaço e o objetivo da vivência para além da integração. Nessa ficha, havia também um espa-

ço destinado ao registro de relatos e observações das professoras após a realização da integração.

A escolha da utilização da ficha se deu para facilitar a elaboração do planejamento e para chamar a atenção para alguns cuidados que são necessários, como pensar no local mais apropriado para que os bebês se sentissem confortáveis e no tempo de duração das atividades; tais cuidados se tornam ainda mais indispensáveis quando se planeja uma vivência que inclua bebês e crianças maiores.

Pensar no objetivo da vivência para além da integração possibilitou apurar o olhar das professoras para as possibilidades que surgem na

Foto: Acervo das professoras.



Emily, Viviane e Evellyn rodeando a pequena Rayssa.

própria integração: cuidado, carinho, responsabilidade, diversão, aprendizagem mútua. Todos esses itens aparecem nos relatos elaborados pelas docentes após as primeiras experiências, conforme relato da roda de música do Berçário II com Infantil I, escrito coletivamente pelas professoras Silvana, Taís, Viviane, Carolina, Mari e Elza:

"A proposta de integração entre os bebês e as crianças maiores lançou mão do repertório de músicas de que ambos os agrupamentos têm domínio. Organizamos os encontros na sala de convivência dos bebês, às terças-feiras antes do café dos pequeninos. Recebemos as crianças maiores numa roda. Os bebês estavam bem tímidos e mais observavam a cantoria nos primeiros encontros. A cada encontro retomávamos as músicas que cada grupo trouxe e com isso nosso repertório foi ampliado. Atualmente, algumas crianças do Infantil demonstram muito interesse em trazer novas músicas e os bebês já cantam junto e participam dançando. Notamos, a partir do relato, que essa atividade de integração voltou a se repetir diversas vezes, passando a fazer parte da vida dos bebês e crianças ao menos uma vez por semana."

Cabe ressaltar que após o planejamento dessas primeiras experiências integradoras, os encontros entre bebês e crianças passaram a acontecer naturalmente, com mais frequência e em diversos momentos na rotina em situações planejadas para este fim ou não. Notamos também que essas vivências estão proporcionando a criação de vínculos afetivos, conforme demonstra a continuação do relato: "Outro dia, por exemplo, uma criança de cinco anos procurava pela professora do berçário no parque para perguntar por um bebê, chamando-o pelo seu nome, pois queria brincar junto com ele."

Esses laços de afeto entre bebês e crianças foram se intensificando, de modo que essas interações passaram a acontecer para além das brincadeiras no parque ou de vivências previamente planejadas pelas professoras. Uma amostra disso é o que passou a ocorrer no horário de refeição dos bebês, que coincide com o momento em que

uma turma do Infantil II estava sempre brincando no quintal (não raras vezes, notamos nessa ocasião um grupo de crianças do Infantil II, desviando de suas brincadeiras e vindo ajudar a alimentar os bebês). Nesses momentos, as professoras do berçário pediam somente que as crianças maiores avisassem suas professoras de que estariam ali, e ensinavam a elas como cooperar com os bebês, de forma respeitosa e fazendo a leitura de suas necessidades. As crianças maiores foram aprendendo a esperar que os bebês abrissem a boca pedindo por uma colherada, a deixar que os bebês segurassem a colher sempre que eles quisessem e a respeitar os sinais de quando os bebês estivessem satisfeitos, em verdadeiro gesto de escuta, educação e cuidado.

"Cuidar e educar significa, portanto, compreender que o direito à educação parte do princípio da formação da pessoa em sua essência humana e integralidade (...). Educar significa enfrentar o desafio humano de estar ao lado e interagir com gente, isto é, com criaturas tão imprevisíveis e diferentes quanto semelhantes, ao longo de uma existência inscrita na teia das relações humanas, neste mundo complexo. Educar com cuidado significa desenvolver e considerar a sensibilidade humana na relação de cada um consigo, com o outro e com tudo o que existe; com zelo, ante uma situação que requer cautela em busca da formação humana plena (SME, 2015 apud BRASIL, 2013, p. 25)".

Nesse contexto, podemos compreender que os gestos de educar e cuidar podem ser considerados como atitudes tipicamente humanas, pois nascem das relações entre os indivíduos e são aprendidos culturalmente.

## Desafios, considerações e contribuições futuras

A vivência da integração entre bebês e crianças pode ser entendida como algo natural dentro

das instituições educacionais, já que espelha o panorama observado nas residências, ruas, comunidade, território e vizinhança das famílias de todas, senão, da maioria das crianças que possuem irmãos mais velhos e mais novos, vizinhos, outros parentes com quem convivem cotidiana e normalmente. Porque a escola não pode refletir isso ao invés de segregar essas relações? Será que as crianças podem conviver harmoniosamente com os bebês na escola desenvolvendo outro olhar para seus irmãos e pares para além dela?

Como Escola, inserida na Sociedade e atenta às questões peculiares nas relações sociais, particularmente na infância, acreditamos, entre outras coisas, que trabalhando na resolução das questões acima, estamos caminhando na direção do desenvolvimento de uma das propostas de currículo integrador, contribuindo para o exercício pleno da cidadania e ajudando a constituir o sujeito integrado.

A educação integral como princípio compreende o compromisso com as práticas integradas de formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica (SME, 2019 p. 34), colocando os bebês e as crianças no centro dos processos educativos – o Currículo da Cidade defende a problematização de todo o processo de educação, “contemplando a ampliação e a qualificação de tempos, espaços, interações, intencionalidade docente e materialidades” (SME, 2019 p. 34).

Escolhemos percorrer o caminho da educação integral a partir das relações, apostando na integralidade dos sujeitos, sendo eles adultos, crianças ou bebês, por compreendermos que não há fragmentação entre corpo, mente e sentimentos. Essa percepção parece complexa, quando na verdade, muito mais complexo seria tentar organizar saberes, sentires, corporeidades e aprendizagens, dividindo-os e compartimentando-os. Deixar que a vida aconteça enquanto se vive, acolhendo a in-

tegralidade dos sujeitos, valorizando tudo o que ele traz e carrega consigo desde seu nascimento, nos parece ser o caminho mais humano e viável para a construção de uma sociedade mais ética, equânime e solidária. ■

## Referências

- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC/SEB/DICEI, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para educação infantil**. Brasília, DF, 1999.
- FEDERAL, Governo. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei Federal, v. 8, 1990.
- PRADO, Patrícia Dias. **Educação e cultura infantil em creche: um estudo sobre as brincadeiras de crianças pequenininhas em um CEMEI de Campinas - SP/ Patrícia Dias Prado**. Campinas, SP: 1998.
- ROCHA, Eloisa A. C. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (org). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 43-51.
- SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Currículo integrador da infância paulistana**. São Paulo: SME/DOT, 2015 - 72p.: il.
- SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade: Educação Infantil**. – São Paulo: SME / COPED, 2019. 224p. il.
- SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana**. – São Paulo: SME / DOT, 2016. 72p.: il.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. **Imaginário e culturas da infância**. Cadernos de Educação, v. 21, p. 51-69, 2003.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. **Sociologia da infância: correntes e confluências**. Estudos da Infância: Educação e Práticas Sociais, Petrópolis, Editora Vozes, p. 17-39, 2008.
- UNICEF et al. **Convenção sobre os Direitos da Criança**. Adaptada pela Assembleia Geral nas Nações Unidas em, v. 20, 1989.

# Entrevista

# Infâncias Conectadas Cidades Educadoras

## Entrevista com Ángeles e Isabel Abelleira

Entrevista feita por

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

Queremos agradecer à Revista Magistério e ao Cristiano Alcântara, Diretor da Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de São Paulo pela oportunidade de compartilhar nossas visões sobre a escola, infância, educação e o papel do adulto que intervém na educação com as crianças, pois estas são as premissas iniciais às quais vamos nos referir ao longo desta participação. O que defendemos não é um método didático, mas algo que se refere mais à substância do que à forma. Enquanto não formos capazes de responder a essas perguntas honestamente, nunca saberemos o que estamos fazendo ou por que o fazemos. Quando enterdemos o pano de fundo de cada uma das nossas ações, suas consequências e os resultados na conformação humana das criaturas; quando entendermos que mesmo o menor gesto transmite mensagens educativas (ou não); quando formos capazes de analisar nossa práxis com objetividade e rigor, **poderemos orientar a intervenção docente e argumentar sobre as razões das nossas decisões.**

Por isso, encontramos magníficas questões que nos permitem ir mais a fundo, além do quão afortunadas podem parecer as atividades que reunimos em nossos dois livros já publicados no Brasil: “Os fios da infância” e “O pulsar do cotidiano de uma escola da infância”.

### **1. Sabemos que devemos educar para a vida e não para a bolha escolar. Como é o dia a dia de uma Unidade Educacional que educa para a vida real? Como preparar um ambiente propício para experiências de sucesso aos bebês e às crianças?**

Sempre dizemos que existem escolas que preparam as crianças para se defenderem no ambiente escolar e não para se integrarem plenamente à vida da comunidade. Acontece na grande maioria. Des-

de o primeiro momento de escolarização, esforços especiais são feitos para que as crianças aprendam a funcionar naquele ambiente desconhecido e com pouca semelhança com o seu cotidiano; assim, nascem normas, lemas e regras que não serão transferidas para o lar, bairro ou espaços sociais àqueles que vêm acompanhados de seus familiares. A rapidez de execução, a ordem, a limpeza e a organização são geralmente as características das ações individuais e coletivas realizadas por meninos e meninas que já passaram por um período de treinamento: andar na fila, colocar objetos pessoais em cubículos, não consumir certos alimentos ou bebidas, usar algum tipo de roupa ou calçado, não falar ou brincar enquanto está sendo dirigido, ou não ir ao banheiro fora dos horários indicados no horário. Alguns são tão bizarros ou sujeitos à subjetividade adulta que sempre nos perguntamos se nasceram para promover a autonomia infantil ou para conveniência do professor.

Ao longo dos anos, consolidaram-se alguns modelos de escola que se distanciam cada vez mais da realidade em que vivem meninos e meninas. Decorações delirantes, repletas de figuras planas, em cores primárias; outros tão minimalistas, orgânicos, austeros, mais típicos de um manual de *feng shui* do que de um espaço acolhedor. No meio, estão autênticos pontos de reciclagem, centros de artesanato, salas de design de vanguarda. Em suma, bolhas fictícias, que não ajudam os mais pequenos a se sentirem acolhidos e seguros, mas imbuídos de ordem, equilíbrio, beleza, higiene e valores.

Postulamos uma escola habitável que reúna as condições de segurança, luz e ordem. Um lugar estimulante, mas não empolgante, sugestivo mas não intrusivo, amigável e objetivo. É verdade que nem todas atendem a essas condições, mas seria o denominador comum que faria com que nós, crianças e adultos, nos sentíssemos bem.

Defendemos uma didática que busca a autonomia, autogestão e autodeterminação das crianças, assim como a socialização. A combinação magistral entre o individual e o coletivo, o pessoal e o social, o íntimo e o comunitário. Todos os professores dizem a mesma coisa, mas então impondo regras que não vão além da submissão e da obediência sem questionar. Situações são evitadas, proibidas, impostas, o cumprimento é exigido. E na verdade não é a melhor forma de educar cidadãos livres que melhorem suas condições e as dos outros.

*Qual seria então o ambiente propício para re-  
alizar experiências de sucesso?*

Pense em "ser bem-sucedido" e traga todas essas qualidades para um ambiente versátil, democrático, cooperativo, engenhoso, simples, criativo, ordeiro, esclarecido, empático, curioso, estimulante, seguro e acessível. Alcançar isso é uma tentativa e erro contínuos, testando e ajustando cada grupo. Um inconformismo, uma indagação constante para o professor e a colocar os direitos das crianças antes dos interesses dos adultos.

### **2. As senhoras argumentam que é preciso aceitar o que cada momento do cotidiano das Unidades Educacionais com bebês e crianças apresentam, ao invés de horários pré-definidos, trabalhos com datas comemorativas que não trazem pesquisas, que prevaleçam controláveis, o previsível e o avaliável. Como selecionar de tudo o que se observa, o que entra e o que será vivido no cotidiano com e por bebês e crianças, para que não pareça uma improvisação didática?**

Um dos tópicos mais difundidos sobre os gallegos é que respondemos a uma pergunta com outra pergunta. Mostrando nossa idiossincrasia e identidade, em resposta faremos uma pergunta (ou várias): *O que você pode trabalhar com crianças pequenas que não surja de seu cotidiano? Faz sentido que sejam feitas propostas didáticas que não nasçam do que os pequenos observam, sentem e vivem? É possível que questões absolutamente tangenciais às suas percepções sejam abordadas? Conhecendo as características*

Foto: Ana Bárbara



*psicoevolutivas da infância, é possível introduzir projetos que envolvam saltos no tempo histórico, que falem de abstrações, diferentes culturas, mitos ou fantasias adultas?*

A cada vez, observamos mais extravagâncias nas sequências didáticas que são realizadas nas salas de aula das crianças. O mais remoto, o mais exótico, o mais microespecializado invadiu o cotidiano de alguns seres caracterizados por seu egocentrismo, sua inteligência prática, seu pensamento intuitivo, sua extrema dificuldade de pensar na ausência de objetos, sua percepção sincrética e global, seu pensamento animista, seu artificialismo, justaposição, negação e oposição. Você realmente acredita que pode assimilar a vida dos povos pré-históricos, os egípcios, os dinossauros, o sistema solar ou o molecular? Talvez sorriam ou se surpreendam enquanto elencamos estes temas... não se surpreendam porque aqui na Espanha já se enquadram no que poderíamos chamar de "clássicos projetos infantis", que não são projetos, nem se adequam às características infantis, nem tampouco são contemplados no currículo do estágio.

*O que fazer então?*

Como bem apontam na entrevista, não somos a favor da rigidez de horários, temas ou programação. Encontramos tratamentos absurdos como: no primeiro trimestre a cor amarela, dizendo "obrigado / por favor"; tamanhos grande / pequeno; frio / quente; áspero / macio; o número 1 e a letra / a /. Sabemos que temos que lidar com esse conteúdo, mas também sabemos que ele não pode ser imposto, regulamentado e forçado. Essa artificialidade didática afasta exponencialmente o conteúdo acadêmico da vida real.

Desde que começamos nossos estudos de ensino, eles nos fizeram repetir a necessidade de uma abordagem educacional global para as crianças. Mas globalizar não significa dedicar quinze dias à cor amarela e assim falar da banana, do

sol, dos girassóis de Van Gogh, das garotas e da música Yellow Submarine dos Beatles. A globalização visa oferecer a cada criança os materiais de aprendizagem da forma mais próxima possível de como eles percebem as informações em seu cotidiano, evitando assim a divisão do conhecimento, permitindo a organização coerente dos conteúdos de aprendizagem e sua integração.

É tão fácil pensar sobre como nós, adultos, aprendemos que não podemos entender por que fazemos isso de maneira tão complicada com as crianças. Imagine o que descobrimos com elas num passeio pelo jardim: cores, cheiros, sensações térmicas, medidas, orientação espacial, flora, fauna, pequenas histórias... Esta é uma experiência cotidiana com uma abordagem didática globalizante. Agora pense também nas oportunidades de aprendizagem que podem ser extraídas de um jogo, uma história, uma anedota, um episódio familiar. É tão simples se nos colocarmos no lugar dos pequenos. É viver, integrar-se à realidade. Tornamos isso complicado e absurdo porque queremos seguir um roteiro e não nos deixar levar pelos nossos sentidos e sentimentos. *Quem se atreveria a dizer que viver não é improvisar? É ruim aproveitar o que surge a cada momento? Parece pouco profissional? Você considera mais rigoroso para uma professora acompanhar sua exposição às descobertas e contribuições dos mais pequenos? Talvez a chave seja diferenciar o que chamamos de improvisação e o que é velocidade de resposta, bagagem e riqueza de recursos, versatilidade, adaptação curricular, flexibilidade organizacional, conhecimento pedagógico e conhecimento contextualizado. Aí está a resposta.*

**3. Vocês defendem que é preciso aproveitar as ocasiões que surgem na vida cotidiana para construir uma autoimagem (positiva) de cada menino e menina. Esta abordagem é a mesma do trabalho com Projetos Pedagógicos?**

Não! Em nossos livros chamamos de “experiências de vida” as atividades educativas que realizamos com nossas crianças. Não nos atrevemos a considerá-las projetos, ou sequências didáticas, ou centros de interesse. São experiências diárias enriquecidas com o conhecimento especializado de um profissional da educação. Seus eixos principais são apontados em dez blocos, dez questões que devem reunir tudo o que pode ser do interesse e o que as crianças de 3 a 6 anos devem saber.

- I. Quem sou e como sou?
- II. O que eu faço (como uma família)?
- III. Do que eu cuido?
- IV. O que me acontece?
- V. O que eu como?
- VI. Quem eu amo?
- VII. O que está acontecendo ao meu redor? O que eu comemoro?
- VIII. O que me move?
- IX. O que eu contribuo?
- X. Para onde vou?

Às vezes surgem espontaneamente, outras vezes “forçamos” seu surgimento. Acreditamos que desde o momento em que entram na escola, devem receber as chaves que lhes permitirão compreender o mundo em que vivem, no qual viverão no futuro e também ajudá-los a construir sua história, sabendo quem são, por que são e como são. Partir do que está perto, do que toca o nosso coração é sempre o ponto de partida de experiências de vida inesquecíveis que se expandirão tanto quanto quisermos.

A condição fundamental para trabalhar assim é um exercício contínuo de escuta ativa dos pequenos, das suas famílias, do grupo e do contexto. Não seguir scripts pré-estabelecidos. Dê a voz a quem desejamos dar: aos meninos e meninas.

**4. Num mundo hiperconectado e globalizado, onde cada vez mais bebês e crianças es-**

**tão expostos a uma oferta ampla e exagerada de conteúdos escolares, quais são as características que uma educadora deve ter para garantir uma educação humanizadora? Quais são suas ações?**

Acima das modas, metodologias, decorações e normas, está o papel do professor. Um bom professor fará um bom trabalho mesmo em um ambiente ruim; um medíocre fará um péssimo trabalho mesmo no melhor ambiente. *E quais qualidades devem ter? Cortesia, carisma, comunicação, gentileza, respeito, integridade, compromisso, entusiasmo, paixão, experiência, estratégia, resolução, ética e compromisso social; transparência, paciência, mente aberta, estoicismo, positividade, generosidade, persistência, responsabilidade, liderança, comunicação e ser uma fonte de inspiração.*

Quem atende a essas condições é capaz de preparar o melhor ambiente educacional mesmo sem qualquer tipo de decoração ou dotação. Ou, dito de outra forma, eles saberão como selecionar adequadamente recursos úteis para seu objetivo final: a humanização das crianças.

Em “Os fios da infância”, abordamos os eixos ou constantes que devem estar presentes em todo desempenho educacional com crianças, que facilitam:

1. Esteja ciente de suas realizações e crescimento;
2. Salvar belas memórias;
3. Coloque os pés no chão;
4. Admire (a si mesmo) com a beleza cotidiana;
5. Diálogo com a arte;
6. Projete-se na comunidade;
7. Abra a boca e saboreie a vida;
8. Descobrir o nariz;
9. Pense com a pele;
10. Ouça com o coração;
11. Tome o pulso do tempo;

12. Contar a história de vida;
13. Jogar para ser (outros);
14. Libere a língua;
15. Ouvir a experiência;
16. Desvendar mistérios;
17. Entrar na vida real;
18. Ser "gente pequena";
19. Expressar apreciação;
20. Deixe uma marca.

Observar, ouvir e registrar as trajetórias de bebês e crianças são necessários para entender como bebês e crianças estão aprendendo, para organizar espaços propositivos às experiências e ajustar, mediar e orientar intervenções pedagógicas. Porém, muitas vezes, esses registros não proporcionam o encontro do educador com eles, pois acabam sendo descritivos, burocráticos e limitados em detrimento da riqueza do cotidiano nas Unidades Educacionais.

### 5. O que as senhoras consideram essencial para nos ajudar a refletir sobre a importância do exercício diário para fazer registros significativos e de qualidade?

Ao longo de mais de trinta anos de ensino, podemos dizer que o principal motivo de nossos esforços tem sido refletir fielmente o progresso de cada criança. Testamos todos os tipos de registros, desde os mais abertos e descritivos até os mais fechados, escalas de estimativa ou listas de verificação. Nenhum nos satisfaz completamente. O que eles acabam coletando pode ser tão detalhado ou tão insignificante que não fornecem informações verdadeiras e objetivas sobre o processo educacional.

Por outro lado, embora ainda cientes da importância do registro, não acreditamos que possa ser feito simultaneamente ao desenvolvimento das atividades, pois focar nelas nos faria perder o olhar sobre o objeto de observação.

Derivado de tantas provas e reflexões, chegamos a várias conclusões:

- o registro é válido quando você sabe o que registrar;
- você não pode fingir registrar tudo de todos ao mesmo tempo;
- é mais útil focar cada vez em um aspecto observável;
- não podemos aplicar os mesmos parâmetros a todos os filhos; então, nem a todos os bebês e crianças;
- não se trata de qualificar se uma criança é adequada ou não, se cumpre ou não cumpre; o que é realmente rico são as nuances;
- o aspecto comportamental não pode ocultar as outras facetas (cognitiva, motora, afetiva);
- o registro está sempre sujeito à subjetividade docente que por sua vez depende das suas concepções pedagógicas;
- um registro deve permitir a inclusão de episódios críticos, anedotas e até comentários de crianças;
- requer flexibilidade por parte do observador para entender que o que uma criança não domina em um contexto ou momento, ela pode realizar em outros.

Durante os anos em que nos dedicamos a atuar na gestão educacional, tivemos a oportunidade de participar da elaboração do currículo da educação infantil de 0 a 6 anos, juntamente com todas as disposições legais para sua implantação, gestão e avaliação.

Como não poderia ser de outra forma, passamos muito tempo nos dedicando. Na Galiza, face às objeções levantadas por todos os membros da equipe de redação para trabalhar com fichas ou não, foi adaptado um modelo intermédio: uma bateria de 500 itens de observação, dos quais cada professor, em cada trimestre, selecionaria os que melhor se adequariam aos conteúdos trabalhados naquele período e ao nível de domínio do seu grupo.

Esta extensa lista de pontos de observação agrupados por áreas, por blocos de conteúdos, relacionados com as competências básicas e com abordagem global, dão orientações a serem tidas em consideração por cada profissional da educação que tutela um grupo de crianças e por todo o pessoal especializado ou de apoio que intervém com eles. Lembrando sempre que o importante é mostrar suas conquistas, não seus fracassos. Não é o modelo perfeito, mas foi o mais equitativo, o mais transferível para todas as unidades de educação infantil, da comunidade autônoma e o mais operacional, pois está disponível em um aplicativo de computador que armazena o histórico escolar de cada criança, independentemente de quem era seu professor, em que escola ele estudou ou para que trabalhava, fornece informações às famílias sobre as aquisições de seus filhos, aos professores sobre o andamento do grupo e aos futuros professores sobre sua história acadêmica.

Com tudo isso, **afirmamos que nada é comparável à avaliação feita no grupo sobre sua evolução e seus processos;** com cada criança sobre suas conquistas, com cada família, sobre dificuldades ou melhorias, com colegas professores sobre desafios futuros. Se não olhamos para as crianças, voltamos para os conteúdos e a avaliação passa a ser qualitativa e métrica.

Wanessa, esperamos que nossas reflexões ajudem a Rede Municipal de Educação, inclusive avisamos que nunca ficamos totalmente satisfeitas. Não existe um registro perfeito, pois o olhar de um professor para uma criança deve ser poliédrico. Requer que o observador se mova de suas posições para apreciar o que está escondido.

Como dissemos no início desta entrevista, nas nossas publicações procuramos transmitir um discurso sobre a escola que queremos, os professores que tentamos ser e os cidadãos que queremos ajudar a formar. Fazemos essas mensagens

de forma explícita, argumentando as razões pelas quais pensamos assim e baseando-nos no legado pedagógico de ilustres pedagogos que orientam nosso pensamento; e também, implicitamente, em cada uma das experiências de vida que promovemos com nossos bebês e crianças. Enfatizamos essa ideia para que entendam que, independente da “engenhosidade” das atividades que relatamos, o que buscamos é a reflexão contínua sobre a própria prática.

Para encerrar, oferecemos, como sempre, nossa atenção em tudo que queiram e precisem nos consultar.

Obrigada.



*Ángeles e Isabel Abelleira Bardanca são irmãs, professoras de Educação Infantil desde 2010. Mostram o seu trabalho na escola pública galega no blog InnovArte Educação Infantil e têm vários prêmios por inovação educacional em nível regional (2001-03): Prêmio Mestre Mateo (2011), por suas colaborações educacionais na área audiovisual; Prêmio Francisco Giner de Los Ríos, pela melhoria da qualidade educacional (2012), os quais foram selecionados para representar a Espanha para o ciclo 3-6 da I Rede Ibero-americana de Inovação Educacional na Educação Infantil (2014). Em 2016, foram agraciadas com o Prêmio Marta Mata de Pedagogia, com o livro “Fios da Infância”. Desempenharam funções na gestão educacional relacionadas à formação permanente, ao planejamento educacional e à inovação, bem como na gestão de centros educacionais. Colaboram regularmente nas atividades de formação de professores, na publicação de projetos e impressões especializadas em educação infantil. Publicaram no Brasil “Os fios da infância” e “O pulsar do cotidiano numa escola da infância”, ambos pela editora Phorte.*

# O PEA como aliado da construção coletiva e autoral do currículo vivo

Relato de prática da ressignificação do PEA da EMEI Clycie Mendes Carneiro (DRE BT)

Por *Gláucia Fornazari Maximiano*

Coordenadora Pedagógica da Rede Municipal de Ensino de São Paulo.



Foto: Ana Bárbara

Ao passar a compor o quadro de servidores da EMEI Professora Clycie Mendes Carneiro, em 2013, adotei uma postura franca e aberta frente ao currículo em ação, com o intuito de, coletivamente, ampliar e aprofundar conhecimentos sobre a Educação Infantil e, no processo, contribuir com o aperfeiçoamento do currículo e do Projeto Político Pedagógico da Unidade Educacional. O texto do Projeto Especial de Ação - PEA, desenvolvido em quatro das onze horas-aula da Jornada Especial Integral de Formação - JEIF, tinha um claro objetivo de formação das professoras da escola definido e as referências nele contidas eram lidas na sequência ali presente. Leituras de publicações recentes, preparação de material para eventos comemorativos e para o trabalho no dia-a-dia com as crianças também faziam parte das atividades realizadas nos horários destinados ao PEA. Ao olhar o ambiente num repente, a cena era capaz de provocar a sensação de um trabalho harmônico e contextualizado, pois as professoras agiam em grupo, colaborativamente e suas produções estavam de acordo com o que se esperava para conduzirem sua prática pedagógica. No entanto, uma observação mais atenta e técnica, por mim realizada, de acordo com os deveres do cargo de Coordenador Pedagógico, desvelou que ali havia um consenso estabelecido sobre currículo em ação, ou seja, os profissionais se esforçavam em produzir resumos e objetos para reforçar um currículo comprometido com a preparação para a alfabetização e com a manutenção da posição dos adultos da escola como idealizadores, planejadores e avaliadores das tarefas pedagógicas que passavam para as crianças por meio de comandos bem preparados.

Dada a complexidade da questão, optei por apresentar paulatinamente às professoras algumas evidências do caráter contraditório da formação de professores e professoras em serviço. Ape-

sar do cuidado com a fragilidade da questão, vivi incontáveis momentos de descrédito por parte do meu grupo de trabalho, pois ali se configurava um importante exemplo de necessidade de abertura nos planos pessoal e profissional para paradigmas diferentes daqueles sedimentados há décadas. Caminhei a passos curtos nos dois primeiros anos, mostrando alguns limites e possibilidades do modelo de formação ali presente para a interferência no Projeto Político Pedagógico da Unidade Educacional e, conseqüentemente, no serviço entregue às pessoas do território. Ou seja, o PEA pode se configurar como mais um instrumento de participação e autoria na concepção e no desenvolvimento do PPP ou um aliado na manutenção das relações de poder em todas as instâncias sociais.

Nesta lógica, a formação dos professores tende à “perpetuação, consciente ou não, da ordem social alienante e definitivamente incontrolável do capital” (MÉZÁROS, 2005, p.47). Todavia, os elementos capazes de proporcionar este fenômeno reservam igual vigor para a crítica com vistas à alteração da ordem social posta. Contudo, por serem parte da maioria de indivíduos que sofrem as conseqüências do controle mundial pelas potências imperialistas, os professores reservam, em si, a possibilidade de contribuir para a formação de concepções de mundo, quer a predominante ou as alternativas a esta. (FORNAZARI, 2009, p. 206)

Iniciamos conversando sobre a importância da carga horária destinada ao estudo e aperfeiçoamento da prática docente por meio do PEA, como parte do total de horas da Jornada Especial Integral de Formação (JEIF) da Rede Municipal de São Paulo. Ao longo dos últimos 8 anos, estamos nos convencendo de que, na prática, o grupo de professoras e professores pode gestar seu estudo ou perder esta rica oportunidade, o que implica em realizar o que é decidido por outros e, muitas vezes, desvinculado do Projeto Político

Pedagógico da Unidade Educacional, bem como do território. Isto porque, apesar da possibilidade do desenvolvimento profissional, pessoal e do território educativo numa perspectiva universal, com vistas ao enriquecimento cultural e a melhoria das condições de vida das pessoas, o PEA também permite, por meio da sua gestão, reprodução de consensos com potência para a manutenção do professor e do seu trabalho numa posição mais voltada à reprodução das desigualdades e pouco ou nada comprometida com a libertação das amarras sociais que aprofundam o caos social.

Com seus textos, falas, gestos, vivências e outras manifestações, muitas pessoas colaboraram com a tecitura dos pensamentos e questionamentos objetivados na formação em serviço que desenvolvemos na Unidade. No percurso, o misto de sentimentos foi gerado pelas incontáveis contradições encontradas entre as teorias em si, entre estas e a prática, entre minhas hipóteses e a prática verificada e, principalmente, entre meus desejos e os desejos apresentados pelas professoras, crianças, familiares e demais funcionários.

Outra vertente eleita para análise do novo método experimentado no PEA foi a dúvida sobre a escolha do recorte para estudo, mais especificamente, se deveríamos nos voltar mais à teoria ou à prática. Vimos que, apesar da formação em serviço ter a potência de proporcionar a gestão das professoras e dos professores por meio da elaboração, do desenvolvimento e da avaliação do seu estudo, é possível que, nos momentos de estudo, a prática se constitua na execução de tarefas propostas pelo coordenador do grupo de estudo, por órgãos externos à escola ou a simples realização de tarefas, sem o comprometimento com o aperfeiçoamento do Projeto Pedagógico da Unidade Educacional. Com isto, a expectativa da participação ampla das professoras e dos professores na concepção do PEA e em todo o processo



Foto: Ana Bárbara

de formação não se efetiva, pois os profissionais abrem mão das suas necessidades formativas. Isto devido à limitação da conexão com os estudantes e o conseqüente desfavorecimento da possível contribuição das pessoas da Unidade Educacional e o o território onde atuam, por meio de um currículo ali gerado, desenvolvido e avaliado.

Então, nos vimos optantes pela construção deste currículo vivo. Isto aconteceu no desenvolvimento do PEA *Ressignificação dos tempos e espaços da escola* (2013) quando, à luz do Referencial da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação, revisitamos, fotografamos e avaliamos cada ambiente da Unidade, o que lá estava disposto, como e sua utilização. Nas discussões, falávamos dos objetivos pedagógicos de cada um desses elementos, se precisavam de aperfeiçoamento e como faríamos isto coletivamente. Também sentimos necessidade de alterar a forma de registro do PEA, pois o modelo utilizado pouco contribuía com o desencadeamento dos estudos, planejamento, ações e avaliações coletivos.

Tradicionalmente, as anotações do que era realizado nos encontros de cada um dos três grupos de PEA eram feitas num único livro-ata. Os textos eram escritos ao final de cada reunião e compostos por resumos do que havia sido falado e, principalmente, dos trechos de escritos que haviam sido li-



Foto: Wanessa Alexandre

dos. Um sob o outro, estes registros eram bem semelhantes, visto que as leituras e atividades eram, em geral, as mesmas para todos os agrupamentos. Com a adoção do método de trabalho com base na materialidade, esta modalidade de registro foi, gradativamente, sendo substituída por coleções de fotos, falas, informações, textos específicos, sempre relacionados às vivências das professoras com as crianças, os adultos e o ambiente. Cada agrupamento passou a produzir os seus registros, de acordo com as questões estabelecidas e a trajetória de busca de entendimentos e respostas.

Em todos os encontros surgiram novas dúvidas em relação à pertinência do novo modo adotado, especialmente à diversidade de recursos utilizada nos grupos. Por exemplo, no desenvolvimento do PEA *Trabalho por projetos rumo à coautoria* (2015), um grupo elegeu a temática alimentação escolar a partir da escuta das crianças quanto ao ambiente das refeições. Estas mostravam-se insatisfeitas com a disposição do mobiliário e confusas quanto à separação dos resíduos e consumo dos vegetais produzidos na horta da escola. As professoras fizeram entrevistas com crianças, funcionários e familiares, fotografaram,

filmaram, sugeriram vivências, leram textos legais, o Referencial e a parte específica do PPP da Unidade, entre outros, e também receberam a visita da Nutricionista Eleusa Germano Martins, do Departamento de Merenda Escolar (DEME). Concomitantemente, os outros dois grupos de PEA da EMEI escolheram outros caminhos para exercitar a escuta e aperfeiçoarem seus conhecimentos sobre projetos de autoria com as crianças, não sem estranhamento, pois estava estabelecido o consenso da homogeneidade de procedimentos e leituras para a validação do PEA desenvolvido.

Ao passo do surgimento dos desequilíbrios da Equipe Escolar, fui alinhavando os conceitos levantados pelos grupos, como Cultura da Infância, Autoria, Escuta de Bebês e Crianças, Segurança Alimentar e Nutricional, Letramento, Diversidade, Brincar, para citar alguns. Em cada encontro do coletivo da escola, convidava os grupos a apresentarem seu caminhar, suas descobertas e os seus encaminhamentos pedagógicos no período e, gradativamente, as professoras foram adquirindo confiança na sua capacidade de fazer a diferença no currículo da escola. Ao final do ano letivo, no período de avaliação do PPP em dezembro,

as ações legitimadas no horário coletivo do PEA passaram a ser apresentadas e votadas, modificando o currículo da escola. vejamos: o envolvimento do grupo com a alimentação escolar gerou uma nova organização do mobiliário, a compra de utensílios adequados à utilização do balcão de autosserviço pelas crianças, a ampliação da prática do desenvolvimento de receitas culinárias com as crianças, o incremento da variedade de vegetais cultivados na horta e preparados nas refeições, bem como a inserção de novos modos de preparo dos alimentos pelas cozinheiras, de acordo com as indicações das crianças e suas famílias. (Sugiro substituir por “se não” – separado e seguido de vírgula –, pois, no contexto, parece adequar-se melhor ao sentido de “se ainda não está de acordo, vejamos outros exemplos.”).

A delícia estava em participar da reinvenção do trabalho docente na Unidade, com a ressignificação do ambiente cooperativo e participativo, incluindo as crianças e, em alguma medida, as famílias. Permeados por insistentes tensões, principalmente no início das novas configurações dos grupos no início de cada ano, os períodos de formação foram proporcionando às docentes da EMEI Clycie o aperfeiçoamento da definição, do desenvolvimento, do registro e da avaliação do seu percurso formativo.

Vimos, então, o Projeto Político Pedagógico da escola se configurar no dia-a-dia a partir das experiências dialógicas das crianças, dos adultos e dos familiares no ambiente escolar e no território e, com ele, a definição ou redefinição de ações coletivas para garantir sua aplicabilidade. Isto é, a escola decidiu utilizar com consciência os tempos e os espaços com as crianças, garantindo sua vez e sua voz e, para isso, algumas ações pedagógicas foram padronizadas, como a utilização da área externa da escola, a separação de resíduos, a alimentação da composteira, a leitura diária, o

empréstimo semanal de livros para leitura em família, a rega da horta e o trabalho por projetos autorais das crianças em todas as turmas.

Isto é significativo porque, antes da decisão pela ressignificação dos espaços e tempos da EMEI em prol das Culturas da Infância, cada professora realizava seu planejamento de acordo com suas escolhas individuais. Ainda falando do grupo de PEA citado acima, é importante ressaltar que, o final da reunião com a Nutricionista Eleusa da Diretoria Regional de Educação do Butantã (DRE BT), a equipe de educadores estava convencida da necessidade de aperfeiçoar a prática com as crianças no tocante à alimentação, bem como de realizar parcerias com as cozinheiras e de considerar os alimentos recebidos pela escola para o preparo da comida como recursos pedagógicos no dia-a-dia. Era necessário trabalhar com os alimentos in natura e incentivar novas combinações entre os ingredientes da merenda e os eventualmente produzidos na horta, de acordo com os projetos das turmas. Também pensaram em incentivar as crianças e os adultos da escola a observarem o ato de comer, a comensalidade, o tempo, o foco, o espaço, as companhias (BRASIL, 2014). Como consequência, nos dias vindouros, com as observações iniciais, uma turma da escola se interessou pelo trabalho com a terra. As crianças decidiram plantar as sementes das maçãs da sobremesa da merenda. Escolheram um local para o plantio, colecionaram as sementes e realizaram o plantio, com uma de suas professoras. Diariamente, no começo da manhã, toda a turma dirigia-se ao local da plantação para realizar a rega. Queriam descobrir como nasce uma macieira e, para isso, além de plantarem as sementes, também realizaram pesquisa na internet pelo celular da professora, pintaram macieiras no muro da escola, buscaram livros na sala de leitura, desenharam suas atividades e descobertas, conversaram muito a respeito, escreveram algumas

palavras que consideraram importantes, fizeram painel para exposição das produções e aprendizados, criaram texto coletivo tendo a professora como escriba. As sementes estavam plantadas sob bananeiras, num local úmido, sem sol e com o solo empobrecido. Não vingaram, mas isso também fez parte dos registros do projeto e trouxe informações sobre o correto plantio de sementes de macieira. As crianças ficaram muito satisfeitas e felizes por terem aprendido como nasce uma macieira e explicaram na Mostra Cultural o que é necessário conhecer e seguir para o sucesso do plantio.

Essas e outras vivências foram compartilhadas com o grupo de professoras nos encontros pedagógicos. Os conteúdos dos relatos de práticas incentivaram a busca de novos conhecimentos sobre o trabalho como professora da infância, dado seu potencial para a participação efetiva de crianças pequenas no estabelecimento de questões, busca de soluções e divulgação do processo desenvolvido com a natureza, a horta, a composteira, a alimentação e o descarte de resíduos.

Ao valorizarem as motivações, os embates, os problemas, as soluções e as variadas manifestações relacionadas ao universo onde está circunscrita a questão principal do PEA, as professoras têm criado um ambiente de formação em serviço, amoroso e franco, com um percurso coletivo, mais suave e interessante para todos, por comecem a sentir as delícias geradas pela consideração dos seus questionamentos profissionais a partir das infâncias reais.

Vários foram os produtos dos inúmeros processos que aconteceram simultaneamente, nos grupos de PEA, como: duas exposições de brinquedos feitos com sucata e vídeo explicativo criado, dirigido e filmado pelas crianças; a troca e preparação das lixeiras para a coleta seletiva dos resíduos produzidos no refeitório da escola (participação também das famílias), com produção

de vídeo informativo pelas crianças; a ampliação do material pedagógico para os parques, ou seja, a disponibilização de fitas, barbantes, tecidos e outros materiais não estruturados, trazidos de casa pelas crianças; o plantio, manejo, colheita e preparo de vegetais pelas crianças, utilizando o adubo da composteira; o levantamento de animais aquáticos com especial atenção ao cágado e sua dificuldade de sobrevivência na água poluída e/ou contaminada; a reprodução fiel do cotidiano do trânsito de veículos automotores e pessoas (salientando os primeiros socorros), com produção e publicação de vídeo informativo e placas de trânsito. Aos poucos, alguns membros da Unidade Básica de Saúde, familiares e moradores do bairro e do entorno passaram a participar de algumas atividades, como o manejo do solo dos canteiros e da composteira, o plantio, a rega e o acompanhamento das crianças à horta, utilização dos taludes e outros locais para escalada nos Dias da Família, a criação de vasos com PET e outros materiais recicláveis, a pintura de vasos, pneus e pallets para instalação de hortinhas e canteiros de flores. A parceria com familiares e outras pessoas do território acentuou o interesse pelas questões diretamente relacionadas à segurança alimentar e nutricional. As crianças, sentindo-se bem à vontade para circular nos ambientes naturais (ou não) da escola, propor ações e fazer questionamentos, passaram a escolher as hortaliças que seriam plantadas, solicitar a compra à sua professora e à gestão da escola, colaborar no cuidado com a horta e espaços, entender o sentido do descarte dos resíduos orgânicos na composteira e no minhocário, compreender a necessidade da separação de resíduos, interessar-se pela degustação de alimentos, desenvolver formas de cuidado com as plantas, os animais e os espaços e perceber a linha de tempo escolar. Importante ressaltar que a participação das crianças na elaboração e no de-



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

envolvimento do projeto da turma também ampliou a sua noção sobre tempo e espaço. Isso porque os semanários deixaram de ser um balizador e assumiram a função de facilitadores da busca das crianças às respostas das questões dos seus projetos de autoria. As rotinas de cada turma foram coladas em forma de desenho na parede das salas e passaram a ser consultadas pelas crianças que pretendiam saber quando seria o momento escolhido para exporem suas descobertas, mostrarem suas produções, colocarem suas perguntas para o grupo, buscarem conhecimentos no celular da professora, elaborarem um texto coletivo com as descobertas, brincarem no quintal, plantarem, regarem, colherem, cozinharem, desenharem, verem filmes, visitarem locais externos à escola, tomarem lanche, almoçarem e jantarem, alimentarem a composteira, interessarem-se por Plantas Alimentícias Não Convencionais - PANCs, apresentarem-se para os outros da escola e para seus familiares e viverem tantas outras delícias da Escola de Educação Infantil. O estabelecimento das ações do semanário da turma com as crianças foi fundamental para o fortalecimento do grupo-escola neste período de gênese de uma prática pedagógica com potência para a participação de todos como coautores do currículo. Ao convidarem as

crianças para colaborarem com o planejamento da rotina da semana, as professoras permitiram a manifestação das culturas da infância e suas infindáveis riquezas. Além disso, incentivaram as crianças a lerem, lerem sem saber ler, conversarem, dançarem, comerem, brincarem, separarem resíduos, evitarem desperdício, compartilharem ideias, plantarem, cuidarem, colherem, amarem, respeitarem, criarem. Vemos então que, ao pensarem e desenvolverem projetos as crianças e seus educadores extrapolam os limites do plantio e da colheita de vegetais, pois “o trabalho de projetos reage contra o verbalismo, os exercícios de memória, os conhecimentos acabados, colocando os alunos em condições de adquirir, investigar, refletir, estabelecer um propósito ou um objetivo”. (BARBOSA, 2008, p. 54).

O desenvolvimento do PEA as experiências de formação em serviço por meio do PEA na EMEI Clycie nos trouxeram apenas a ponta do iceberg da tamanha responsabilidade profissional assumida. Desenvolvemos projetos com as crianças no quintal, na horta, na cidade e dentro do prédio e todos gostamos dos resultados. Tivemos muitas dificuldades e inúmeras dúvidas, especialmente na perspectiva dos adultos e das crianças como atores sociais ativos, com direito à voz, produtos de cultura

e sujeito de direitos. Sabemos da necessidade de ampliar e aprofundar os conhecimentos com vistas à efetivação da autonomia real das crianças, à apropriação de todos dos espaços e materiais pelo poder de criação, à reinvenção coletiva da rotina, ao desenvolvimento do autocontrole de todos no tocante ao respeito ao outro, à ampliação do universo de conhecimento, cultura e comunicação das crianças e adultos, à interação das crianças entre elas e com os adultos e à participação ativa e consciente de todos os educadores e das famílias no processo educativo das crianças.

O PPP da escola ganhou imagens, relatos e a indicação da sua flexibilidade contínua, em função dos projetos em andamento e daqueles que virão. A formação das professoras tem gerado livros maravilhosos, recheados de questionamentos,

teorias, descrições, depoimentos, imagens reais, pesquisas, tabulações de pesquisas, dentre outros, aperfeiçoados constantemente. O encanto tomou conta das relações profissionais, dada a consciência de coletividade gerada pelo cuidado com as pessoas e do território.

Ações do projeto Educação para o Trânsito foram exibidas nos ônibus da SPTrans. Nosso trabalho pedagógico com a composteira foi publicado no Manual para a Gestão de Resíduos Sólidos nas Escolas<sup>1</sup> (pela Associação Brasileira de Empresas de Limpeza Pública e Resíduos Especiais

<sup>1</sup> [http://www.ccacoalition.org/sites/default/files/2016\\_A-Handbook-for-schools-on-organic-waste-management\\_ISWA\\_CCAC\\_Portuguese.pdf](http://www.ccacoalition.org/sites/default/files/2016_A-Handbook-for-schools-on-organic-waste-management_ISWA_CCAC_Portuguese.pdf)

- ABRELPE). As famílias valorizam ainda mais o trabalho na EMEI por verem seus filhos felizes, interessados e questionadores. Vários depoimentos de familiares foram registrados em vídeo, no papel ou em nossos corações. Num deles, a mãe de um aluno nos escreveu solicitando orientações para a instalação de um minhocário porque seu filho passou a não mais admitir que os resíduos orgânicos não passassem pela compostagem. Várias famílias nos perguntaram o que estávamos fazendo para seus filhos comerem frutas, legumes, verduras, carnes, peixe, feijão, pois gostariam de fazer em casa também. Publicamos nosso trabalho sobre a elaboração e o desenvolvimento do nosso PPP na revista Sustentabilidades, hortas escolares e gestão escolar<sup>2</sup>, por um grupo de pesquisadores da USP. Em 2018, fomos finalistas do Premia Sampa da Prefeitura de São Paulo, com o Projeto Professor Autor de sua Formação em Serviço<sup>3</sup>. Mais recentemente, abrimos nossas portas para a Visita Pedagógica Remota preparada pela Secretaria Municipal de Educação, ocasião em que apresentamos nosso método de trabalho para a elaboração do nosso currículo vivo, registrado no PPP e revisitado incansavelmente nas reuniões de PEA e em outros momentos. As empresas terceirizadas de merenda e limpeza estão totalmente envolvidas com a possibilidade de novas receitas, a separação e a destinação do lixo. As empresas de manejo e poda têm respeitado os ambientes do quintal da escola e buscado informações sobre o que e como fazer em cada local, como a varrição das folhas para a formação de leiras e o reaproveitamento de galhos de árvores para a fabricação de bancos de madeira para as crianças. No campo da destinação das verbas, há discussões de todo o coletivo da escola para a decisão do material a

<sup>2</sup> <http://www.organicnet.com.br/wp-content/uploads/2020/06/Sustentabilidades-Gest%C3%A3o-P%C3%BAblica-e-Hortas-Escolares.pdf>

<sup>3</sup> [https://premiasampa.prefeitura.sp.gov.br/edicoes\\_antiores/2018/#finalistas](https://premiasampa.prefeitura.sp.gov.br/edicoes_antiores/2018/#finalistas)

ser adquirido. Brinquedos estruturados e outros objetos industrializados são bem vindos, desde que estejam de acordo com os objetivos propostos para cada criança e para o território onde está localizada a nossa escola.

Para as professoras, a participação e a autoria são elementos fundamentais para sua formação em serviço e, conseqüentemente, para a qualidade social do trabalho da escola.

Em síntese, nós, educadores da EMEI Clycie estamos, gradativamente, migrando de uma ação individualista e centrada no adulto para uma posição colaborativa e questionadora, sempre escutando as crianças. O PEA tem contribuído significativamente com o desenvolvimento do currículo vivo: é escrito pelas professoras com a Coordenadora a partir dos resultados das avaliações coletivas e contínuas e da avaliação final do PEA e do PPP da Unidade; é desenvolvido a partir de uma questão geral de toda a escola e das variadas questões derivadas das discussões das professoras com as crianças; é alimentado com textos acadêmicos, relatos de práticas, testemunhos de experiências culturais, visitas, palestras, cursos, conferências, audiovisuais etc.; é registrado de variadas formas, respeitando o percurso de cada grupo de professoras; é apresentado aos demais educadores e às famílias para análise e aperfeiçoamento, a cada 3 meses, aproximadamente; é aberto a todos os inte-

“O projeto de autoria me fez reconhecer o potencial que tenho em criar possibilidades para atender às demandas das crianças. Como mãe, vejo a oportunidade do meu filho ser autêntico dentro de um grupo e participar de descobertas a partir de suas curiosidades e se interessar por alimentos saudáveis. Quando estava no mercado e o João pediu para olhar o carrinho da pessoa que estava na nossa frente, ele encostou bem perto e disse: — Nossa, aquele homem não está comprando nada saudável! Quando olhei, só tinha enlatados e salgadinhos.”

ressados; é fonte de informações para a avaliação do PPP, com inclusões, (re)ratificações e exclusões de ações coletivas da Unidade. ■

## Referências

Arruda, Luis Gustavo L. **Sustentabilidades, Gestão Pública e Hortas**

**Escolares: perspectivas diante da crise socioambiental / Luis**

Gustavo L. Arruda, Beatriz S. Laham, Francisco M. Aires e Gabriel

A. T. Soto - São Paulo (SP), 2020. 473 p.: il. color. Disponível

em [http://www.organicnet.com.br/wp-content/uploads/2020/06/](http://www.organicnet.com.br/wp-content/uploads/2020/06/Sustentabilidades-Gest%C3%A3o-P%C3%BAblica-e-Hortas-Escolares.pdf)

[Sustentabilidades-Gest%C3%A3o-P%C3%BAblica-e-Hortas-](http://www.organicnet.com.br/wp-content/uploads/2020/06/Sustentabilidades-Gest%C3%A3o-P%C3%BAblica-e-Hortas-Escolares.pdf)

[Escolares.pdf](http://www.organicnet.com.br/wp-content/uploads/2020/06/Sustentabilidades-Gest%C3%A3o-P%C3%BAblica-e-Hortas-Escolares.pdf). Acesso em 31/08/2020

ABRELPE (WWW.abrelpe.org.br) – **Manual para a gestão de**

**resíduos sólidos nas escolas.** ([http://www.ccacoalition.org/sites/default/files/2016\\_A-Handbook-for-schools-on-organic-waste-](http://www.ccacoalition.org/sites/default/files/2016_A-Handbook-for-schools-on-organic-waste-management_ISWA_CCAC_Portuguese.pdf)

[management\\_ISWA\\_CCAC\\_Portuguese.pdf](http://www.ccacoalition.org/sites/default/files/2016_A-Handbook-for-schools-on-organic-waste-management_ISWA_CCAC_Portuguese.pdf) Acesso em 31/08/2020

AZEVEDO, A.; OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. A documentação

da aprendizagem: a voz das crianças. In: OLIVEIRA-

FORMOSINHO, J. (Org.). **A escola vista pelas crianças.** Porto:

Porto Editora, 2008. p. 117-143

AZEVEDO, A.; OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Pedagogia-em-

participação: a documentação pedagógica no âmbito da instituição

dos direitos da criança no cotidiano. **Em Aberto**, Brasília, v. 30, n.

100, p. 115-130, set./dez. 2017.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Projetos Pedagógicos na**

**Educação Infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2008.

FORNAZARI, Gláucia. **Formação de professores em serviço ou**

**controle?** Problematização a partir da bibliografia dos Projetos

Especiais de Ação (PEA) desenvolvidos entre 1993 e 2007 numa

escola de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino

da Cidade de São Paulo / Gláucia Fornazari. -- São Carlos:

UFSCar, 2010. 252 f.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de

Orientação Técnica. **Currículo integrador da infância paulistana.**

São Paulo: SME/DOT, 2015 72p.: il.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de

Orientação Técnica. **Orientação normativa n° 01:** avaliação na

educação infantil: aprimorando os olhares – Secretaria Municipal

de Educação. – São Paulo: SME / DOT, 2014.

# Crianças protagonistas do próprio trabalho formativo

construir uma escola  
feita de natureza  
e aprender  
por dentro  
e por fora

Por *Laura Malvasi*

Laura Malvasi, pedagoga e formadora, colabora com várias organizações na Itália e no exterior para promover ideias e práticas educacionais inovadoras e experimentais. Trabalha na observação, projeção, documentação, educação e ensino da natureza e no currículo para serviços e escolas na faixa dos 0 aos 12 anos. Escreve em revistas do setor e é autora de várias publicações pedagógicas especializadas.

Não se pode pensar em construir uma escola de futuro que se desenvolva apenas nos espaços interiores, deixando de fora um dos contextos mais ricos e complexos que pode haver: a natureza. O que podemos chamar de “pedagogia da maestria” parte da ideia de que as crianças podem ser as protagonistas de sua própria aprendizagem, que acontece em todos os lugares e em todos os momentos, entre dentro e fora, nos livros e na sala de aula (ar livre).

Essa reflexão é de suma importância na hora de pensar sobre que ideia de educação e conhecimento queremos para o futuro. Para a construção de competências sólidas e arraigadas, inúmeras pesquisas defendem a importância de experiências reais e verdadeiras em que se coloca à prova o “fazer real”, o poder usar as mãos para fazer e, neste fazer, interpretar, dar significado. Muitas vezes descobrimos que nos nossos projetos pedagógicos se escreve e se afirma a importância de promover experiências úteis junto da vida das crianças e dos jovens, mas com a mesma frequência estas palavras não encontram uma tradução concreta. A lacuna, a diferença entre o que é dito e o que é feito ainda é muito profunda. Quanto mais velhas as crianças ficam, quanto mais a educação é dirigida às pessoas que passam de uma escola a outra, mais corre-se o risco de perder o corpo, a fisicalidade, a relação com as mãos e a corporeidade em prol de uma relação privilegiada à cabeça, ao pensamento, à mente. Até chegar à faculdade, ele infelizmente parece estar mais interessado na cabeça do que no resto do corpo. A natureza, os espaços naturais exteriores continuam a ser a “arena” onde experimentar, exercitar, manter o corpo e a mente ligados, onde poder manter o diálogo de toda a pessoa, na sua integridade e globalidade. Para romper este círculo que corre o risco de tornar o homem cada vez mais alheio à dimensão natural, é necessário investir,

desde os primeiros anos, numa ideia de educação em que as crianças tenham oportunidade de aprender de uma forma autêntica, profunda e real, usando todos os sentidos e exercitando a capacidade de fazer perguntas, encontrar respostas e refinar o pensamento de pesquisa. São muitas as resistências que adultos, educadores e professores enfrentam nesta opção, e costumam dizer coisas como: “não temos tempo; temos que seguir o programa; as famílias têm medo de que as crianças adoeçam se estiverem fora; isso não é nada novo; sempre fizemos assim, ou seja, sempre saíamos só para que as crianças corressem um pouco e se acalmassem”. Mas todas essas posturas expressam claramente os medos do adulto, o medo de poder olhar a escola de uma perspectiva diferente, o cansaço de querer e poder mudar. Eles só dão voz aos adultos e não têm em mente o mundo das crianças que se movem, pensam e constroem relações com uma perspectiva e perspectivas diferentes. Crianças que pensam de uma forma mais simples e poderosa, que desejam conhecer o mundo. E o mundo exterior, fora da nossa escola e dos nossos espaços escolares, é muito mais real, é a parte da escola mais próxima do mundo real que podemos oferecer às crianças. É verdade que se trata de mudar perspectiva e começar a olhar com atenção e profundidade como as próprias crianças se movem na relação entre os espaços internos e externos, e aprendem com eles. Em primeiro lugar, precisamos deixar muito claro que crianças e adultos têm maneiras muito diferentes de sair de casa. Os adultos saem com uma meta e um propósito (saem da aula para...), ou seja, saem com um propósito preciso, vinculado a um objetivo: pegar, fazer uma viagem de ensino, procurar um inseto, uma flor, uma fruta... A busca tem um fim específico, e depois volta à escola, aos espaços interiores, para retrabalhar o que foi vivido fora, colar os materiais recolhidos,

fazer catálogos, séries, classificações, aprofundar. As crianças, por outro lado, saem para se relacionar, descobrir, fazer descobertas, conhecer tudo que não conhecem ao seu redor, e que pode nutrir sua curiosidade. Relacionar os conhecimentos adquiridos na maior parte do tempo em espaços interiores e que podem ser colocados em jogo no exterior para verificar, enriquecer, mover e imaginar. Viver a dimensão em que, antes de tudo, habita a complexidade na qual tudo está ligado a tudo. Assim, os adultos precisam de um propósito para dar sentido às suas atividades e, principalmente, às saídas; as crianças encontram o mundo, descobrem e se abrem com a generosidade típica da infância. Esta forma diferenciada de viver e encarar os espaços exteriores e o ambiente natural reflete-se fortemente na didática e na forma de conceber a relação entre o que acontece fora e o que retorna dentro; não há hierarquia entre um lugar e outro, mas há uma questão de densidade de significado e oportunidade de encontro. Cada lugar é um mundo a descobrir. As crianças nos confirmam diariamente que cada lugar é um bom lugar para aprender, como sempre. Os professores devem ser capazes de transmitir verdadeiramente o prazer de aprender e, para isso, como lembra Philippe Meirieu no texto O prazer de aprender, “enevoar e libertá-lo da facilidade dos estereótipos... Criar o enigma, aumentar a espera, vislumbrar a riqueza infinita das obras da engenhosidade humana para envolver a criança numa aventura sem precedentes”. É fundamental, portanto, resgatar a pedagogia do domínio, aquele fazer que permite à criança construir sua própria aprendizagem e vivenciar a sensação de ter criado algo novo, importante, para o qual contribuiu substancialmente. É muito importante poder oferecer às crianças a possibilidade real de se colocarem à prova e construírem condições nas quais possam encontrar adultos com quem parti-

ilhar experiências e viagens. Trata-se de construir fielmente o prazer de compreender e a alegria de crescer juntos. O espaço exterior, o natural, mas ainda mais o não geométrico, ordenado, cuidado, polido, oferece-se como um lugar onde se pode experimentar, dar vida a situações em que se pode pôr à prova o seu próprio conhecimento e descobri-lo de nós. Situações não menos importantes, nem menos “nobres” do que as que se encontram



Foto: Revista Infâncias / Rosa Sensat

nas páginas dos livros e nas salas de aula da escola “séria”, pois muitas vezes estamos convencidos de que a escola “séria”, a do conhecimento, a dos conceitos e das competências, é aquela que se realiza e se transmite nos espaços interiores, nas salas de aula, nos laboratórios, enquanto o que se passa no exterior, nos espaços exteriores, nos jardins, nas matas, nos pátios, nos pomares, na observação de uma flor ou de um inseto, não é tão sério e profundo. Vivemos – e ainda hoje corremos o risco de sustentar –, um pensamento de que

viver ao ar livre é algo menos profundo e curricular do que o que acontece dentro de casa. E é por isso que penso que, à medida que envelhecemos, o coração se afasta cada vez mais do cérebro, como na imagem proposta, e o cérebro adquire cada vez mais importância e valor ao que se realiza e se transmite nos espaços interiores, nas aulas, nas salas de aula, nos laboratórios, enquanto o que se desenvolve no exterior, nos espaços externos, nos jardins, nas florestas, nos pátios, nos pomares, na observação de uma flor ou de um inseto, não é tão sério e profundo.



Foto: Revista Infâncias / Rosa Sensat

A pedagogia da maestria pode assim salvar a escola do hábito, do costume, precisamente porque faz da criança protagonista e arquiteta de sua própria aprendizagem. A inovação e a pesquisa estão mais presentes na escola na medida em que as crianças são “autorizadas” a ser portadoras de novidades e experiências. O espaço natural é o

contexto mais complexo, mais mutável e transformador disponível atualmente e, portanto, um laboratório de grande precisão e dotação composto pelo contexto natural, os vários habitats, os muitos materiais que requerem observação, concentração, capacidade de fazer. Você se pergunta sobre a possibilidade de ir ao fundo das questões, ou seja, de se aprofundar. Para fazer o quê? Alimente-se com os detalhes, fique rico com as descobertas, construa conhecimentos que relacionem as experiências e didáticas que são promovidas nos espaços interiores com o currículo da natureza. A relação entre espaços internos e externos, in & out, oferece-nos, como adultos, a oportunidade de nos afastarmos da repetição constante de exercícios e propostas preconcebidas que limitam a criatividade e o espaço para gestos e pensamentos divergentes. Oferece-nos tempo e espaço para compreender os fenômenos e o mundo e para criar novas possibilidades, oportunidades e novas pesquisas.

Sabemos muito bem que tudo o que pode ser feito internamente também pode ser feito externamente e vice-versa. Por que, então, em alguns países, inclusive no meu (Itália), ainda existe uma espécie de resistência e dificuldade em aceitar o fato de que o binômio educação e natureza é a dimensão mais espontânea e próxima do ser humano? Por que parece tão difícil e, em alguns aspectos, “revolucionário” pensar que estar fora e viver em espaços naturais representa uma didática séria, que contribui para o currículo do conhecimento, e não apenas uma prática para algo estranho, um tanto radical e chique?

Precisamos da natureza, não podemos viver sem ela. O ambiente natural oferece às crianças a oportunidade de descobrir aspectos de sua personalidade que, de outra forma, seriam difíceis de manifestar. Na verdade, cada um de nós ativa diferentes comportamentos, atitudes, relacionamentos e formas de se expressar dependendo dos

espaços e lugares. Sabemos muito bem que cada local remete a um tipo de atitude, a uma procuração e, na maioria dos casos, também a regras e códigos de conduta. O que muitas vezes acontece é que as crianças têm a oportunidade de viver e se explicar em linguagens, gestos e estilos muito diferentes. Assim, nos espaços exteriores, as crianças têm a oportunidade de ter novas oportunidades e explicar, falar sobre si, fazer composições, pesquisas, jogos e falar sobre eles. Estou pensando, por exemplo, naquelas crianças muito ativas, vivas e que precisam canalizar energia; muito corporais, aquelas crianças que ainda não refinaram com certeza todas as ferramentas relacionais e que se esforçam para se adaptar a uma dimensão na qual devem ter consciência do próprio espaço, respeito pelos outros, saber convidar os amigos para brincar, esperar a sua vez etc. Pois bem, na maioria dos casos, nos espaços exteriores, estas crianças contam-nos e mostram-nos aspectos inesperados e surpreendentes das suas vidas. Com novos looks, novas possibilidades em que seus gestos se tornam muito suaves, como quando apanham pequenos insetos com grande delicadeza ou fazem construções com elementos vegetais e materiais em que a medida do equilíbrio e do gesto é fundamental. São contextos de grande aprendizagem em que as crianças podem se redimir aos olhos dos adultos e amigos. Porque ser uma criança “chata”, ou seja, muito visível e presente nas palavras e nos olhares dos outros, é pesado. Ter a capacidade de se mostrar como está em relação aos contextos graças às “qualidades suaves” que esses contextos oferecem (luz, cor, som, tamanho dos espaços, cheiros...) pode realmente mudar a perspectiva e as percepções. Muitas vezes, em minha experiência pessoal, ocorreu-me que são os contextos que “não funcionam”, não os filhos. O sujeito é como é em relação às oportunidades e os limites que os espaços ofere-

cem e impõem. Assim, a relação entre educação e natureza torna-se realmente potente na medida em que se compensam: o que é difícil dentro é possível fora e vice-versa. Uma das características pedagógicas e humanas que a natureza possui é o fato de ser fortemente democrática e inclusiva. Democrática porque é oferecida para a descoberta e a exploração, independentemente das características e possibilidades de cada um. A natureza não faz diferença e, acima de tudo, é constante: está fora e espera, sempre, todos os dias. Você tem que ir lá para explorar e conhecer, estudar, coletar, descobrir, investigar, mas está sempre lá. Quem lida com educação sabe que, muitas vezes, despendemos muito tempo e recursos preparando espaços interiores, projetos e ambientes. Bem, a natureza está fora e está sempre presente; é uma constante e espera. Um encontro, um momento, uma possibilidade. Inclusive na medida em que respeite os tempos e os costumes de cada um de nós, principalmente das crianças. O espaço natural acolhe tanto um gesto rápido e fugaz como uma relação profunda, longa e exigente. Cada um tem a sua maneira de estar na natureza, o respeito mútuo é a chave. E mais ainda, o espaço exterior representa um lugar onde todas as culturas podem se encontrar com o objetivo de compartilhar a terra; em todos os lugares do mundo, cada um de nós caminha, pisa, encontra a terra e todas as suas manifestações. Pode haver diversidade de cores, texturas, diferentes perfumes... misturas podem ser feitas, mas a terra como tal é um elemento universal que nos une, nos torna acessíveis e nos põe em movimento.

Boa marcha, então. ■

*Texto cedido pela Instituição Rosa Sensat, Revista Infâncias. Acesso em 22/08/2020.*



# O papel da supervisão escolar na pandemia

Por *Amanda Martins Amaro*

Supervisora Escolar da Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

**P**or muitas razões, tenho defendido que o tempo dos intelectuais de vanguarda acabou. Os intelectuais devem aceitar-se como intelectuais de retaguarda, devem estar atentos às necessidades e às aspirações dos cidadãos comuns e saber partir delas para teorizar. Dou outro modo, os cidadãos estarão indefesos perante os únicos que sabem falar a sua linguagem e entender as suas inquietações. (SANTOS, 2020).



Foto: Flávia Almeida

Ao supervisor escolar cabe a promoção de ações que colaborem para uma constante reflexão da função social da escola e à formação de seres humanos, atuando não apenas no desenvolvimento



Foto: Marly Casati

de todas as dimensões dos estudantes na perspectiva da educação integral ao longo da vida, mas promovendo atividades que colaborem na constituição de pessoas capazes de analisar de forma crítica as situações ao seu redor, cooperando para a formação de uma sociedade mais dialética e mais “humana”, tal como defende Ferreira (2007, p. 327), quando afirma que o significado essencial do supervisor escolar está na “formação humana” do processo educacional.

*Temos vivido um contexto bastante distinto, a pandemia com o novo coronavírus que nos atingiu como um tsunami. Um vírus microscópico que tem provocado, ironicamente, danos na proporção de uma onda gigantesca em nossas vidas, projetos, percursos escolares e profissionais, exigindo grandes mudanças e adaptações em um curto espaço de tempo.*



Foto: Marly Casati



Foto: Marly Casati

Para além dessas questões, a pandemia desvelou os males da desigualdade social, as mazelas camufladas, a fragilidade do sistema de saúde, habitação, segurança, entre outros.

Na educação foi necessária a reinvenção dos meios de acesso e acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem que por meio do Decreto nº 59.283 de 16/03/20 declarou situação de emergência no Município de São Paulo e estabeleceu medidas para as Secretarias, entre elas a de Educação, a saber: a adoção do ensino híbrido à distância, orientações às famílias, alternativas de oferta de alimentação aos estudantes e determinação de procedimentos para a rede particular de ensino.

Também instituiu o papel e competência da supervisão escolar neste contexto tão singular: orientar e acompanhar a execução do Plano para a Continuidade das Atividades Escolares, assegurando o fiel cumprimento dos dispositivos estabelecidos nas legislações vigentes neste período.

*Os supervisores estão tendo um papel fundamental de “acolhimento” e, em uma situação nova e angustiante (como é o atual cenário da pandemia do coronavírus), sua função é ainda mais relevante. De modo geral, a equipe tende a precisar de uma postura mais ativa e acolhedora. Circunstâncias assim geram esta demanda, pois as pessoas tendem a se sentirem perdidas.*

Libâneo (2002, p. 35) descreve o supervisor escolar como “um agente de mudanças, facilitador, mediador e interlocutor”. Desta forma, é o profissional competente para realizar a interlocução entre gestão escolar, estudantes, professores, redes de proteção e todos os demais indivíduos que, de alguma forma, fazem parte da comunidade escolar.

Neste contexto foram desvelados problemas de desigualdade, que são destacados na escola, como falta de internet ou transporte para buscar as tarefas, questões com alimentação e condições de renda das famílias, bem como as queixas com excesso de trabalho e informações geradas pelo



Foto: Marly Casati

acesso às plataformas e novas tecnologias do ensino a distância, tanto por parte dos familiares quanto pelos profissionais da educação.

Esta série de fatores está sendo analisada diariamente, sob a liderança de supervisores. Uma verdadeira “*enxurrada*” de “*problemas*” que tentam solucionar ao lado de toda equipe escolar, em rede colaborativa.

Partindo de tais conceitos, é possível perceber que o supervisor escolar deve desenvolver e prescindir de uma ação crítica, construtiva e participativa acerca do seu saber-fazer pedagógico, da natureza e da função social, sempre trabalhando de forma articulada e coerente com todos os sujeitos que interagem no espaço escolar. Todas as suas ações devem visar à qualidade do ensino, bem como à qualidade das aprendizagens.

Nesse viés, essa identificação exige do supervisor escolar uma atualização constante. A sobrecarga e demanda gerada neste momento para os gestores educacionais tem sido intensa. Além da resolução de problemas, gestão de crise, tomada de decisão e atendimento da comunidade, também precisam se envolver no novo processo

para dar mais segurança a toda a equipe. Assim, é fundamental que o supervisor conheça as plataformas ou recursos utilizados e aprenda a dominá-los. Para além disso, é de suma importância o acompanhamento constante que tem sido realizado no processo e na realização de devolutivas dos registros, postagens e dos planos de continuidade desenvolvidos nas unidades escolares com/para os estudantes.

O supervisor entende a escola como um ambiente plural, um lócus privilegiado no qual irá articular a prática pedagógica e todas as demandas, sempre em consonância com o Projeto Político Pedagógico e o plano de continuidade das ações no período da pandemia, contribuindo à autoria e o protagonismo das equipes e instituições de ensino. ■

*“Das elegias de Buckow”,  
Viesse um vento  
Eu poderia alçar vela.  
Faltasse vela  
Faria uma de pano e pau.  
(BERTOLT BRECHT, 2012)*



Foto: Marly Casati

## Referências

Secretaria Municipal de Educação de São Paulo - SME/SP. **Decreto nº 59.283, de 16 de março de 2020.** Declara situação de emergência no Município de São Paulo e define outras medidas para o enfrentamento da pandemia decorrente do coronavírus.

Secretaria Municipal de Educação de São Paulo-SME/SP. **Instrução Normativa Secretaria Municipal de Educação - SME Nº 15 de 8 de Abril de 2020.** Estabelece critérios para a organização das estratégias disponibilizadas pela Secretaria Municipal de Educação para assegurar a aprendizagem dos estudantes da rede direta e parceira durante o período de suspensão do atendimento presencial e dá outras providências.

BRECHT, Bertolt. **Poemas 1913-1956.** 7 ed. São Paulo: Editora 34, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos para quê?** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MAFFESOLI, Michel. **Elogio da razão sensível.** Petrópolis: Vozes, 1998.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Supervisão educacional para uma escola de qualidade.** São Paulo: Cortez, 2007.

<https://www.sul21.com.br/opiniaopublica/2020/04/a-tragica-transparencia-do-virus-por-boaventura-de-sousa-santos/> Acesso em: 27 ago.2020.



Foto: Silveira da Silva

# Explorar, brincar, imaginar e interagir:

## O trabalho com os materiais de largo alcance

Por *Ana Flavia Sanches Carlucci*

Professora de Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de São Paulo



*“Trabalhar com crianças quer dizer ter que estar em contato com poucas certezas e com muitas incertezas. O que nos salva é o buscar e não perder as linguagens do estar maravilhado que perdura nos olhos e nas mentes das crianças. É necessário ter coragem de produzir obstinadamente projetos e escolhas.” (MALAGUZZI in SME/COPED, 2019).*

Foto: Ana Carlucci



Quando se conhece e domina as teorias do desenvolvimento infantil, a(o) educadora(or) assume o seu papel de protagonista pedagógica(o), que estuda, planeja, seleciona os materiais, organiza os espaços, observa e constantemente realiza seus registros e, a partir deles, replaneja suas ações. Há a garantia da atividade autônoma com diferentes materialidades, que potencializa diversas explorações pelos pequenos e permite que o protagonismo infantil seja garantido, pois bebês e crianças realizam explorações, criam seus brinquedos, jogos e interagem com seus parceiros. Ou seja, nesta ação, há um coprotagonismo dos pequenos e das(os) educadoras(es).

Para a pedagoga Goldschimied, “é fundamental que o trabalho pedagógico se constitua a partir da perspectiva de escuta e respeito para com as crianças, compreendendo seu direito e competência em participar e expressar-se enquanto indivíduo.” (FOCHI, 2018, p.46)

É por meio da escuta que se inicia todo e qualquer trabalho pedagógico e esta deve ser atenta: as crianças nos comunicam o tempo todo seus anseios, medos; suas inseguranças, necessidades, preferências; seus gostos, desgostos... e a(o) educadora(or) deve respeitar a criança em sua inteireza e integralidade, para que possa, de fato, ofertar possibilidades que respeitem a autoria e o protagonismo infantis.

Para que isto ocorra, faz-se necessária a Pedagogia Participativa, em que a escuta é o eixo central e a premissa do trabalho pedagógico e crianças são vistas como seres potentes, ativos e participativos de todo o processo educacional.

A escuta se inicia no coletivo (no todo, no grupo inteiro de crianças) e parte para o individual (ou para pequenos grupos).

A partir da escuta, será possível planejar, replanejar e projetar as ações seguintes no trabalho pedagógico para que as crianças possam de fato ser ouvidas e ter suas vozes respeitadas.

A(o) educadora(or) tem o papel essencial nesta ação e assume o papel de observadora, registrando com anotações, fotografias e filmagens, permitindo que as crianças realizem suas explorações e construções, interferindo o menos possível neste processo, elas são as protagonistas e autoras de seus próprios projetos.

## O trabalho com os materiais de largo alcance

A diversidade de materialidades proporciona uma infinidade de possibilidades e as crianças que estão, muitas vezes, acostumadas com brinquedos estruturados e com jogos tecnológicos (que as prendem às telas) podem demonstrar certa insegurança para a livre exploração e criação. Assim, a(o) educadora(or) necessita mediar estas ações, fazendo com que elas interajam e deem novos significados aos objetos.

A oferta de materialidades deve ser feita considerando quais experiências podem ser possibilitadas, bem como a diversidade e a quantidade de materiais, garantindo as escolhas individuais de forma que cada criança possa realizar suas próprias explorações em suas brincadeiras.

Para tanto, pode-se oferecer caixas de papelão, copos plásticos, tampas de diversos tamanhos, CDs velhos, fitas de cetim com diferentes espessuras, tecidos com diferentes texturas, caixas para ovos entre outros.

As crianças também aprendem a importância da reutilização destes materiais que na maioria das vezes são vistos como sucata, além de terem



Foto: Ana Carlucci

a oportunidade de conversar sobre a preservação do meio ambiente.

Neste tipo de trabalho, as crianças precisam negociar, levantar hipóteses, confrontar pontos de vista, estabelecer e fortalecer afinidades e os vínculos afetivos entre seus pares. Além disso, estes materiais proporcionam pesquisas, investigações e participação coletiva.

Trabalhar com o material de largo alcance é um grande desafio, mas é possível quando a proposta se concretiza em pequenos grupos e, desta forma,



Foto: Ana Carlucci

as interações ganham mais força e as observações da(o) educadora(or) tornam-se mais potentes.

Para que se consiga acompanhar as interações nos pequenos grupos, pode-se optar por acompanhar um deles, especificamente, filmando, fotografando, registrando e, no dia seguinte, repetir a atividade e acompanhar outro grupo, fazendo desta forma até que todos os pequenos grupos sejam observados.

Esta é uma prática possível de ser realizada com crianças de qualquer faixa etária da Educação Infantil.

Ao brincar com os materiais de largo alcance as crianças podem:

- perceber texturas, cores e formas; comparar, medir, avaliar o peso e as potencialidades de uso das diversas materialidades;
- descobrir possibilidades de exploração dos objetos;

- encontrar soluções para problemas que aparecem durante a brincadeira, formando uma imagem positiva de si e do outro.

O trabalho com os materiais de largo alcance promove a multissensorialidade: “A riqueza das experiências sensoriais, investigação e descoberta usando seu corpo inteiro.” (CEPPI; ZINI, 2013, p. 25)

Este trabalho que respeita o protagonismo infantil por meio de suas vozes e ações pode culminar num Projeto Pedagógico pautado nos interesses das crianças.

O protagonismo infantil também se revela quando a criança consegue registrar as suas experiências e observações (com desenhos, modelagens, pinturas, construções...).

## A organização dos espaços

Ao pensar na organização do espaço, deve-se priorizar por um ambiente acolhedor e tranquilo, que convide as crianças a realizarem suas pesquisas.

É preciso preparar o espaço, de modo a ser pensado e organizado para que as interações ocorram, pois ele tem a função de segundo educador.

Para tanto, o espaço precisa ser organizado para traduzir a intencionalidade docente, a partir dos interesses e necessidades dos bebês e crianças, para que possibilite vivenciarem as diferentes experiências.

Ou seja, a transformação do ambiente necessita de uma construção contínua e permanente, pensada e preparada pela(o) professora(or) para que as interações sejam possíveis, partindo de suas observações e registros, trazendo elementos que possam contribuir com a atividade autônoma e respeitando as vozes e anseios dos bebês e das crianças. Este local precisa ser pensado de forma que promova o desenvolvimento e potencialize diferentes vivências criativas e significativas.

Nas EMEIs, as mesas e cadeiras ocupam boa parte do espaço; mas se as mesas e cadeiras ainda são de desejo da equipe, por que não organizá-las de forma que sobrem áreas livres na sala de referência? Assim, as crianças terão liberdade para realizar as suas investigações e explorações, sentadas no chão ou caminhando por outros ambientes. O importante é que haja um espaço (nem que para o início dessa organização seja o centro da sala) para que as crianças possam se movimentar com liberdade, o que as cadeiras e mesas não possibilitam.

Nestes locais, a(o) educadora(or) pode disponibilizar os materiais em tapetes (que podem ser de tecido ou TNT), de acordo com a sua categoria (caixa de papelão, tampas diversas, copos plásticos...) e a

criança escolherá o material (ou materiais) para suas construções ou investigações.

Num outro dia, os materiais podem ser apresentados de outra forma, como dentro de caixas, cestos, sacos (por exemplo), podendo conter novos elementos para as explorações ou suprimindo alguns que foram apresentados na vez anterior.

“Considerar que a aprendizagem está voltada às investigações sensoriais, às ações corporais, a construção das interações e ao desenvolvimento das linguagens” (SME/COPED, 2019).

É importante que, ao organizar o espaço, os materiais sejam dispostos de tal forma que permitam que as crianças vejam umas às outras e, se estiverem em pequenos grupos, que todos possam

Foto: Ana Carlucci



visualizar as explorações dos colegas pois, desta forma, poderão ter ideias a partir dos trabalhos uns dos outros. Além disso, os materiais de largo alcance devem ser diversificados e dispostos de maneira harmoniosa e estética, com intencionalidade para provocar nas crianças a vontade de explorar e criar.

Pensar num ambiente que possa ser preparado para as atividades autônomas é possível e necessário, e podemos optar por espaços coletivos (como os refeitórios por exemplo). Estes, pouco utilizados em outros momentos, podem ser usados para que estas explorações e interações aconteçam.

Pode-se, por exemplo, afastar as mesas e cadeiras do refeitório, colocar um varal com tecidos e fitas e convidar as crianças para este ambiente. Pode-se, ainda, colocar (ou não) uma música de fundo. As crianças explorarão o refeitório de uma forma que jamais foi imaginada por elas. O local é o mesmo de todos os dias, mas foi preparado e pensado para possibilitar novas interações.

O parque também pode ser preparado com tecidos presos aos brinquedos, às árvores aos portões... elásticos também podem ser utilizados para formar labirintos (como “camas de gato”) em diferentes lugares da escola.

Desta forma, a escola torna-se cenário de investigação que garante o direito de explorar e brincar de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diversos parceiros: “a escola como uma oficina de pesquisa e experimentação, um laboratório para o aprendizado individual e em grupo, um local de construtivismo (processo do desenvolvimento cognitivo e cultural)”. (CEPPI; ZINI, 2013)

Ao final da atividade, a professora comunica o término do tempo para aquela brincadeira e solicita o auxílio das crianças para guardar os materiais em caixas apropriadas para organização e reutilização em outro momento, fazendo

com que elas se sintam participativas em todas as ações educativas.

## Considerações finais

Muitas vezes, ao planejar as ações, criamos expectativas que não se concretizam, assim como é possível observar ações das crianças que até então não imaginávamos. Para que o trabalho ganhe potência, é necessário que o planejamento da(o) Educadora(or) seja flexível e, a partir das observações e escuta, ocorra o replanejamento para possibilitar novos desafios, múltiplas experiência, habilidades e novas sensações aos pequenos. ■

## Referências

- BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- CEPPI, Giulio; ZINI, Michele. **Crianças, espaços, relações: como projetar ambientes para a educação infantil**. Porto Alegre: Penso, 2013.
- FOCHI, Paulo (org) **O Brincar Heurístico na Creche - Percursos Pedagógicos no Observatório da Cultura Infantil - OBECI**. Porto Alegre. Paulo Fochi Estudos Pedagógicos, 2018.
- OLIVEIRA, Zilma Ramos de; MARANHÃO, Damaris; ABBUD, Ieda; ZURAWSRI, Maria Paula; FERREIRA, Marisa Vasconcelos; AUGUSTO, Silvana. **O Trabalho do Professor na Educação Infantil**. São Paulo. Editora Biruta, 2014.
- ORTIZ, Cisele; CARVALHO, Maria Teresa Venceslau de. **Interações: ser professor de bebês - cuidar, educar e brincar, uma única ação**. São Paulo. Blucher, 2012.
- SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Coordenadoria Pedagógica. Currículo da Cidade: Educação Infantil**. – São Paulo: SME/ COPED, 2019.

# Aconteceu na Rede

## NOTÍCIAS

Secretaria Municipal de Educação conquista primeiro lugar em premiação com a campanha “CEI Amigo do Peito”

Anúncio foi realizado na última terça (30), pela Prefeitura de São Paulo durante transmissão ao vivo da cerimônia

Publicado em: 02/07/2020 16h19 | Atualizado em: 30/11/2020



Um certificado de premiação intitulado 'PREMIA SAMPÃO' é exibido sobre uma superfície de madeira. O certificado reconhece a Prefeitura de São Paulo por ter vencido o 1º lugar no Prêmio Sampa 2020, na categoria 'Campanhas Publicas', em 30 de junho de 2020. O certificado é assinado por Dany Elias, Prefeito da Cidade de São Paulo.

Comunidade Escolar debaterá retorno às aulas por meio de Webinar

Projeto “Fala Rede” contará com a participação de pais, professores e educadores da Rede Municipal de Ensino

Publicado em: 06/07/2020 18h04 | Atualizado em: 20/01/2021



O banner apresenta o título 'FALA REDE' em um fundo azul. Abaixo, há um ícone do YouTube e o texto 'ENCONTRO REGIONAL COM EDUCADORES DA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO'.

Prefeitura de São Paulo realiza III Semana Municipal da Primeira Infância

O evento contará com rodas de conversas, oficinas, contações de histórias e vídeos online

Publicado em: 31/07/2020 18h18 | Atualizado em: 30/11/2020



O cartão de divulgação para a 'III SEMANA MUNICIPAL DA PRIMEIRA INFÂNCIA' apresenta o logo 'PRIMEIRA INFÂNCIA' com cores vibrantes. O evento ocorrerá de 03 a 07 de Agosto. O apoio é dado pela UNICEF e a realização é da Prefeitura de São Paulo.

CEI Coronel Geraldo de Arruda Penteado desenvolve projeto de contação de histórias com tradução em LIBRAS

Ação envolveu a participação de educadoras desde a confecção dos personagens com materiais recicláveis, até a edição e tradução da história

Publicado em: 07/08/2020 18h08 | Atualizado em: 30/11/2020



Uma educadora está sentada à mesa, interagindo com um personagem de história feito de materiais recicláveis que se parece com um sapo verde e vermelho.

Crianças da Rede Municipal criam programa de podcast

O projeto “Criança Pod(e)cast” apresenta uma série de episódios em áudio com entrevistas, músicas e histórias com a participação de crianças e suas famílias

Publicado em: 11/08/2020 18h08 | Atualizado em: 30/11/2020



O título 'CRIANÇA POD(E)CAST' é exibido em uma arte abstrata com cores quentes e texturas.

60 mil educadores participam da IV Jornada Pedagógica da Rede Municipal de Ensino

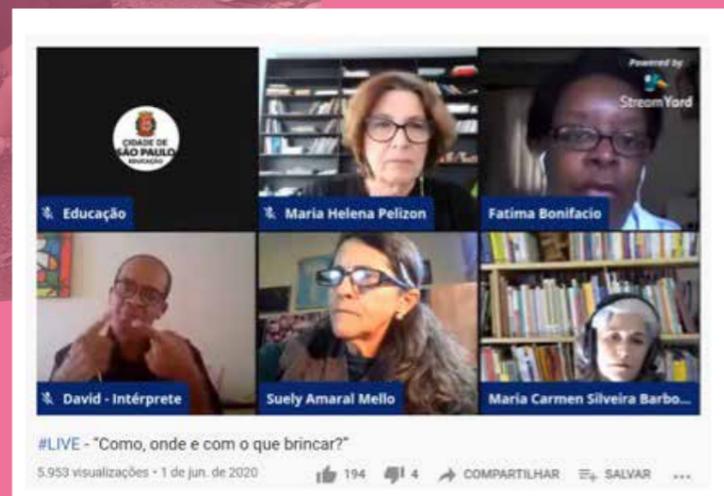
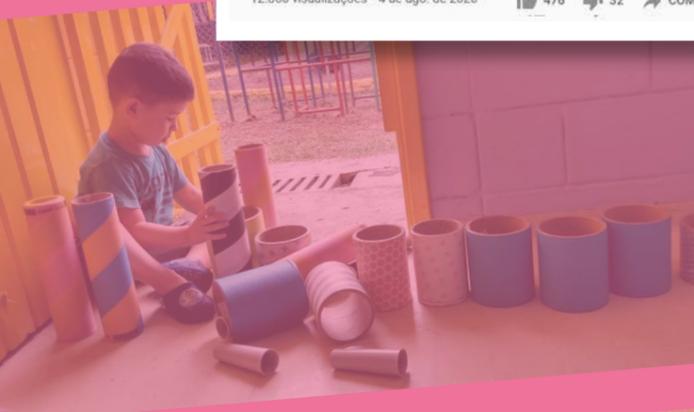
Encontro online aborda experiências pedagógicas na Educação Infantil no período de pandemia, além de ações do currículo tradicional

Publicado em: 02/12/2020 18h39 | Atualizado em: 14/12/2020



O banner para a 'IV jornada pedagógica' mostra um grupo de crianças desenhando e o número 'IV' em um grande formato.

## LIVES



Fotos: Ana Bárbara



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**  
**EDUCAÇÃO**