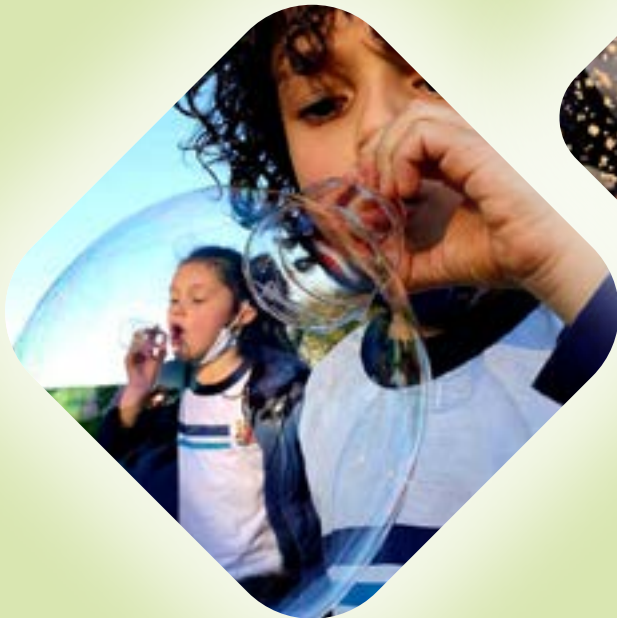




DESEMPAREDAMENTO DA ESCOLA

A qualidade do ensino nos contextos
do Programa Escola Inovadora



Copyright © 2023

Prefeitura Municipal de Jundiá - Unidade de Gestão de Educação

Todos os direitos estão reservados. Proibida a reprodução total ou parcial desta obra.

Iniciativa e organização geral:

Prof.ª Ma. Vastí Ferrari Marques – Gestora Municipal de Educação

Organizadores da obra:

Prof.ª Ma. Vastí Ferrari Marques

Prof. Me. Aduino Douglas Parre

Prof.ª Ma. Adriana Faccioni

Prof.ª Aline De Oliveira Tsun

Prof.ª Carolina Copelli Tamassia Ricci

Prof.ª Ma. Cicera Aparecida Escoura Bueno

Prof.ª Dr.ª Marjorie Samira Ferreira Bolognani

Prof.ª Sílvia Cristina Magalhães

Prof.ª Thais Silva Nonó

Projeto Gráfico: Editora Paladar Cultural

Revisão: Maria Amélia Moscom (com revisão final dos organizadores)

Capa: Departamento de Comunicação da Prefeitura do Município de Jundiá

Unidade de Gestão de Inovação e Relação com o Cidadão - UGIRC

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Desemparedamento da escola : a qualidade do ensino nos contextos do Programa Escola Inovadora / organização Equipe Técnica da Unidade de Gestão de Educação. -- Americana, SP : Paladar Cultural, 2023.
Vários autores.

ISBN 978-65-84584-19-8

21x21 cm

1. Educação escolar - Brasil 2. Educação - Jundiá (SP) 3. Políticas educacionais 4. Políticas públicas 5. Programa Escola Inovadora 6. Metodologia 7. Desemparedamento da Escola I. Equipe Técnica da Unidade de Gestão de Educação.

23-186951

CDD-370

Índices para catálogo sistemático:

1. Programa Escola Inovadora : Educação 370

Tábata Alves da Silva - Bibliotecária - CRB-8/9253

Prefeitura Municipal de Jundiá - Unidade de Gestão de Educação - (UGE)

Gestão Municipal de Jundiá - SP (2021- 2024)

Prefeito: Luiz Fernando Arantes Machado

Unidade de Gestão de Educação

Gestora da Unidade: Prof.^a Ma. Vastí Ferrari Marques

Gestora Adjunta da Educação: Prof.^a Tânia Regina Roveri do Amaral Gurgel

Gestor Adjunto Institucional: Prof. Mário Eugênio Simões Onofre

Diretora do Centro de Línguas e de Tecnologia da Informação: Prof.^a Carolina Gasparotto Bertolo de Carvalho

Diretora do Departamento de Alimentação e Nutrição: Maria Angela Oliveira Delgado

Diretora do Departamento de Ensino Fundamental: Prof.^a Dra. Marjorie Samira Ferreira Bolognani

Diretora do Departamento de Educação Inclusiva: Prof.^a Karina Verardo Teodoro de Godoi

Diretora do Departamento de Educação Infantil: Prof.^a Thaís Silva Nonô

Diretora do Departamento de Educação de Jovens e Adultos: Prof.^a Carolina Copelli Tamassia Ricci

Diretora do Departamento Financeiro: Isabel Camilo de Souza

Diretora do Departamento de Fomento à Leitura e Literatura: Prof.^a Ma. Cícera Aparecida Escoura Bueno

Diretora do Departamento de Formação: Prof.^a Sílvia Cristina Magalhães

Diretor do Departamento de Obras e Manutenção Escolar: Jefferson Aparecido Spina

Diretora do Departamento de Planejamento, Gestão e Finanças: Prof.^a Samira Mourad Zenardi

Aos meninos e meninas jundienses (de todas as idades),
que nos motivam e inspiram, por quem tanto construímos no passado,
experienciamos no presente e planejamos o futuro.

AGRADECIMENTOS

Aos educadores sempre presentes e repletos de crença na potência das relações e que, de estudante em estudante, edificam um pedacinho do futuro por meio de uma escuta atenta, ativa e sensível. Essa escuta, determinada e potencializada, culmina na autonomia para a descoberta e na fruição do mundo. Uma escuta geradora de hipóteses, perguntas, questionamentos, capaz de nutrir novos saberes, gerar uma nova cultura, um novo modo de olhar a vida.

Esse livro é dedicado a vocês que, diariamente, mostram confiança naqueles que frequentam a unidade escolar, engendrando esperança em cada novo projeto iniciado. Essa prática, que é tão intensa e possível apenas por meio de suas mãos, extrapola as paredes da sala de aula e se expande por todo o entorno da escola e da cidade, mostrando que a ação do educador está inserida na sociedade e pulsa a vida diária. A vocês, portanto, a nossa reverência!

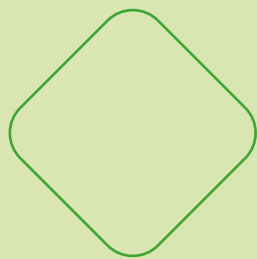
Agradecimentos também aos estudiosos e pesquisadores que participaram e impulsionaram reflexões e práticas que promoveram a elaboração da metodologia do Desemparedamento da Escola implementada na Rede Municipal de Ensino de Jundiaí e fundamentada nesta obra.

AGRADECIMENTO ESPECIAL

No horizonte do conjunto de razões e questões apresentadas sobre a situação de emparedamento das crianças, uma conclusão é a de que estar ao ar livre não é uma definição, um imperativo pedagógico, mas uma opção de cada professora ou dos adultos responsáveis pelas crianças (TIRIBA, 2005, p. 204)¹.

À Léa Tiriba que, ao cunhar o termo *Desemparedamento*, joga uma pedra na água de um rio manso, gerando ondas de mudanças, desestabilizações, possibilidades, reconstruções, espantos, encantamentos, descobertas. Ondas que reverberam de maneira contínua e constante no cotidiano escolar e para além muros, sensibilizando-nos a olhar a infância e a educação de forma profunda e respeitosa.

¹ TIRIBA, Léa. Crianças, natureza e educação infantil. Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação. Orientador: Leandro Konder. Departamento de Educação, Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/7704/7704_1.PDF. Acesso em 08/10/2023.



SUMÁRIO

Carta do prefeito - Luiz Fernando Machado EM JUNDIAÍ, CRIANÇA É PRIORIDADE!	13	Capítulo 6 - Eliane Reame e Walter Spinelli DESEMPAREDAMENTO DA ESCOLA NO ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS INICIAIS	93
Prefácio - Gandhy Piorski A CRIANÇA, AS COISAS E O MEIO.....	17	Capítulo 7 - Valther Maestro DESEMPAREDAMENTO DA ESCOLA E A EJA - CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO SIGNIFICATIVA	107
Capítulo 1 - Vastí Ferrari Marques QUANDO O PÁTIO DA ESCOLA É MAIOR QUE O MUNDO	27	Capítulo 8 - Fernando Trevisani UMA PROPOSTA ENVOLVENDO ENSINO HÍBRIDO E O DESEMPAREDAMENTO DA ESCOLA	119
Capítulo 2 - Levindo Diniz Carvalho INFÂNCIAS, CRIANÇAS E A EDUCAÇÃO NA CIDADE.....	39	Capítulo 9 - Karine Ramos AMBIENTES EDUCADORES - NOVOS CENÁRIOS DE APRENDIZAGEM	135
Capítulo 3 - Paula Mendonça EDUCAR E CONDUZIR PARA FORA.....	51	Capítulo 10 - Equipe Técnica da UGE O DESEMPAREDAMENTO DA ESCOLA - PROPOSIÇÕES PARA A PRÁTICA DOCENTE	149
Capítulo 4 - Ana Carol Thomé SER CRIANÇA É NATURAL.....	65	Posfácio - Severino Antônio (Moreira Barbosa) TEMPOS NASCENTES	165
Capítulo 5 - Beatriz Ferraz DESEMPAREDAMENTO DA ESCOLA NA EDUCAÇÃO INFANTIL - CIDADE E ESCOLAS PROMOTORAS DE EXPERIÊNCIAS, APRENDIZAGENS E DE VÍNCULOS COM A NATUREZA	77		

EM JUNDIAÍ, CRIANÇA É PRIORIDADE!

Jundiaí tem trilhado, desde 2017, um longo e sólido percurso para se tornar, efetivamente, a cidade das crianças. Tamanha responsabilidade e ousadia demanda planejamento. Nossa metodologia de trabalho reforça o compromisso de cuidar-mos das nossas crianças desde o período de gestação – com a garantia mínima de sete consultas do exame pré-natal –, estendendo essa atenção a cada fase do desenvolvimento. Essa é uma jornada compartilhada por toda a administração municipal por meio de programas integrados e intersetoriais de Primeira Infância. Com isso, todas as áreas da Prefeitura têm as crianças como prioridade em suas iniciativas.

A construção desse arcabouço de atenção à Primeira Infância floresceu a partir da criação da Política Municipal da Criança, que trouxe as principais diretrizes para orientar o planejamento urbano, os projetos e as ações das diferentes áreas para o desenvolvimento saudável e seguro. Com isso, favorecemos a ocupação dos espaços públicos com segurança, contato com a natureza, mobilidade, acessibilidade e entretenimento.

Ainda em 2017, firmamos a primeira parceria com o Instituto Alana por meio do programa

“Criança e Natureza” e assumimos o compromisso de criar condições favoráveis para que crianças, com destaque para aquelas moradoras de regiões urbanas, crescessem e se desenvolvessem em contato direto com ambientes naturais.

Em 2018, importantes conquistas fortaleceram nosso projeto. Jundiaí passou a ser a primeira cidade do Estado de São Paulo a integrar a Rede Latino-Americana – Cidade das Crianças e nos comprometemos a tornar realidade ações em torno da participação das crianças e das perspectivas infantis. Foi um grande acerto, que nos proporcionou avançar ainda mais.

Com a adesão à Rede, Jundiaí passou a seguir diretrizes e orientações específicas, como a realização de escuta das crianças, para saber quais são suas impressões, opiniões e contribuições para o planejamento da cidade onde moram. A proposta é “devolver” a cidade às crianças, ou seja, elas precisam ter autonomia para se deslocar e ocupar os espaços que também pertencem a elas.

Naquele mesmo ano, constituímos o Grupo de Trabalho “Criança na Cidade”, com representantes de diferentes áreas da administração, para trabalhar

na construção da intersetorialidade das políticas públicas para as crianças.

No dia 15 de outubro de 2018, o decreto municipal nº 27.780 criou o Comitê das Crianças de Jundiáí. O órgão oficializou a participação de nossas crianças nos destinos da cidade, com sugestões para diversos segmentos do planejamento urbano do município, que orgulhosamente vêm sendo acatadas pela administração municipal.

As propostas demandadas pelo grupo demonstram a atenção para com as necessidades da população, como a instalação de brinquedos para crianças com deficiência nos parques, incremento da arborização de ruas e espaços públicos, modificação no mobiliário de praças, melhorias no trajeto e entorno das escolas. Até mesmo para a área da saúde surgiu demanda. O Comitê fez um apelo para que as pessoas se vacinassem e deixassem de sofrer com doenças que poderiam ser evitadas se as carteiras vacinais de toda a população estivessem em dia.

Em 2019, a Lei nº 9321/2019 trouxe o primeiro Plano Diretor do Município com um capítulo exclusivo às políticas para a criança na cidade. No mesmo ano, o Comitê das Crianças encaminhou pedido especial para a construção de “um parque público gratuito bem grande com brinquedos (inclusive aquáticos) para crianças de todas as idades”. A demanda foi atendida ainda naquele ano com o início das obras do Mundo das Crianças, que foi entregue em 14 de dezembro de 2020, inaugurado

como um espaço pioneiro de integração entre brincadeira, aprendizado e contato com a natureza.

A construção do Mundo das Crianças é o exemplo mais marcante das demandas do Comitê das Crianças. Instalado na extensão de área de preservação da represa que abastece a cidade de Jundiáí, é a forma concreta das concepções sobre a infância que o município vem desenvolvendo, com base em pesquisas sobre a criança e em experiências internacionais sobre as relações do ambiente urbano e o planejamento de políticas públicas.

Inovador, o espaço é um convite encantador e com diversão garantida. O Mundo das Crianças estimula o contato e a interação com a natureza, o brincar e a experiência. Os meninos e meninas são instigados a desafios nas estações de brinquedos, como a de parede de escalada, 14 quadras esportivas, pista de *skate*, áreas verdes para lazer, cultura e aprendizagem, fontes de água interativas e trilhas. Assim como outros parques naturalizados do município, o Mundo das Crianças foi desenvolvido a partir de elementos naturais, que promovem a interação com e na natureza, estimulando as brincadeiras, a convivência, a criatividade e o aprendizado. É uma verdadeira escola ao ar livre.

O ano de 2020 trouxe oportunidades também no cenário internacional. Jundiáí foi uma das onze cidades brasileiras selecionadas pela Fundação holandesa Bernard van Leer, por meio do Instituto Cidades Sustentáveis, para integrar a Rede Urban95 no Brasil.

A rede é composta por 27 municípios de 15 estados brasileiros, é uma iniciativa global com foco no planejamento urbano a partir da ótica de crianças de até 95 centímetros, altura média da criança de até três anos de idade. Entre os frutos dessa parceria, estão as intervenções das campanhas Pé de Infância, Pé de Ouvido e Pé de Árvore e as programações do BrincAR Livre, como o “Arzinho e Arzão”, além de vídeos educativos, a customização de um “panão” com desenhos das famílias e a distribuição de kits de descoberta e de brincadeiras. A lista inclui ainda diversas atividades intersetoriais, como a promoção de visitas e atividades das famílias atendidas pelo programa Criança Feliz a equipamentos públicos municipais, como o Mundo das Crianças, a Fábrica das Infâncias Japy e o Centro Internacional de Estudos, Memórias e Pesquisas da Infância (Ciempi).

Com a participação na Rede Urban95, novas possibilidades se abriram para o município conhecer experiências exitosas em outros países, fortalecimento de parcerias, além de participação em encontros nacionais e internacionais. Jundiaí fortalece sua experiência de políticas públicas voltadas às infâncias, apresenta seus projetos e conhece outros modelos, que também poderão ser aplicados no município.

Em março de 2023, a cidade de Jundiaí sediou o 1º Encontro Brasileiro Cidades das Crianças e Fórum Internacional das Infâncias, evento que contou com a presença de convidados ilustres, como o pedagogo italiano e fundador da Rede Internacional Cidade das Crianças, Francesco Tonucci, além da coordenadora

da Rede Latino-Americana, Lorena Morachima, e da coordenadora da Rede Argentina, Paula Querido. Os debates envolveram representantes de municípios do país e do exterior, trazendo muitas contribuições e propiciando a troca de experiências.

O Encontro marcou ainda o anúncio de Jundiaí como sede da Rede Brasileira das Cidades das Crianças, uma vez que já integra a Rede Latino-Americana desde 2018.

O município caminha com passos firmes na implantação de políticas públicas perenes voltadas para as infâncias. O Programa Jundiaí Cidade das Crianças é referência internacional, atraindo cada vez mais interessados em conhecer de perto essa experiência de sucesso com nossas meninas e nossos meninos. No cotidiano jundiaense, o programa é responsável por criar iniciativas que estão estimulando nossas crianças, abrindo novos horizontes e preparando essa geração para voos ainda mais altos.

O desenvolvimento de políticas públicas à Primeira Infância traz ainda desafios internos para a administração municipal. Todos os setores da prefeitura estão envolvidos em iniciativas e projetos para atendimento a essas demandas. A construção de uma unidade escolar, por exemplo, não é discutida apenas com o setor de obras e de educação, mas com áreas como saúde, mobilidade urbana, entre outras, como forma de atender às necessidades da população de uma forma integrada, proporcionando assim melhores resultados.

E como não é possível falar de cidade, de criança e de respeito aos direitos delas sem falar de educação escolar, compete-nos salientar que o Programa Escola Inovadora é um dos pilares das políticas de educação jundiaense que proporciona uma educação integral, com foco no protagonismo dos estudantes, com prioridade para os conhecimentos, as habilidades, as atitudes e os valores que eles levarão para a vida.

Desponta, então, a necessidade da ressignificação de práticas educativas para a infância articuladas à cidade e centradas nas crianças e nos seus direitos. Nessa perspectiva, a Unidade de Gestão de Educação contribui somando mais uma ação às nossas políticas públicas para a infância, desenvolvendo, por meio de formações e de reflexões sobre as práticas dos educadores, a metodologia do Desemparedamento da Escola.

Apresentada nesta publicação, a metodologia pressupõe as múltiplas dimensões do ser humano: intelectual, física, cultural, social e emocional, indissociáveis e igualmente relevantes, promovendo a educação integral e cidadã das crianças e estudantes, garantindo ainda, os princípios de equidade, sustentabilidade e inclusão. Desta forma, um mundo de possibilidades se amplia para as nossas escolas, estimulando a criatividade e a curiosidade, culminando em investigações, pesquisas e aprendizagens.

Pudemos ter clareza de todo esse “mundo de possibilidades” durante a III Feira Científico-Cultural dos estudantes jundiaenses realizada em setembro de 2023 no Mundo das Crianças. Com a temática

“O que é que tem aí? Uma experiência para aprender no Mundo, as coisas da escola!” vislumbramos a alegria contagiante de estudantes, equipes escolares e famílias vivenciando juntos, de maneira prazerosa e significativa, a riqueza dos trabalhos desenvolvidos e o protagonismo dos nossos estudantes.

Olhando para todo esse percurso e para o futuro que se-nos-apresenta, não temos dúvidas de que Jundiaí é, cada vez mais, a Cidade das Crianças!

Luiz Fernando Machado

Prefeito de Jundiaí

PREFÁCIO



**A CRIANÇA, AS
COISAS E O MEIO**

Gandhy Piorski



Acervo da EMEB Prof. Manoel Anibal Marcondes



A CRIANÇA, AS COISAS E O MEIO

Gandhy Piorski ¹

Existe um lugar onde as imagens nascem, um lugar que não se confunde nem com a matéria de onde as coisas tomam forma nem com a alma dos viventes e seu psiquismo. O mundo específico das imagens, o lugar do sensível (o lugar originário da experiência e do sonho), não coincide nem com o espaço dos objetos - o mundo físico - nem com o espaço dos sujeitos cognoscentes.

Emanuele Coccia

1 Artista plástico, pesquisador das práticas da criança. Teólogo e Mestre em Ciências da Religião. Realiza pesquisas nas áreas de culturas, produções simbólicas, antropologia do imaginário e filosofias da imaginação. No campo das visualidades discute as narrativas da infância, seus artefatos, brinquedos e linguagens, criando com isso exposições, realizando curadorias, propondo intervenções.



O passarinho manso estava na gaiola, o passarinho livre estava na floresta.

Encontraram-se quando veio a hora, marcada pelo destino.

O passarinho livre exclama: “Oh meu amor, voemos para a floresta!”

O passarinho na gaiola exclama: “Vem aqui, vamos viver na gaiola...”

Diz o passarinho livre: “Entre as grades, onde está o espaço para se abrirem as asas?”

“Ah - retruca o passarinho engaiolado -, eu não sei como estaria empoleirado no céu!”

O passarinho livre exclama: “Minha querida, canta as árias da floresta!”

O engaiolado responde: “Senta-te ao meu lado. Eu te ensinarei a linguagem daqueles que sabem.”

O passarinho da floresta retruca: “Não! Não! Os cantos não se ensinam!”

Diz então o passarinho na gaiola: “Ai de mim! Não sei os cantos da floresta!”

O amor de ambos é intenso, desejam-se um ao outro, mas nunca podem voar de asas unidas.

Olham-se através das grades da gaiola, sendo vão o desejo de se unirem.

Cheios de desejo, batem as asas e cantam: “Vem meu amor, vem para junto de mim!”

O passarinho livre diz: “Não pode ser, tenho medo das grades da janela!”

O passarinho preso murmura: “Ai de mim! As minhas asas são fracas e inertes!”

Rabindranath Tagore

O espaço das casas, das cidades, dos ambientes em que a criança vive, das escolas, por onde ela transita, não é uma realidade dada, fácil de ser percebida. O espaço não está tão consciente e bem habitado pelo pensamento educacional. Parece-nos que o modo de ser das práticas pedagógicas tem alguma inquietude com o espaço, pouco o faz de morada ou de cultivo de bem-estar, o senso de habitá-lo é empobrecido.

O lugar, a experiência espacial, mais importante para a constituição de uma criança, é sua casa, as paredes nela, o teto, o quintal, as janelas, o piso, as cores, a cozinha, o banho, a cama, o lençol, as portas, as gavetas. A casa é o primeiro espaço físico. As primeiras sensações de autopercepção acontecem no ambiente da casa.

E espaço é uma dada quantidade de extensão. Cada tanto de extensão compõe as formas. As formas são compostas de linhas, curvaturas, retas, ângulos, sólidos geométricos. Pode ser a forma de uma formiga, pode ser a forma de uma sala. Todas as formas juntas ou em perspectiva compõem uma ambiência no espaço. Criam um halo no espaço, criam um sentimento do espaço.

Quando entramos num ambiente, são seus móveis, as cores das paredes, os livros na estante, a planta no vaso, a luz do lugar, as janelas, o piso, o tapete, os objetos na mesa, que conjugam uma impressão, ou impressões a serem vividas, os sentimentos daquele lugar. A vida objetal, a vida das cores, a vida sonora, a vida aromática, determinam como somos marca-

dos e como marcamos o espaço, como o habitamos e como somos habitados por ele.

No entanto, tais acontecimentos de marcar e ser marcado, de morar e ser morado, não se dão, num primeiro momento, nem no espaço físico e nem na criança. Existe entre o espaço físico e a criança um entremeio, uma faixa de existência, uma ambiência. Existe uma qualidade de espaço entre o espaço físico e a criança.

Entre a casa, os móveis, os brinquedos, o corpo de sua mãe e ela própria, existe um espaço muito peculiar, intenso, cheio de vida. É nesse espaço que o sentimento do lugar dialoga com o sentimento da criança. Todas as coisas têm sua fronteira. O corpo de cada coisa, sua pele, é fronteira. A imaginação da criança até sonda o que está dentro da coisa, chega mesmo a penetrar a coisa, mas o faz pela relação que se estabelece na fronteira, no entre ela e a coisa. Ali, do lado de fora, onde começa a pele da coisa, onde é possível ver de perto a forma daquele outro, a criança - em primeiro momento - pausa. Ali, antes de começar o outro, no limiar do outro, a criança se põe. Sai de si e busca a fronteira. Começa aí um diálogo, as imagens nascem aí, nesse entre começam as formulações sobre a coisa.

No espaço entre, o que se formula, nem é criança, nem é coisa. Algo novo surge daí. A coisa e a criança se puseram num campo de novidade, despojaram-se de si, especulam um começo. Esse é o sensível. Ele é um estado vivido no espaço. Num espaço sensibilizado.

Quando a criança brinca com um cavalinho de plástico no chão, fazendo-o cavalgar, o que ali se dá não é a realidade física do cavalinho com o espaço do chão, nem a realidade psicológica da criança fazendo o cavalinho triste ou alegre ou solitário. A criança desloca sua intenção perceptiva para a vida do cavalinho e o cavalinho emite uma vida sua através de sua forma, textura e cor. Esse encontro produz uma terceira coisa, produz um cavalo dinâmico num espaço imaginário, um cavaleiro, movimento, extensão, dilatação do espaço, crescimento do ambiente da brincadeira. Produz um território sensível.

Esse primeiro momento é quase um instante puro, é um dado profundo de conhecimento, é um presente inteiramente empático às qualidades do outro, cria um halo que se consubstancia à memória. O que perdurar na memória da criança é fruto desse primeiro momento. Após a criação desse terreno de sensibilidade, a personalidade da criança se acrescenta ao brincar, surgem as aderências pessoais à brincadeira. Surge também aquilo que o brinquedo traz de intencionalidade. Mas, observemos, não são os aspectos psicológicos os predominantes na nossa memória de brincadeiras. Não são nossas dores e alegrias de criança que vão perdurar em nossa memória com o brincar. O duradouro é o espaço intenso, de sonho, instaurado entre a criança e o brinquedo. Tanto é que, quando adultos, nos deparamos com um tipo de brinquedo usado por nós na infância, a primeira coisa revelada à nossa memória é a aura, a luz mágica daquele objeto que dilatava o tempo, o espaço, os aromas da cozinha, a fala dos adultos.

Existe uma forte vinculação da criança com os ambientes. Tal vinculação se dá por essa outra ambiência que nasce entre ela e o lugar. Insisto, uma ambiência que não foi criada por seu estado psicológico, mas evocada das coisas, evocada da arquitetura, evocada do brinquedo, evocada dos materiais, evocada da natureza, evocada dos tons de cada educador. Todo lugar é pedagógico, se ele se dispõe a um sensível. O lugar pode ser capaz de chamar a criança para além de suas próprias fronteiras, chamá-la delicadamente, sem desterrá-la de si, sem expulsá-la de si. Chamar para que ela mais e mais se vincule à intimidade simbiótica das relações, dos encontros, dos mergulhos investigativos. Para que ela conheça, apreenda, some-se de humanidade, pelo fino ensejo de arquitetar entremeios, lugares de diálogo verdadeiro, espaços fortes, territórios existenciáveis, terrenos de fecundidade.

Um espaço forte para a criança não é meramente um terreno cheio de natureza que, por si, sem dúvidas, já trará um nível de força. Pois, a aura da natureza, espontaneamente formula um entre. Mas também, se não reconhecido, esse entre pode ser facilmente fragilizado e perder sua luz. Necessário é observar, (re)pousar. Portanto, a força dos ambientes, sua qualidade vinculativa, seu convite à presença e à investigação, sua disponibilidade ao diálogo, mora num invisível contemplativo que presunçosamente costumamos quantificar: o tempo.

A energia do tempo sustenta o espaço intenso, o espaço de vida, a massa cósmica entre a criança e o

mundo. Tempo sempre existe de sobra, no entanto, sempre falta em nossas atividades com as crianças. Talvez porque a criança saiba como dilatar o tempo e nós só o sabemos comprimir. A criança dilata o tempo por não o querer preencher de coisas; nós o encurtamos pois queremos dar função a ele, o abarrotamos de anseios. Nosso tempo é pesado, uivante, beligerante. O tempo da criança é - quando nós não o intoxicamos - aberto, sem finalidade, sem concerto, sem preceito, sem conclusão, sem quase nada a demonstrar.

Nossas práticas pedagógicas são racionalidades cronometradas. Fazemos tudo correr, pois temos metas muito bem definidas e assim contemporizamos a vida, colocamos o viver no banho-maria, enquanto corremos com as crianças para alcançar uma suposta verdade, um suposto bem, uma suposta meta de aprendizado, um parâmetro muito sério de habilidades cognitivas. Já a criança, sua intuição pedagógica, não adia o viver, ao contrário, temporaliza o sonho. O faz bem lento, mesmo quando ela corre e sua e brinca dentro desse tempo. Sabe trabalhar, sabe sonhar, para que ele não passe. Vive um desejo de eterno começo quando pede que aquilo se repita, quando muito repete uma graça, quando grita com alegria “de novo!”.

Estamos mesmo convictos em nos manter em nossa obsessiva hiperestruturação pedagógica do tempo? Não sofremos com isso? Nossas práticas não são torturadas quando deixamos o tempo cor-

roê-las pela fila interminável de matérias a tratar e tarefas sem fim? Talvez uma prática pedagógica que abra, que deseje horizontes, que reconheça o azul, que transponha os obstáculos do espaço físico, que supere as amarras do corpo, que leve as crianças a caminhar, necessite urgentemente se ver mais simples, mais nomádica, mais descompromissada com um fim e mais implicada em se entremear lentamente.

Desemparedar não seria, antes do ato (livrar-se das paredes), um estado? Um estado gerado pelo sincero reconhecimento de que o espaço aberto às crianças, só se fará amplitude (onírica, cultural, ambiental, política, comunitária) se souber aderir à maior qualidade do tempo, à sua força de ensinância, sua lentidão. Desemparedar, como um estado, é experienciar o espaço intenso que vive entre o espaço físico (desemparedado) e a criança. Tal espaço permite a emersão da natureza (contínuo ato criador) no tempo, permite o contato da criança com o vital e seu modo peculiar de se dar a conhecer. Permite à criança o diálogo com a forma matriz de desenvolver saber. Quem atua no entre são as forças naturais, são os inteligíveis da natureza.

Mas não só o tempo compõe a tessitura do entre. Outra intensidade subjacente ao entre, compositiva do entre, é a intuição. Essa é uma faculdade nascida do acúmulo de experiências da espécie humana. Uma espécie de inconsciente de saberes acumulados, acessível a todos. Conhecimento incorporado pela

humanidade, inerente à nossa constituição, latente, dado a se presentificar como uma poderosa síntese sapiencial. Uma sabedoria coletiva disponível.

A criança costumeiramente, muito mais do que supomos, especialmente no tempo largo e no espaço amigo, tem cumplicidades com a vida intuitiva em seu brincar. Seu acesso a esse saber primordial, transcorre, em forma de mitologemas, pelas imagens concebidas na brincadeira. Não há nada de misterioso aqui, pois, o fazer da criança, quando de autêntica entrega material, está amalgamado profundamente à própria coisa de seu fazer (à matéria do brinquedo, à corporeidade comunitária, às imagens de sua documentação audiovisual da cidade, aos mapas de seus trajetos, às ciências da natureza, aos fóruns de exercício de cidadania).

A intuição não é diferente disso, ela está totalmente enraizada na profundidade da coisa mesma, do fato em si, do gesto próprio, de uma tradição artística, de uma linguagem tecnológica, de um corpus cultural do paladar, dos sabores, da alimentação. Portanto, para que essa faculdade encantadora do espaço, para que esse alicerce do saber profundo seja uma ferramenta de nossas práticas com a criança, seja uma candeia para o nascimento de imagens criadoras, para que traga cosmicidade ao fazer pedagógico, necessita que saibamos assentar autenticidade na busca pelo conhecimento.

Necessita que saibamos usar o território, pesquisar a plástica, usar ferramentais de estudo, trabalhar a linguagem, empreender na direção do abstrato ma-

temático, cientes de que há um sustento filosófico, há um remanescente teológico, há um substrato artístico, há um manancial simbólico que amparou desde sempre nossa caminhada na construção do conhecimento. Há, portanto, uma raiz vital, proveniente do amor ao saber, concebida desde muito pela reflexão metafórica, pelos panteões das mitologias, pelas artes dos povos, pelos estudos da natureza biológica e cosmológica. Essa raiz espiritual (do espírito da busca pelo conhecimento) nos trouxe até aqui e, portanto, ela precisa ser reativada na vida das crianças, ela necessita ser reconhecida em nosso fazer como educadores. Assim, as crianças sentir-se-ão seguras e inteiramente amparadas no território sensível do entre, esse verdadeiro espaço de conhecimento, essa potência espacial que nos dá abrigo e nos aperfeiçoa em nossa humanidade.

É com esse espírito que podemos melhor apreciar os capítulos deste livro, com diversos autores em áreas específicas de pesquisa e trabalho, organizado a partir de uma experiência de práticas e construção de conhecimento vivida no município de Jundiaí, no estado de São Paulo. Cada capítulo, com sua especificidade de tema, nos remete a uma peculiaridade vital do espaço, ao lugar de protagonismo da criança, a uma ampliação das relações com a comunidade, aos sentidos de embasamento legal para maior liberdade de trabalho, à sensibilidade do contato com o mundo natural, à ressignificação das ferramentas tecnológicas, ao cuidado com a preparação dos ambientes, à documentação, a uma organicidade curricular, ao hibridismo no aprendizado, à integração familiar

como âncora para transformações mais profundas, ao diálogo ativo com o território urbano e suas possibilidades de topografia afetiva.

As reflexões sugerem passos claros, apontam para reavaliações de hábitos pedagógicos, convidam para um reposicionamento de visão sobre as crianças, reiteram o corpo todo como território primordial de natureza, como matriz das funções perceptivas, como continente cognitivo. As práticas propostas buscam desemparedar o currículo, pensam espaços naturalizados e de saúde, ampliam a visão para os direitos fundamentais das crianças e sua participação na construção de políticas, de vivência com o território, de inserção cultural, de aprendizagem ao ar livre, de inclusividade das ações, de abertura curricular para a educação de jovens e adultos, de cuidado na aplicação do conhecimento levando em conta a continuidade da infância no ensino fundamental. São dadas as diretrizes de uma epistemologia da mistura através de projetos, trabalhos colaborativos e extensão da prática educacional para a vida vivida, uma articulação dos saberes curriculares com a comunidade, a cultura e os atores sociais.

À luz da sensibilidade contida entre a criança e o mundo, à sombra desse regaço fecundo que é o sensível, o espaço das imagens, o espaço do fino contato, desejo que saibamos aproveitar as possibilidades contidas nesses apontamentos, que saibamos facilitar o nascimento de um genuíno desejo de conhecer nas crianças, que tenhamos sabedoria para perceber que o conhecimento não se dá na aplicação irrefletida de

receitas e dicas, mas de como atuamos junto a cada criança a partir da sapiência intuitiva, a partir da matéria profunda de suas buscas, a partir da duração de seus instantes, desde seus pousos lentos no largo espaço do tempo.

Mesmo que por um tempo, se necessário for nos desconstruirmos, estejamos vagando em busca de um fio interno condutor de nosso trabalho de educadores, vale esse vagar, valem as inúmeras dúvidas, vale o caminhar incerto, desde que seja lento, desde que contenha atenção para as ressonâncias, desde que seja sinceramente humano, desde que alcance esse interno, desde que se ponha a aprender com a incansável prática do sensível, vivida pelas crianças.

Não esqueçamos que as plásticas, a beleza, o senso de ordem, o ritmo das atividades externas e das cicliciações próprias das crianças, a condução alegre e colaborativa dos afazeres, as celebrações, os ritos de encontro e despedida, o corpo que pode festejar e sentir liberdade, o conhecimento advindo das metáforas e ricas imagens, todas essas coisas, já são, em si, guianças. Já nos são lemes, por si já equilibram nossa nau para águas, muitas vezes, imprevisíveis.

Importa, mais do que qualquer coisa, aprimorar aptidões para navegar águas novas. Os tempos, as eras do planeta terra, a trajetória da humanidade, as escolhas com consequências colossais que nos trouxeram a esse momento, já foram feitas, gestaram esse presente. Ele é o que temos. Nele, nesse caos social e político instalado, nessa crise espiritual sem precedentes, muitos sinais de grande perigo se mostram.

Também se mostra, com impressionante nitidez, que necessitamos recuperar urgentemente nossa humildade, voltar a ser humos, humano, terra fértil, espaço gerador de vida, território sensível.

Todos os esforços educacionais hipertrofiados de cerebralização, esforços dos países mais escolarizados do mundo e dos que lutam por escolarizar de modo mais abrangente suas populações, desde décadas, legaram gerações de consumistas, ansiosos, espoliadores de tesouros naturais, indébitos apropriadores do bem comum, adoecidos existencial e psiquicamente, frágeis e impotentes perante aos desafios de lidar com uma rede imensa de depredação instalada nas artérias da globalização. A hipercerebralização legou sociedades colonizadas cognitivamente, com surpreendente dificuldade de discernimento, legou o que somos hoje como comunidade humana.

Nossa tarefa para com as crianças consiste em nos reorientarmos, em trabalharmos com nós mesmos - mesmo que em desorientação -, para descobrir onde, no modo de aprender, foram cortados os elos de nosso vínculo com as coisas vitais. Onde essas rupturas se abrigam no modo como propiciamos conhecimento? Em quais pontos esses esgarçamentos se esgueiram para o núcleo de nossa visão de pedagogia? Desde quando, em nossas condutas, pouco acostumadas ao aprofundamento, estamos a assorear as margens mais férteis das crianças?

A tarefa dos educadores não é apenas cumprir parâmetros e metas quantitativas de escolarização, mas também alcançar a convicção de que somos huma-

nos e fazemos parte de uma comunidade biosférica, cosmo-sférica. Nossa primordial tarefa é nos reconciliarmos, nos apaziguarmos, com essa comunidade. Nossa tarefa é honrar o humano no início de sua caminhada no mundo, é despertá-lo para seu inato senso colaborativo, para seu inato desejo participativo, para seu impulso vitalizante de fazer simbiose concreta (cum crescere, crescer junto), concrecente e fraterna com a vida.

Que a leitura desse estudo aconteça por uma razão cardíaca, que seja a continuidade de nosso compromisso. Que sirva para qualificarmos nossa pesquisa (permanente e cotidiana) acerca de nós e da criança, essa instância nobilíssima do ser humano, esse útero de nossa humanidade, essa casa de nossos sonhos mais descalços, esse sinal permanente de renovação, esse anseio premente de zelo e máximo cuidado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COCCIA, E. **A vida sensível**. Tradutor: Diego Cervelin. Florianópolis: Cultura e Barbárie. 2010.96 p.

TAGORE, G. Tagore. **Obras selecionadas**: o jardineiro, a lua crescente, Gitanjali, o cisne. Tradução: Raul Xavier. 2.ed. Rio de Janeiro: Livros do Mundo Inteiro.1974. 283 p.

CAPÍTULO 1



QUANDO O PÁTIO DA ESCOLA É MAIOR QUE O MUNDO

Vastí Ferrari Marques



Acervo da EMEB Aparecida Merino Elias

QUANDO O PÁTIO DA ESCOLA É MAIOR QUE O MUNDO

Vastí Ferrari Marques¹

Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas.

Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo.

Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros.

O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado.

Rubem Alves

¹ Gestora de Educação de Jundiaí desde outubro de 2017, tem experiência na docência e gestão de escolas da rede municipal, onde trabalhou por 36 anos como funcionária pública. Foi diretora do Departamento de Ensino Fundamental da Prefeitura de Jundiaí de 2009 a 2012. É licenciada em Pedagogia pela UniAnchieta, com especialização em Geografia pela USP/SP, especialização em Deficientes Auditivos pela FMU/ SP, pós-graduada em Metodologias de Ensino e Filosofia pelas Faculdades Claretianas em Batatais/SP e Mestre pela UNICAMP/Campinas, na linha de Pesquisa Política, Planejamento, Gestão e Avaliação da educação básica.

Escrevo este capítulo com a mais genuína pretensão (ou intenção) de inspirar a prática dos educadores da rede municipal de ensino, apresentando a experiência de uma das escolas que tive a honra de contribuir com meu trabalho e que, sem dúvida alguma, tornou-se asas na vida dos meninos e meninas que por lá passaram.

Tudo começou em 2011, quando participei do processo de remoção de diretores escolares e escolhi como sede a EMEB Aparecida Merino Elias, escola situada em uma área verde com mais de 20 mil metros quadrados que atendia crianças da educação infantil e do ensino fundamental. Eu me encontrava afastada da escola por estar prestando serviços, à época, para a Secretaria Municipal de Educação e Esportes (SMEE), como Diretora do Departamento do Ensino Fundamental desde 2009. A escola foi dirigida por uma diretora substituta e a equipe gestora por mim nomeada, composta por uma assistente de direção e duas coordenadoras pedagógicas, tanto em 2011 quanto em 2012.

Em 2011, a gestão escolar teve como foco de atenção as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelas crianças. A escola estava abaixo da média do município em relação às avaliações externas, principalmente na área de Matemática, com média de 5,8 no último Ideb.

Seguindo as Propostas Curriculares vigentes da educação infantil e do ensino fundamental, elaboradas pela SMEE, a escola obteve uma melhora nos índices das avaliações externas, sendo que o Ideb de

2011 cresceu para 6,2, mas as crianças ainda tinham dificuldades de aprendizagem a serem resolvidas e as propostas pedagógicas precisariam ser mais eficientes para qualificarmos o trabalho.

Em 2012, a escola passou a atender em tempo integral, ofertando aos meninos e às meninas atividades de cultura e de lazer, além de mais oportunidades de aprendizagens e vivências, trabalhando na perspectiva da educação integral e não somente da ampliação da jornada.

De acordo com documento oficial (JUNDIAÍ, 2012), a implantação tinha, entre outros objetivos, promover a permanência dos estudantes na escola para assisti-los integralmente em suas necessidades educacionais, intensificar as oportunidades de socialização, proporcionar alternativas de ação no campo cultural, esportivo, social e tecnológico e favorecer a articulação escola-comunidade, incentivando o engajamento da comunidade no processo educacional.

Dentro das propostas educacionais, havia, além do currículo básico, oficinas curriculares compostas de atividades artísticas e culturais, desportivas e motoras e de integração social.

Era garantida às escolas autonomia para trabalhar com oficinas específicas para suprir as necessidades da unidade escolar, desde que autorizadas e acompanhadas pela supervisão escolar da SMEE, observando a eficiência e a garantia das aprendizagens para os estudantes.

Naquele ano, a EMEB Merino tinha apenas duas oficinas, que ocorriam em uma sala pequena, porque os educadores ainda estavam aprendendo a lidar com todo o espaço e organização em tempo integral.

Em 2013, assumi, efetivamente, a direção da escola. Com a intencionalidade de promover o desenvolvimento dos meninos e das meninas em sua integralidade, abrangendo todas as dimensões do ser humano: cultural, emocional, física, intelectual e social, propus à equipe escolar a reflexão sobre uma educação atrelada à natureza e à essência do ser humano. Para isso, os conteúdos acadêmicos passariam a ser ensinados não com um fim em si, mas como um meio para acessar os conteúdos significativos para toda a vida.

Além da costumeira necessidade de avaliar as aprendizagens do ano anterior, buscando dirimir as fragilidades e ampliar as potencialidades, houve a imprescindibilidade de conhecer a equipe, saber seus anseios e seus desejos, bem como o funcionamento do grupo como o grande coletivo que é, principalmente na atuação com nossos meninos e meninas.

Foi inevitável, portanto, desenvolver o sentimento de pertencimento àquele espaço. Pensar de forma disruptiva, trabalhar em equipe, criar possibilidades de se perceber como indivíduo e, ao mesmo tempo, compartilhar saberes. Foi um desafio para os educadores e, para superá-lo, foi necessário redesenhar espaços, destrancar as portas, repartir os jogos e os materiais da escola, mudar cadeiras e móveis de lugar, enfim, criamos estratégias para integrar o cenário riquíssimo que era o Merino.

Dentro dessa perspectiva e traçando metas comuns para a escola, definimos o Projeto Institucional “Espaço Escola: é meu, é seu, é nosso!”, voltado à apropriação do espaço.

Durante os momentos de estudo realizávamos formações com a temática de pertencimento ao espaço. Vislumbramos seu uso por nossos estudantes organizando-os como ambientes de aprendizagem e começamos também a trabalhar com as possibilidades existentes no entorno escolar.

Requalificamos o que era necessário, inclusive, com auxílio das famílias. Dentre todos os espaços que possuíamos, destacamos o refeitório, a estufa, os viveiros de animais, a sala de leitura e o recanto das artes, como ambientes que sofreriam intervenções de maior relevância.

Estudamos e discutimos muito sobre o caráter educativo do espaço e do tempo escolar, sobre a concepção de educação integral como necessidade iminente, sobre as aprendizagens que ocorriam em outros espaços educativos além da escola e em como utilizar outros equipamentos sociais, públicos ou não, para ampliar o repertório das crianças.

Concluimos que só fazia sentido pensar em ampliação de jornada escolar se isso representasse situações que promovessem aprendizagens criativas, significativas e emancipadoras. Manter a escola em condições físicas e organizacionais adequadas, por si só, não era suficiente, precisávamos repensar as relações no ambiente escolar e construir um tempo-

-espaço democrático no qual cada ator da comunidade educativa tivesse voz própria e um canal para expressar suas necessidades, opiniões e sugestões.

Era necessário partilhar as responsabilidades e realizar o exercício de uma autonomia progressiva, promovendo aprendizagens significativas, com propostas que desenvolvessem pensamentos criativos, não só para o futuro, para a vida adulta, mas para o momento presente, inclusive o vivenciado no ambiente escolar, que é um espaço vivo. A aprendizagem criativa e significativa precisa existir para as crianças e para os adultos.

Quando a organização da escola se dá apenas em espaços limitados à sala de aula, com turmas que não interagem e com horários inflexíveis, não há diálogo com o modo que aprendemos, tampouco é o modelo mais recomendado para desenvolver pensamentos criativos. A garantia de acesso e de permanência não são suficientes para que a escola cumpra seu papel social na perspectiva da educação integral.

Conteúdos isolados não faziam mais sentido se não estivessem contextualizados ou privilegiados dentro de projetos. Frente ao desafio inicial, propusemos então que cada professor elaborasse seu projeto da paixão, desenvolvendo-o a partir de um interesse pessoal de pesquisa e investigação com as crianças.

E o que eram os projetos da paixão? Apresentamos aos professores uma nova maneira de enxergar a construção de um projeto didático. Eis a questão central: apaixonar-se pelos assuntos, buscar o novo, encantar os sentidos!

Com intencionalidade, planejamento e avaliações ao longo do processo de desenvolvimento, observamos que os conteúdos relevantes se encaixavam aos temas escolhidos pelos professores e que, a partir do momento em que o envolvimento do grupo foi estabelecido plenamente, os resultados apareceram.

Houve um grande interesse do grupo e avançamos com a proposta. A participação, o envolvimento, a escuta, o engajamento de professores e de estudantes se manifestaram na qualificação das práticas pedagógicas e no Ideb, que saltou naquele ano de 6,2 para 7,3. A satisfação das crianças e da equipe era visível!

O interesse, relacionado à aprendizagem, foi comprovado por Resnick (2020) ao apresentar os quatro Ps - Projetos, Paixão, Pares e Pensar brincando - como princípios orientadores para incentivar e apoiar experiências de aprendizagem criativa, desenvolvidos por seu grupo de pesquisa no MIT¹. Uma das premissas do autor, ao explicar o princípio da paixão, é que “quando as pessoas trabalham em projetos pelos quais têm interesse, elas se dispõem a trabalhar por mais tempo e se esforçam mais” (p.16).

Nos anos que se seguiram, o projeto permaneceu, aprimorou-se e foi ganhando cada vez mais destaque. O projeto da paixão foi disparador para outros projetos, considerando então o interesse das crianças. Foi um amadurecimento e um crescimento profissional de todo o grupo da escola.

¹ Massachusetts Institute of Technology

Por meio dos projetos da paixão e do projeto institucional “Espaço Escola: É meu, é seu, é nosso!”, que também se manteve ao longo dos anos, os espaços da escola passaram a ser explorados com e pelas crianças, proporcionando inúmeras aprendizagens. Havia compartilhamento de materiais, de experiências, de ideias e de ideais. Reorganizar as ações, priorizar as mais relevantes, retomar as necessárias, foi um processo essencial para avaliar e monitorar as aprendizagens.

Em 2014 houve mudança do Projeto de Escola em Tempo Integral para o Programa Mais Educação, do MEC, alterando as dinâmicas das oficinas e projetos, que se concentraram todas no período da tarde e as áreas de conhecimento da base comum, no período da manhã. Redesenhamos os processos, alinhamos tempos e espaços sempre com vistas a melhores performances educacionais frente a esse novo modelo.

Porém, no ano seguinte, verificamos queda nos índices de aprendizagem, de 7,3 para 6,6 no Ideb. Em virtude disso, decidimos que o professor da base comum passaria a ministrar as oficinas de jogos matemáticos, teatro, produção de textos e reforço escolar, entendendo que essas seriam vivências significativas junto às áreas de conhecimento trabalhadas no período da manhã. Desta maneira, além das manhãs, os professores trabalhavam duas tardes com os seus estudantes, juntamente com os oficinais.

Ao avaliar o ano de 2015, percebemos que uma nova proposta, incluindo a participação mais efetiva dos estudantes no processo, era necessária. Am-

pliamos então, em 2016, o número de oficinas, organizando-as por temas, visando a integração entre as diferentes faixas etárias, para além do momento de alimentação e de lazer. As crianças exercitavam a autonomia por meio das escolhas que realizavam bimestralmente, após a apresentação das propostas de oficinas pelos professores.

Em resumo, a cada bimestre, as crianças escolhiam uma nova oficina, passando por quatro temas durante todo o ano. Eram elas: Biblioteca e Leitura; Música; Esporte; Horta; Jardinagem; Arte Popular 1: Folclore Brasileiro; Arte Popular 2: Artesanato; Cultura Jundiense; Cultura de Mundo; Empreendedorismo. Cada projeto tinha sua ementa clara e particularidades explícitas para que as crianças estivessem cientes das suas escolhas.

Os espaços foram reestruturados para que todos fossem utilizados como ambientes de aprendizagem. Sob essa ótica houve as ações de requalificação dos espaços com a participação das famílias, como: a pintura da escola, a criação de viveiros para animais, a continuidade da construção da praça de acolhida das famílias, a reorganização dos jardins, do bosque e dos pomares, a construção da praça de leitura na lateral da escola e da pista para andar de bicicleta, a colocação de balanços e cordas nas árvores do bosque, a reforma do parque de madeira, a organização do redário ao redor de toda a escola, do laboratório de ciências e de uma cozinha experimental, entre outras necessidades da escola que surgiram da escuta das crianças.

O projeto da paixão também foi reformulado e

não era mais realizado somente pelo professor da sala, mas sim pela dupla composta por ele e mais um professor oficinista, que escolhiam conjuntamente os temas. Essa ação fortaleceu vínculos entre os professores e favoreceu as mediações com as crianças. Decisões conciliadas entre adultos e crianças deram nova forma aos projetos da escola com práticas democráticas e participativas.

Essas decisões refletiram até mesmo nos momentos de intervalo entre as propostas da base e as oficinas. Os professores se deslocavam para um dos espaços, seguindo um cronograma que mudava semanalmente. Era um momento livre, as crianças podiam escolher suas brincadeiras e parceiros e os educadores podiam observar, interceder, mediar e brincar com elas. Tais brincadeiras aconteciam em espaços como: a quadra, o bosque, o parque, o barranco onde adoravam escorregar, o gramado atrás das salas de aula e o jardim central.

Durante esse processo, acidentes, brigas e contendas foram sendo administradas pela equipe. À medida que os problemas do cotidiano aconteciam, retomávamos coletivamente as discussões para resolvê-los de forma eficiente.

Como as oficinas temáticas ocorriam na prática

A partir das escolhas das crianças, elas frequentavam as oficinas que ocorriam às segundas, terças e quartas-feiras no período da tarde.

Para as crianças, escolher qual oficina gostariam de participar foi essencial, pois permitiu que se

sentissem protagonistas na construção de uma verdadeira escola democrática, na qual elas são vistas como autônomas, potentes e que podem aprender na interação com as diferentes idades.

Como nos diz Moran (2015),

As metodologias precisam acompanhar os objetivos pretendidos. Se queremos que os alunos sejam proativos, precisamos adotar metodologias em que os alunos se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham que tomar decisões e avaliar os resultados, com apoio de materiais relevantes. Se queremos que sejam criativos, eles precisam experimentar inúmeras novas possibilidades de mostrar sua iniciativa (p. 34).

As oficinas se conectavam ao currículo da base comum e cada vez mais as propostas aconteciam nos ambientes externos. O resultado na alfabetização saltava aos olhos, o repertório para as produções de texto se ampliou com as novas experiências, o raciocínio lógico ganhou agilidade e a música se espalhou pela escola. Todos sabiam alguns acordes!

Alguns exemplos vivificam a experiência da escola e contextualizam o que foi apresentado até o momento. Na oficina de culinária, que era realizada com o que as crianças colhiam da horta que cultivavam, a matemática estava muito presente nos questionamentos sobre quantidades, formas de calcular e medir e em situações-problema que surgiam na prática. Também era possível discutir questões relacionadas ao gênero textual “receita” ou realizar investigações científicas sobre fermentação, fungos, decompositores e as crianças começaram a ver, por

exemplo, fungos no bosque durante o lazer, já falavam e relacionavam os fungos com aquilo que havia sido conversado anteriormente. Essa conexão entre os conteúdos das áreas proporcionava mais sentido para as crianças e para os professores.

Cabe ressaltar que os grupos eram diversos e a escolha dos conteúdos trabalhados independiam da faixa etária, com isso havia ganho nas aprendizagens e o olhar para o currículo contínuo foi ampliado. Os projetos levaram para as crianças um sentido àquilo que elas estavam estudando. As experiências eram riquíssimas!

No entanto, as famílias tinham muita dificuldade em aceitar que seus filhos convivessem com outras faixas etárias. Não compreendiam o quão rica era a experiência do cuidado das crianças maiores para com as menores e o quanto poderiam ser exemplos na aprendizagem dos pequenos.

Decidimos levar a comunidade para dentro da escola, explicar, trabalhar e inclusive convidar as famílias para estudar conosco e viver os momentos intensos nas oficinas com as crianças para que compreendessem os objetivos propostos. Acreditamos que todas as vezes que abrimos as portas da escola para a comunidade, os resultados são obtidos com maior facilidade e agilidade.

A comunidade passou a entender, a participar da vida da escola e a perceber o desenvolvimento de suas crianças! As inúmeras vivências em ambientes externos nos trouxeram aprendizados que reverbe-

raram diretamente no índice do Ideb da escola que, em 2017, atingiu a média de 7,8, reforçando que as propostas de ensino baseadas em prática e em experiência, que associam o conteúdo pedagógico à vida proporcionando aprendizagens significativas, de fato, funciona!

Considerações finais

Não há simplicidade nos processos, mas a experiência vivenciada na EMEB Aparecida Merino Elias no período de 2013 a 2016 mostra que, com estudo, intencionalidade nas ações, intensidade das interações e envolvimento de toda a comunidade escolar, resultados extraordinários podem ser alcançados.

Sabemos que as crianças aprendem melhor quando oportunizamos vivências diversificadas, relações intergeracionais, experiências investigativas, prototipagens, brincadeiras, jogos e outros. Sabemos também que, sentadas enfileiradas, com um professor detentor do saber à sua frente, sendo expostas apenas a um modelo escolar transmissivista, aprendizagens significativas não são favorecidas.

Nossos projetos e oficinas, desenvolvidos a partir de um olhar para os espaços além da sala de aula como potencializadores das aprendizagens e elaborados sob a ótica da educação integral e cidadã, inspiraram propostas e desencadearam ações na perspectiva do Desemparedamento.

Avaliar com seriedade, proporcionar projetos inovadores, adotar metodologias disruptivas, qua-

lificar a prática docente, planejar com intencionalidade, foram ações determinantes para a escola se reinventar a favor das aprendizagens.

Ainda que as escolas se diferenciem em sua estrutura física, é importante que as equipes busquem meios para requalificar os ambientes a fim de propiciar diversidade de propostas. Esses espaços, transformados em ambientes de aprendizagem, com projetos intensos e mediados, serão o diferencial na organização de uma escola que prima pela educação integral. As soluções não são iguais para todos. Olhar para o entorno, para o território educativo é mais uma possibilidade. Mas em todos os casos, é essencial aproximar a comunidade da escola, despertar o encantamento dos educadores, dar vez e voz às crianças, considerando-as protagonistas do processo.

Sei que são ações muito difíceis de fazer e de articular, mas o que propomos com a metodologia do Desemparedamento da Escola apresentada nesta publicação é justamente comprovar a efetividade de um trabalho pedagógico que é possível de ser aplicado e escalado em todas as realidades de nossas unidades, em todos os segmentos e modalidades educacionais.

São quase oitenta anos de educação municipal jundiaense dedicados às infâncias da cidade e temos feito história porque consideramos o trabalho de tantos e de tantas que acreditam nas transformações sociais pelas mãos da escola. Vivemos um momento ímpar em que respeitamos o percurso da rede, os profissionais que por ela passaram, as conquistas e os êxitos de todo esse tempo.

Nossos estudantes têm direito a mudanças que coadunam com as melhorias de condições de suas existências e, por isso, juntos, olhamos para a metodologia do Desemparedamento da Escola como um caminho a trilhar, com passos a seguir, que orientam e norteiam as ações pedagógicas, que pensam as humanidades a partir das possibilidades de desenvolvimento da criatividade, do trabalho em equipe, do compartilhamento dos conhecimentos, da inserção das tecnologias para solução de problemas, dos conteúdos que nos auxiliarão no dia a dia para vivermos melhor!

A partir da experiência compartilhada nesse capítulo que se relaciona intimamente com o Programa Escola Inovadora, é possível visualizar os eixos de ambiência escolar, da formação dos educadores e da qualidade do ensino na trajetória de Desemparedamento iniciada em 2013, nessa escola tão querida! Ninguém consegue fazer um projeto com consistência sem acreditar nele. Portanto, hoje, tenho muita tranquilidade em apresentar uma experiência que marcou a vida de todos nós que participamos dela.

É gratificante saber que as práticas pedagógicas dos profissionais daquela escola impulsionaram um projeto de uma política pública tão importante para a cidade de Jundiaí, que é o Programa Escola Inovadora, agora ainda mais evidenciada com a metodologia do Desemparedamento da Escola, a qual reverbera em todo o nosso país e no exterior.

A todos os educadores da EMEB Aparecida Merino Elias, que trilharam conosco esse percurso

intenso, vivo, dinâmico e de tanta aprendizagem, meu respeito e gratidão.

A todos e a todas que têm ousado e brilhado em busca da excelência na educação jundiaense e partilhado práticas desemparedadas em busca da qualidade do ensino e da aprendizagem, minha reverência!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Rubem. **O melhor de Rubem Alves** / coordenação (org.) Samuel Ramos Lago. 3ª ed. Curitiba: Editora Nossa Cultura, 2014.

JUNDIAÍ. Secretaria Municipal de Educação. **A escola de tempo integral**. Jundiaí, SP: SMEE, 2012.

_____. **Projeto Político Pedagógico**. Escola Municipal de Educação Básica Aparecida Merino Elias. Jundiaí, SP, 2013.

MORAN, José Manuel. Educação Híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. In: **Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação**. BACICH, L.; NETO, A. T.; TREVISANI, F. M. (orgs.). 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2015.

RESNICK, Mitchel. **Jardim de infância para a vida toda**: por uma aprendizagem criativa, mão na massa e relevante para todos. Tradução: Mariana Casetto Cruz e Livia Rulli Sobral. Porto Alegre: Penso, 2020.

CAPÍTULO 2



**INFÂNCIAS, CRIANÇAS E A
EDUCAÇÃO NA CIDADE**

Levindo Diniz Carvalho



Acervo da PMJ Mundo das Crianças

INFÂNCIAS, CRIANÇAS E A EDUCAÇÃO NA CIDADE

Levindo Diniz Carvalho¹

1 Professor Associado da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMG. Tem experiências como pesquisador e docente nos campos da educação e infância especialmente nos temas: infância, cidade e território; cidadania na infância; educação e cidade. Nessas áreas atuou como consultor no poder público e em organismos internacionais... Foi pesquisador visitante na Universidad Complutense de Madrid. Atualmente é membro do Grupo TEIA - Territórios, Educação Integral e Cidadania e do NEPEI - Núcleo de Pesquisa sobre Infância e Educação Infantil, ambos da Faculdade de Educação da UFMG. É editor-assistente dos periódicos: Educação em Revista (UFMG) Sociedad e Infancias (UC Madrid).

Introdução

Como deve ser uma cidade para as crianças? Essa é questão que a Prefeitura Municipal de Jundiaí, em especial os profissionais da Educação que atuam no município, vem tentando responder e efetivar a partir da implementação de políticas para a infância articuladas ao território e centradas nas crianças e nos seus direitos.

O convite da Unidade de Gestão de Educação de Jundiaí para a escrita deste texto em muito me alegrou. Em primeiro lugar, pelo fato de que a experiência do município se destaca, no contexto brasileiro, por colocar a infância na centralidade da agenda pública em uma concepção de trabalho ancorada por duas dimensões centrais: o Desemparedamento e a participação infantil. Em segundo lugar, pelo município assumir escolhas conceituais e éticas que inauguram lógicas de fazer e pensar a educação sustentada pelos princípios de equidade, sustentabilidade e inclusão.

O inspirador conceito de “Desemparedamento das crianças”, de Léa Tiriba (2005), é tomado, em Jundiaí, como referência. A autora, ao discutir as relações entre as crianças e a natureza, alerta para o respeito às crianças em sua condição biofílica e para a educação “como direito à alegria”, mesmo diante de uma lógica capitalista, geradora de desequilíbrio ambiental e desigualdade social. Compreender a infância e a escola na precisão de seus territórios e criar iniciativas que permitam às crianças o contato com mundo natural e

social é, portanto, um modo de afirmar direitos e apostar em uma educação humanizadora e emancipatória.

Nesse horizonte, a experiência que vem sendo construída em Jundiaí nos últimos anos incentiva também a participação das crianças na construção de políticas públicas a elas destinadas. A partir do trabalho de Francesco Tonucci (1996), que propõe uma *citta del Bambini*, a escuta das crianças, em Jundiaí, é realizada não só através de espaços formais, como os Conselhos de Estudantes, mas também na própria ação docente, por meio de pedagogias participativas e sensíveis às linguagens e às culturas infantis. Assim, a experiência da cidade coloca em xeque o *adultocentrismo* e reconhece que a infância não é um período de preparação para a vida adulta, mas um tempo da vida com formas próprias de compreensão da realidade, e também que a criança é sujeito de direitos e construtora da sociedade.

No presente texto, pretendo trazer, de maneira breve e ensaística, alguns elementos conceituais sobre as infâncias e a educação, que, em alguma medida, espelham elementos que estão presentes na cidade e nas escolas de Jundiaí.

Infâncias e direitos

Apesar de sempre ter havido crianças, nem sempre houve a ideia da infância como concebemos nos dias de hoje. O reconhecimento de que ser criança é diferente de ser adulto, ou seja, a ideia de que a infân-

cia é um ciclo da vida com características próprias e distintas dos demais, que a torna singular, foi historicamente construída. Assim como foi historicamente construída a compreensão de que a infância é um grupo social plural, conformado por marcadores sociais da diferença, como classe social, etnia e gênero, bem como por características biopsíquicas da idade e do desenvolvimento.

Nas últimas duas décadas, pesquisas situadas nos campos das Ciências Sociais e Humanas têm nos aproximado das culturas e linguagens infantis, compreendendo a criança como *ator social* e dando destaque às suas formas de sociabilidade e apreensão do mundo. Essas pesquisas contribuem na constituição de uma produção transdisciplinar acerca da infância e para a emergência de estudos que tomem as crianças como sujeitos ativos na vida social. Sujeitos que merecem ser considerados em seus traços peculiares e como produtores de uma cultura própria, as “culturas infantis”, que são constituídas por um conjunto de formas, significados, objetos e artefatos que conferem às crianças modos de compreensão simbólica específicos sobre o mundo.

No período da infância, o mundo ganha significado na experiência simbólica, por meio das interações entre as crianças e entre elas e os adultos. Nessa interação, a criança compreende o mundo, experimenta suas emoções e elabora suas experiências, interpretando e aprendendo.

A imaginação é um exercício que faz parte da construção da visão de mundo pela criança e é uma forma própria de aprender. No desenrolar da brincadeira, a criança mistura o tempo todo vivências que são imaginárias com decisões e circunstâncias que são concretas. Essa transposição imaginária de situações, pessoas, objetos ou acontecimentos ajuda a criança a interpretar e a compreender o mundo, e ainda a construir pensamentos concretos. “Fazer de conta” é também um elemento central da capacidade de resistência que as crianças possuem diante das diferentes situações.

A necessidade do coletivo é outra forte característica da ação da criança. Em suas interações e em brincadeiras coletivas, as crianças impõem regras, combinados e punições que podem exercitar seu autocontrole, por exemplo, ao serem obrigadas, durante a ação de um jogo, a adaptar suas próprias ações às do companheiro; ou, em uma negociação, a ouvir a opinião do outro e a construir acordos, considerando todas as ideias e os interesses. Nas interações com irmãos, adultos e, principalmente, com seus pares, a criança internaliza ações, comportamentos e saberes, notadamente quando a situação vivida envolve coisas que ela não sabe.

Nesse sentido, pensar uma escola para as infâncias, é ter em conta que precisamos conhecer as crianças e suas formas de apreender o mundo. O desafio que se coloca é de construirmos uma pedagogia que acompanhe a criança em cada uma das etapas dessa fase da vida e não apenas na Educação Infantil, mas também no Ensino Fundamental. A escola, assim, seria um lugar de encontro entre crianças e adultos, um lugar para brincar, elaborar hipóteses sobre o mundo, problematizá-lo e pesquisá-lo, um lugar de aprender e de viver a cidadania.

As crianças são atores sociais, e essa ideia coloca-nos em oposição a uma concepção de criança considerada como objeto passivo de uma socialização orientada por instituições ou agentes sociais, ou uma folha em branco em que nós, adultos, poderíamos escrever o que quiséssemos. Superam-se, assim, concepções tradicionais dominantes que definem as crianças como seres imaturos ou incompetentes, ou que entendem a infância exclusivamente como uma fase de preparação para a vida adulta.

Em outra chave de análise, é fundamental ter em conta que aspectos históricos, sociais, econômicos e culturais conformam diferentes infâncias. É muito diferente ter sido criança num tempo ou noutra, ser criança num lugar ou noutra, em grupo ou isoladamente, em uma família ou em outra. Nesse sentido,

diferentes crianças, embora tenham traços comuns e características recorrentes, possuem identidades próprias ou múltiplas identidades, construídas a partir de suas interações sociais. Assim, acreditar em uma infância universal e homogênea é desconsiderar as diversas e desiguais formas pelas quais as crianças vivem, ou seja, a infância só pode ser localizada com precisão nos seus contextos.

A Declaração Universal dos Direitos das Crianças (ONU, 1989) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 2002), em consonância com o desenvolvimento científico, consignam à criança a condição de cidadão de plenos direitos. É necessário, portanto, reconhecer os contextos de violação dos direitos e as precárias condições de vida e de sociabilidade de muitas crianças brasileiras.

Uma imagem de criança na escola ou na rua, nos limites da sobrevivência ou na violência e até no tráfico pode ser um gesto trágico, frente ao qual não cabem nem políticas sociais compassivas, nem didáticas neutras. E, menos ainda, autoritárias posturas de condenação. Diante da barbárie com que a infância e a adolescência populares são tratadas, o primeiro gesto deveria ser ver nelas a imagem da barbárie social. A infância revela os limites para sermos humanos em uma economia que se tornou inumana (ARROYO, 2004, p. 119).

A infância é o ciclo da vida mais afetado pelas condições de pobreza e desigualdade social, por isso as políticas públicas de Educação devem estar articuladas às demais políticas sociais. Pensando no que Paulo Freire (1987) chamou de “infâncias roubadas em sua humanidade”, o sentido mais profundo

da educação é o de afirmar a necessidade de uma formação humana integral, sempre atrelada a uma justiça distributiva. Assim, a escola está desafiada a se preocupar com a formação plena das crianças, sobretudo aquelas infâncias que a sociedade trata de maneira injusta.

A Educação Integral na infância

Muitas vezes relacionamos a ideia de *Educação Integral* à ampliação do tempo da jornada escolar e à consequente ampliação dos horários de institucionalização das crianças na escola. No entanto, essa ampliação do tempo, que é uma tendência e um direito das crianças brasileiras, pode se configurar com base em diferentes concepções, oferecendo, consequentemente, oportunidades distintas.

Há que se distinguir a ideia de *Educação Integral*, como concepção que pressupõe o direito da criança de se desenvolver em suas múltiplas dimensões humanas e nos seus diferentes espaços de socialização, da *escola de tempo integral*, que é aquela instituição que atende as crianças por mais de 7,5 horas diárias (LDBen 9394/96). Uma escola de tempo integral pode ou não trabalhar na perspectiva da *Educação Integral*.

Pensar que a escola deve assumir exclusivamente a Educação Integral da criança é uma ideia arbitrária, uma vez que essa formação não se dá apenas na instituição escolar. Pelo contrário, pois, como ilustra o famoso provérbio: “É preciso toda uma aldeia para educar uma criança”.

Nesse horizonte, a ideia de *formação integral* traz consigo um potencial de transformação da escola que passa a assumir uma relação mais sensível com as crianças e a dialogar com outras instâncias de aprendizagens e socialização como a família, a comunidade e a cidade. A escola, assim, investe em campos formativos que tradicionalmente foram menos valorizados, o que contribui para que as crianças possam se desenvolver em dimensões como: a formação humana, a valorização de suas identidades e o exercício de suas autonomias.

Pesquisas também indicam que algumas experiências de Educação Integral têm como eixo a oferta de uma educação menos autoritária, rígida ou disciplinadora, ou seja, uma educação que dê mais voz às crianças e que as coloque “no centro” de uma relação pedagógica, fomentando mudanças, inclusive no que entendemos ser o “ofício de criança” e o “ofício de aluno”. Assim, outras formas de pensar a relação pedagógica com as crianças podem superar uma concepção de infância que reitera o papel das crianças a partir do que elas não sabem ou não podem, legitimando exclusivamente a condição de aluno. As crianças constroem processos próprios de socialização e formação identitária e biográfica. Nesse sentido, o ofício de criança instituiu-se também em torno da experiência da autonomia.

Se considerarmos que a escola não escapa de nenhuma das dimensões que estruturam a vida da criança, como a condição social, o gênero e o pertencimento étnico e cultural, superar a imagem

idealizada do aluno e caminhar na direção de uma escola que reconheça as crianças como sujeitos são desafios na construção de uma Educação Integral.

Em outra chave de análise, a complexidade das infâncias contemporâneas confirma ainda a necessidade de uma educação inscrita no amplo campo das políticas sociais. A articulação entre educação, assistência social, cultura e esporte, dentre outras políticas públicas, constitui-se como uma importante intervenção para a proteção social, para a prevenção de situações de violação dos direitos da criança e, também, para a melhoria do desempenho escolar e da permanência das crianças na escola, principalmente em territórios vulneráveis. Nas palavras de Jaqueline Moll (2010), “a Educação Integral está relacionada ao compromisso democrático e republicano de uma escola para todos, *locus* de enfrentamento de desigualdades sociais” (p.2).

A educação pública de qualidade é, portanto, desafiada a se configurar a partir do direito fundante da cidadania. Ou seja, gerir uma escola pressupõe um projeto de sociedade comprometido com as infâncias, o que exige conhecer quem são as crianças, como vivem e quais oportunidades elas têm em seus territórios.

Nessa perspectiva, a ideia da instituição escolar como articuladora de uma rede de proteção social da infância se fortalece, e, ao mesmo tempo, muitas experiências têm apostado na utilização de outros equipamentos sociais (públicos ou não), tais como centros sociais, praças, parques, museus, bibliotecas

comunitárias e quintais, no horizonte do que podemos chamar de “cidade educadora”.

Uma cidade para as crianças

Por que pensar nas relações entre a criança, a educação e a cidade? Diante da crescente urbanização da sociedade contemporânea, a cidade tornou-se o contexto de vida da maioria das crianças no mundo. Mais de 50% da população do planeta, a qual inclui mais de um bilhão de crianças, vive hoje em cidades de médio e grande porte. No Brasil, 85% da população vive nos centros urbanos (IPEA, 2016).

Esse cenário traz consigo um conjunto de problemas que afetam as condições de vida das crianças, tais como habitação, saneamento básico, mobilidade, educação, lazer, cultura e segurança. Em várias regiões do mundo, a infraestrutura e os serviços básicos não estão sendo ampliados no mesmo ritmo do crescimento urbano. Cabe destacar ainda que, em nosso país, seis em cada dez crianças e adolescentes vivem na linha da pobreza (UNICEF, 2021).

Neste cenário, a criança que vive nos centros urbanos é uma das principais vítimas da segregação socioespacial, o que resulta, a depender do grupo de crianças, em marginalização, confinamento ou controle excessivo. A restrição e a privatização dos espaços de circulação das crianças, em especial nas metrópoles brasileiras, sinalizam um empobrecimento da experiência social infantil. As pesquisas revelam que essa realidade se agravou no contexto da pandemia de Covid-19, ampliando as desigualdades

socioterritoriais e seus efeitos nas condições de vida das crianças (SILVA; LUZ; CARVALHO, 2021).

A partir da obra de Lefebvre (2001), o conceito de direito à cidade surgiu em 1968 em oposição à alienação provocada pelas condições de vida do trabalhador, demarcada por espaços regulados e fragmentados. O filósofo critica gestores públicos e urbanistas e propõe a inversão da lógica capitalista. Ao pensar a cidade como um lugar de sociabilidade, de ludicidade e de encontros, Lefebvre sugere conferir, aos centros urbanos, o valor de uso, e não o valor de troca.

Na mesma perspectiva, quatro décadas mais tarde, Harvey (2008, p. 48) critica o sistema neoliberal e suas formas de dominação político-econômica, chamando a atenção para a fragmentação e a segregação das cidades. O autor, ao advogar pela cidade como um direito coletivo, propõe uma “utopia dialética” da cidade, fundada em uma perspectiva relacional: “ao construir a cidade nos refazemos a nós próprios”.

No exercício desse direito, destacam-se impossibilidades, invisibilidades e interdições junto às crianças e às infâncias. Entretanto, a cidade apresenta-se também como espaço e tempo de práticas de sociabilidade e de aprendizagem, onde circulam saberes e afetos.

O debate do direito das crianças à cidade toma como uma das referências o trabalho de Tonucci (1996), na Itália, que se tornou paradigmático ao propor uma cidade para as crianças. A prioridade das políticas urbanas, nessa perspectiva, volta-se

especialmente para a população infantil. Algumas cidades, em diferentes países do mundo, basearam-se nas proposições das crianças e desenvolveram projetos que ampliaram a participação infantil ou reformularam os espaços públicos a partir dos seus olhares¹. Ao mesmo tempo, outras experiências de gestão urbana, voltadas para as crianças, constituíram-se em redes, destacando-se as chamadas *Cidades Educadoras*, movimento internacional, que agrega diferentes cidades do mundo. Esse movimento compreende a cidade como *locus* de educação da criança e propõe a integração das áreas da educação, da saúde, da cultura e do lazer, buscando o ordenamento dos diferentes espaços urbanos de acordo com seu potencial educativo e fomentando o debate do que tem sido chamado de *pedagogia urbana* (CARVALHO; GOUVEA, 2019).

Se às crianças está sendo negado o direito à cidade, é também em decorrência da falta de oportunidades de conhecer e de viver os espaços públicos. As escolas, como parte integrante de um “sistema de relações e de comunicações embutido no sistema social mais amplo” (RINALDI, 1999, p. 113), assumem importante papel de vinculação das experiências reais das crianças e de seus educadores com conhecimentos e saberes socialmente produzidos. Dessa

¹ Podemos citar como exemplos, no contexto europeu, a cidade de Fano, na Itália, e também Pontevedra, na Espanha, onde foram criadas instâncias de participação das crianças nas decisões sobre planejamento urbano (TONUCCI, 2016). No contexto da América do Sul, a cidade de Rosario, na Argentina e Jundiá, no Brasil, onde as iniciativas de escuta das crianças, por meio de conselhos, resultam na transformação de espaços urbanos como, por exemplo, a criação e reforma de parques e praças.

forma, o estreitamento de relações entre escola e cidade deve integrar, em uma dupla perspectiva, a proposta curricular. De um lado, ao se fomentar o maior domínio dos espaços culturais e naturais por parte das crianças, ampliam-se suas possibilidades em relação a diferentes campos de experiência e de conhecimento. Por outro lado, ao se abrirem as portas das escolas, são as crianças e suas experiências que modificam a relação da cidade com as infâncias.

Ao circularem por seus bairros, as crianças apropriam-se desses espaços, vivenciam a experiência de um pertencimento social e comunitário. E, ainda, pode-se pensar em como as crianças reconfiguram e reconstróem esse território e de que forma a apropriação de novos espaços oportuniza a experiência de apropriação e produção de conhecimentos.

Considerações finais

As reflexões aqui propostas indicam importantes elementos em relação ao nosso olhar para a infância. Pensar em uma escola como espaço de vida, desenvolvimento, aprendizagem e participação é pensar nas dimensões políticas relacionadas à reabilitação da escola pública enquanto espaço de formação e instância promotora de cidadania.

Todas as crianças têm direito a aprender, a ter sua identidade reconhecida e valorizada, e a acessar oportunidades educativas diversificadas, a partir da interação com múltiplas linguagens, recursos, espaços, saberes e agentes. Para garantir esse princípio, que é a *equidade*, é fundamental que redes e escolas

se organizem como um espaço de constituição de relações que possam transformar as profundas desigualdades sociais que caracterizam a sociedade contemporânea, assumindo as identidades das crianças como ponto de partida para o diálogo com a diversidade e com a construção de comunidades e sociedades justas, democráticas e solidárias.

Por fim, reafirmo o binômio fortemente preconizado pelo campo da Educação Infantil, e que pode ser ampliado para todas as etapas da Educação Básica: *Educar e Cuidar*. É papel da escola construir um olhar zeloso para as crianças, com sensibilidade e responsabilidade com o futuro da humanidade e do planeta. É nesse horizonte que as educadoras e educadores de Jundiaí têm trabalhado e, por isso, celebro a possibilidade de diálogo com a cidade por meio deste breve texto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Imagens quebradas:** trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis: Vozes, 2004.

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

CARVALHO, Levindo Diniz; GOUVEA, Maria Cristina Soares. **Infância urbana, políticas e po-
éticas:** diálogos sobre a experiência de Rosário/

- Argentina. Cadernos de Pesquisa em Educação, n. 49, p. 151-170, 2019.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- HARVEY, David. Utopias dialécticas. In: **Educação e vida urbana: 20 anos de Cidades Educadoras**. Barcelona: UNESCO, 2008, p. 43-49.
- JUNDIAÍ. Prefeitura Municipal. Comitê das Crianças 2022. In: **Cidade das crianças**, 2022. Disponível em: <https://cidadedascrianças.jundiai.sp.gov.br/comite-das-crianças-2022/>. Acesso em: 12 set. 2023.
- IPEA Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Desafios da Mobilidade Urbana no Brasil** - Brasília: Rio de Janeiro: Ipea 2016.
- JUNDIAÍ. Prefeitura Municipal. Mundo das Crianças. O mundo. In: **Mundo das crianças** [s.d]. Disponível em: <https://mundodascriançasjundiai.com.br/o-parque/>. Acesso em: 12 set. 2023.
- LEFEBVRE, Henri. **O direito à cidade**. 2. ed. São Paulo: Moraes, 2001.
- MOLL, Jaqueline. Escola de tempo integral. In: **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989**. Disponível em: <https://www.unric.org/html/portuguese/humanrights/Crianca.pdf> Acesso em: 20 fev. 2019.
- RINALDI, Carla. O currículo emergente e o construtivismo social. In: **As cem linguagens da criança**. EDWARDS, Carolyn; FGANDINI, Lella; FORMAN, George (Org.). Porto Alegre: Artmed, 1999. v. 1. p. x-x.in
- SILVA, Isabel; LUZ, Iza; CARVALHO, Levindo Diniz. **Infância e pandemia na Região Metropolitana de Belo Horizonte: primeiras análises**. Belo Horizonte: NEPEI/FaE/UFMG, 2021.
- TIRIBA, Léa. **Crianças, natureza e educação infantil**. Tese de Doutorado, Departamento de Educação, PUC-RIO, 2005.
- TONUCCI, Francesco. **La ciudad de los niños: un modo nuevo de pensar la ciudad**. Buenos Aires: Lo-sada; UNICEF, 1996.
- UNICEF. **Situação mundial da infância 2019: Crianças, alimentação e nutrição – crescendo saudável em um mundo em transformação**. 2019. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/media/5566/file/Situacao_Mundial_da_Infancia_2019_Resumo-Executivo.pdf. Acesso em: 12 jul. 2021.

CAPÍTULO 3



EDUCAR E CONDUZIR PARA FORA

Paula Mendonça



Acervo da EMEB Prof^ª Maria Thereza Almeida Pontes e Nogueira



EDUCAR E CONDUZIR PARA FORA

Paula Mendonça¹

1 Mestre em Educação pela Universidade de São Paulo, com pesquisa sobre educação, território e infâncias. É co-diretora do curta metragem Waapa, sobre as brincadeiras das crianças indígenas do povo Yudja, co-realização do Território do Brincar e Instituto Alana. Possui estudo e foco em experiências nos campos da educação, infância, natureza e cidades. Foi professora na educação infantil e no ensino fundamental. Atualmente, coordena as áreas de cidade e educação do Programa Criança e Natureza do Instituto Alana.



Introdução

A etimologia da palavra educar, tem origem no latim *educare*, ou *educacere* que pode ser traduzido como “conduzir para fora”. O termo em latim *educare* é composto pela união do prefixo *ex*, que significa “fora”, e *ducere*, que quer dizer “conduzir” ou “levar”¹. Esta pode ser uma boa proposição para pensarmos o *Desemparedamento* da infância e da escola.

Podemos refletir sobre os muitos sentidos de como *educar* tem relação com um processo de *levar para fora*: pode ser um processo de condução para fora de si e saber como conviver em sociedade; outro aspecto pode estar relacionado às condições de autonomia para sair da casa de origem ou da família e ter independência na sustentação da própria vida; ao mesmo tempo, também podemos atribuir um sentido de aprender a se relacionar com autonomia com o mundo lá fora, a cidade e/ou natureza e a diversidade de vida existente no mundo. De modo geral, podemos concluir que existe um *aspecto relacional* entre um eu e um outro e entre um dentro e fora que permeia todo processo educacional.

De maneira contraditória, os processos educativos conduzidos pela escola tradicional, por muito tempo, se afastaram deste sentido original da palavra educar, as escolas conduziram os processos de ensino e de aprendizagem para dentro de salas de aula, para dentro dos muros da escola e considerou os

processos de aprendizagem como uma transferência de conteúdos que parte de dentro de um professor, sabedor do conhecimento, para dentro de um aluno.

Este entendimento de um ensino tradicional, pautado no desenvolvimento prioritário dos aspectos cognitivos, intelectuais e profissionalizantes, conduzidos a partir de uma visão de mundo ocidental e de uma leitura histórica europeia, estabelecida desde a colonização do país, onde o *locus* da aprendizagem é a sala de aula, foi predominante na história da educação brasileira.

Entretanto, a história do mundo e da própria educação estão em movimento. Desde meados do século XX, autores brasileiros como Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro, Paulo Freire, assim como tantos outros e outras educadoras, têm repensado a educação e a escola, propondo um ensino mais significativo a partir de uma leitura de mundo condizente à realidade brasileira e do mundo atual.

A educação integral, entendida como o desenvolvimento de todos os aspectos humanos: físico, emocional, intelectual, cognitivo e social, pensada a partir de uma condição atual de emergência climática, ou planetária, impõe a urgência de repensarmos os modos de se fazer educação conectada com a rica diversidade social, cultural e natural do mundo lá fora.

Desemparedar a escola como proposta educativa da rede de educação municipal de Jundiaí, a partir da concepção de educação inovadora formulada pela gestão atual, é um exemplo necessário deste

¹ <https://www.dicionarioetimologico.com.br/educar/>. Acesso em 08/09/2023.

movimento de ressignificação de práticas educativas como política pública. Este artigo irá compartilhar alguns aspectos da parceria entre o Instituto Alana, por meio do programa Criança e Natureza, e a prefeitura de Jundiá na concepção e desenvolvimento deste trabalho.

A desconexão com natureza e a emergência planetária

O relatório “Fazendo as pazes com a natureza”², lançado na Assembleia das Nações Unidas para o Meio Ambiente em 2021, aponta para os grandes desafios que estamos enfrentando em nível global para um desenvolvimento sustentável. O documento aponta para a existência de três crises socioambientais - da poluição, do clima e da perda da biodiversidade - que têm entre suas causas uma profunda desconexão entre o ser humano e a natureza, o modo de produção econômica e o esgotamento da capacidade do planeta em sustentar o bem-estar do humano e não humano no planeta. Segundo dados apontados no relatório:

Nos últimos 50 anos, a economia global cresceu quase cinco vezes, em grande parte devido à triplicação da extração de recursos naturais e energia que alimentaram o crescimento da produção e consumo. A população mundial aumentou em um fator de dois, para 7,8 bilhões de pessoas, e embora a prosperidade média também tenha dobrado, cerca de 1,3 bilhão de pessoas continuam pobres e cerca de 700 milhões passam fome (ONU, 2021, p. 10)³.

2 https://wedocs.unep.org/xmlui/bitstream/handle/20.500.11822/34949/MPN_ESEN.pdf. Acesso em 10/09/2023.

3 Tradução realizada pelo deepl.tradutor.

O relatório relembra que o bem-estar humano depende criticamente dos sistemas naturais da Terra e que a prosperidade humana depende do uso inteligente do espaço finito e dos recursos restantes do planeta, bem como da proteção e restauração de seus processos de suporte à vida e de sua capacidade de absorver resíduos.

Estamos diante de uma crise planetária, as três crises ambientais atingem especialmente as múltiplas infâncias, que correspondem a cerca de 28% da população mundial. Segundo relatório da UNICEF, as consequências mais graves de mudanças na temperatura, na qualidade do ar e da água, e nos meios disponíveis para a nutrição afetarão mais diretamente o desenvolvimento, o bem-estar e a saúde de crianças e adolescentes. Crianças no começo da vida, cuja fisiologia e cujos sistemas imunológicos ainda são pouco desenvolvidos, sofrem mais intensamente os efeitos do estresse relacionado às mudanças climáticas (UNICEF, 2021)⁴.

Segundo o estudo Índice de Risco Climático das Crianças (UNICEF, 2021), em todo o mundo passa de dois bilhões o número de crianças expostas a mais de um risco, choque ou estresse climático/ambiental. No caso do Brasil, mais de 40 milhões de crianças e adolescentes estão expostas a mais de um dos riscos analisados no estudo, o que representa quase 60% das crianças e dos adolescentes no país. Por exemplo, mais de 8,6 milhões de meninas e meninos brasilei-

4 <https://www.unicef.org/brazil/relatorios/criancas-adolescentes-e-mudancas-climaticas-no-brasil-2022>. Acesso em 10/09/2023.

ros estão expostos ao risco de falta de água; e mais de 7,3 milhões estão expostos aos riscos decorrentes de enchentes de rios.

As crianças, em especial aquelas em situação de vulnerabilidade socioeconômica e ambiental, estão entre os grupos mais afetados, em todas as dimensões dessas crises. E, simultaneamente, as infâncias enfrentam uma crise invisível e pouco valorizada - do *transtorno de déficit de natureza*⁵, principalmente em ambientes urbanos. Esse cenário provoca uma progressiva desconexão com a natureza e traz impactos negativos para a saúde e o bem-estar das crianças e da Terra.

No Brasil, atualmente, a maior parte da população vive em áreas urbanas e o modo de vida de muitas crianças tem se restringido a espaços fechados. Esta situação se configura por múltiplos fatores, dentre eles: os efeitos da urbanização, a redução das áreas naturais, a poluição ambiental; a falta de segurança e qualidade dos espaços públicos ao ar livre; planejamento urbano deficiente; rápido adensamento e especulação imobiliária aliados à supremacia dos carros na mobilidade, entre outros. Tudo isso resultou no desaparecimento tanto dos espaços verdes designados como tal (praças, parques, jardins e arborização de acompanhamento viário) ou não (terrenos baldios, campinhos, grandes espaços abertos

5 Termo cunhado pelo jornalista americano Richard Louv para descrever a ausência de natureza no cotidiano das crianças, o que traz múltiplas consequências para saúde e bem-estar do planeta. Ver livro: *A Última Criança na Natureza*: <https://criancaenatureza.org.br/pt/acervo/last-child-in-the-woods/>

e desocupados), quanto da criança e do adolescente nas cidades e seus espaços livres.

Estamos testemunhando um cenário crescente de confinamento ou *emparedamento* da infância, como cunhou Léa Tiriba, que se reflete em poucas oportunidades para a criança usufruir dos espaços ao ar livre e ambientes naturais, com consequências significativas em seu desenvolvimento integral e saudável.

Segundo estudos e pesquisas, dentre as consequências dessa privação estão o aumento do sedentarismo, obesidade, baixa motricidade - falta de equilíbrio, agilidade e habilidade física - e até miopia são alguns dos problemas apontados⁶. Paralelamente, muitas pesquisas surgiram nos últimos anos mostrando que o convívio com a natureza na infância e na adolescência previne doenças crônicas como diabetes, asma, obesidade, entre outras. Favorece, ainda, o desenvolvimento neuropsicomotor, além de proporcionar bem-estar mental, equilibrar os níveis de vitamina D e fortalecer o sistema imunológico.

O contato com a natureza ajuda também a fomentar a criatividade, a iniciativa, a autoconfiança, a capacidade de escolha, de tomar decisões e resolver problemas, o que, por sua vez, contribui para a melhoria da coordenação psicomotora e o desenvolvimento de múltiplas linguagens. Sem falar nos benefícios associados ao desenvolvimento socioemocional, como

6 https://criancaenatureza.org.br/wp-content/uploads/2019/05/manual_orientacao_sbp_cen.pdf. Acesso em 10/09/2023.

a empatia, a aprendizagem de cuidados consigo, com o outro e com o ambiente, o senso de pertencimento e de interdependência.

Diante deste cenário, a educação tem papel fundamental na promoção do direito da criança ao contato com a natureza e a um meio ambiente saudável. O vínculo com a natureza desde o começo da vida é essencial para o desenvolvimento saudável da criança e do planeta. Richard Louv (2019), em seu artigo *Ar Livre para Todos*⁷, defende o acesso à natureza como um direito humano.

O autor situa esta discussão em um movimento internacional fundamentado na hipótese da biofilia do biólogo Edward O. Wilson - que sugere que os seres humanos são geneticamente programados para ter uma afiliação com o resto da natureza - e ancorados em ideais de justiça e equidade.

Se Wilson estiver certo, e se a pesquisa estiver correta, a conexão com a natureza é mais do que uma busca agradável, um passatempo, ou um privilégio. É uma necessidade. Nas palavras de David Orr, líder em educação ambiental e design urbano verde, a conexão humana com um meio ambiente natural saudável é “o direito humano definitivo, do qual todos os outros direitos dependem.” (LOUV, 2019, p. 4)

Louv aponta, em especial, a importância deste direito na infância, uma vez que pesquisas neurológicas indicam que embora o cérebro humano tenha como

característica uma impressionante “plasticidade” – isto é, o cérebro pode fazer crescer novos percursos neurais ao longo do período de vida de uma pessoa, essas adaptações neurais ocorrem de maneira mais intensa durante janelas de oportunidade específicas, que ocorrem sobretudo na infância e na adolescência, frequentemente desencadeadas por experiências extraordinárias.

Esse movimento encontra ecos no Brasil e tem impulsionado iniciativas que consideram que as escolas devem ser lugares de encontro com a natureza - não como cenário - mas como ambiente que compõe a experiência da criança na construção do conhecimento. É uma perspectiva de educação ambiental que tem como princípio o vínculo da criança com a natureza e o reconhecimento da existência humana integrada e interdependente ao todo. Neste sentido, os espaços externos das escolas devem ser considerados como parte do currículo escolar e a promoção de um ambiente rico em natureza como estratégia para ampliar as possibilidades de aprendizagem, assim como para que estes espaços se tornem mais resilientes frente às mudanças climáticas.

Abordagens sobre teorias do conhecimento⁸ vêm demonstrando que a construção da cultura e do conhecimento é resultado da interação humana com o seu meio, seja a partir do ambiente ou das relações estabelecidas com outros seres humanos e não-humanos. É a partir da experiência da pessoa com tudo que tem a sua volta que a criança formula hipóteses e

7 Artigo publicado na edição de maio/junho de 2019 com a manchete “Ar Livre para Todos”, em 2009 e foi traduzido pelo programa criança e natureza. Ver: <https://criancaenatureza.org.br/wp-content/uploads/2021/02/Artigo-R.-Louv.docx.pdf>. Acesso em 09/09/2023.

8 Como exemplo: Piaget, Vygotsky, Bronfenbrenner, Ingold entre outros.

entende o mundo que a rodeia. Um ambiente rico em natureza na escola, somado a oportunidades amplas na rotina escolar para que a criança esteja fora da sala de aula, ampliam as possibilidades de aprender a partir do protagonismo de sua relação no espaço e trazem bem-estar para toda comunidade escolar.

Aprender exige certo engajamento da criança com o seu fazer. A investigação e pesquisa são modos de conhecer essenciais para o desenvolvimento humano e o educador ou educadora tem papel fundamental em ter a escuta atenta, mediar e ampliar este conhecimento. Oportunidades ao ar livre, seja nos espaços externos da escola, ou no território da cidade, são meios para uma aprendizagem mais significativa e são bases para o desenvolvimento da ética do cuidado para consigo mesmo, o outro e com o planeta.

Desemparedar a escola é repensar a infraestrutura escolar no que tange aos espaços e aos materiais oferecidos e também às práticas pedagógicas. É o reconhecimento que a natureza é, segundo Tiriba (2010), a própria vida, criadora de todos os seres que constituem o Universo, “como nos diz Marilena Chauí (2001, p. 209), a Natureza ‘é o princípio ativo que anima e movimenta os seres. [...] força espontânea capaz de gerar e de cuidar de todos os seres por ela criados e movidos””.

Portanto, a natureza é a vida que se expressa em todos os seres, coisas e fenômenos. As crianças declaram sua paixão pelos espaços ao ar livre, porque são modos de expressão desta mesma natureza (ESPINOSA, 1983), pois a cooperação,

a tendência a se associar, a estabelecer elos são características essenciais dos organismos vivos: todas as formas de vida sobre a Terra evoluíram juntas por bilhões de anos, num movimento de coevolução que é a dança da vida em andamento (BOFF, 1999). Valorizando esse diálogo da criação, é preciso reinventar os tempos, os espaços, as rotinas das instituições de Educação Infantil, possibilitando que as crianças tenham acesso à vida que está no entorno, isto é, possam manter e alimentar os elos que as afirma como seres orgânicos (TIRIBA, 2010, p.6)⁹.

Foi essa percepção que motivou a parceria do Alana com a prefeitura de Jundiá, sobretudo com a educação, para o Desemparedamento da Escola e para contribuir com políticas que fomentem o direito do contato da criança com a natureza, como será relatado de forma resumida a seguir.

A criança, a natureza, a escola e a cidade de Jundiá

Nos anos de 2017 e 2019, o programa Criança e Natureza organizou uma missão técnica para Freiburg, na Alemanha - uma referência em sustentabilidade urbana, com a finalidade de conhecer quais os aspectos que a fazem amigável às crianças. Essas viagens de estudos contaram com uma delegação brasileira composta por uma equipe interdisciplinar advindos de universidades, sociedade civil, poder público e setor privado, dentre eles estiveram presentes representantes da prefeitura de Jundiá das áreas de urbanismo, educação, esporte e lazer.

⁹ <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-%20pdf/7161-2-9-artigo-mec-criancas-natureza-lea-tiriba/file>. Acesso em 10/09/2023.

Como resultado dessa aproximação com gestores públicos de Jundiaí, foi firmada uma parceria entre o Instituto Alana e a Prefeitura para o desenvolvimento de ações formativas voltadas ao fomento de políticas públicas socioambientais para o desenvolvimento de uma cidade mais verde e amigável às crianças e adolescentes.

O primeiro passo desta parceria foi um conjunto de encontros formativos com representantes de diferentes áreas da gestão municipal, o que resultou na constituição de um grupo de trabalho nomeado como *GT Criança na Cidade*. A ideia deste grupo era planejar de modo intersetorial políticas urbanas para estimular a presença da criança na cidade e incentivar programas já existentes como o “Entre a Casa e a Escola”, que propõe medidas de segurança e melhorias urbanas para os caminhos escolares, assim como possibilitar o surgimento de outras iniciativas, por exemplo, a inclusão de um capítulo sobre as crianças durante a revisão do Plano Diretor da cidade¹⁰.

Paralelamente, o Desemparedamento da infância também foi tema de jornadas formativas da rede de educação municipal. Esta temática da aproximação da criança da natureza e da cidade, de aproveitamento e investimento nos espaços externos da escola, começou a gerar reflexões sobre a infraestrutura escolar e práticas pedagógicas no contexto do Programa Escola Inovadora que representa a proposta

educacional de Jundiaí e que tem como eixos a: i) ambiência escolar, ii) formação dos educadores e iii) qualidade do ensino.

Este movimento iniciado se tornou uma necessidade e saída no contexto da pandemia da Covid-19 em 2020. Diante da paralisação das aulas presenciais, do desafio do ensino remoto e da situação de confinamento para conter a propagação do vírus, o Instituto Alana elaborou um conjunto de sugestões¹¹ para o retorno às aulas, que teve como proposta o aproveitamento dos espaços externos da escola e fora da escola como medida sanitária a partir de experiências históricas, de outros países e estudos que apontavam para a diminuição do risco de contaminação da doença em ambientes ao ar livre.

Esta situação ensejou formações e planejamento conjunto com a equipe gestora da educação de Jundiaí para se pensar formas de uso dos espaços ao ar livre no retorno das aulas presenciais na cidade. Como resultado deste processo foi organizado o *Guia de Aprendizagem ao Ar livre*¹² com base em uma proposta de educação integral, a constituição de territórios educativos e estruturação dos ambientes escolares naturalizados para as crianças. A partir de protótipos das escolas do município e a sugestão de percursos formativos, o guia procurou colaborar com a formação e o planejamento das unidades esco-

10 <https://jundiai.sp.gov.br/planejamento-e-meio-ambiente/legislacao/leis-urbanisticas/>. Acesso em 10/09/2023.

11 <https://criancaenatureza.org.br/wp-content/uploads/2022/03/Planejando-a-reabertura-das-escolas.pdf>. Acesso em 10/09/2023.

12 <https://criancaenatureza.org.br/wp-content/uploads/2021/03/Guia-de-aprendizagem-ao-ar-livre.pdf>. Acesso em 10/09/2023.

lares para uso dos espaços externos em diálogo com o Currículo Jundiense.

Como parte integrada a essa proposta, a gestão de educação junto às áreas de cultura e esportes da Prefeitura formulou iniciativas para o uso de equipamentos públicos pelas escolas, como o programa *Voa Pé*, que fomentou saídas para parques, centros esportivos, praças na cidade, entre outros.

Além dos esforços empreendidos nesta parceria, a Unidade de Gestão de Educação promoveu muitas ações e parcerias que enriqueceram o conteúdo e desenvolvimento da proposta do Desemparedamento da Escola, apontando para importância de se constituir uma rede de pessoas e organizações dentro e fora da Prefeitura que desse suporte e subsídio para que as ações ganhassem cada vez mais consistência a partir de um trabalho contínuo e permanente, do qual é possível colher alguns aprendizados que compartilharei de forma resumida a seguir, com a intenção de colaborar com um processo permanente de reflexões sobre a prática.

O currículo como base do Desemparedamento

Para que as atividades ao ar livre sejam realizadas de modo criativo e autônomo pelos educadores é necessário que haja uma investigação permanente sobre o currículo escolar, para que os conteúdos das diferentes áreas do conhecimento e campos de experiências possam se relacionar com aspectos e referências que estão nos ambientes externos e ao ar livre. A intencionalidade deve ser o ponto de

partida para o desenvolvimento de atividades fora da sala de aula.

Na educação infantil, por exemplo, a compreensão da dimensão do brincar livre como linguagem da criança para conhecer a si mesma e ao mundo que a cerca é fundamental para que os espaços sejam organizados de modo intencional a fim de proporcionar diferentes experiências e permitir que as crianças exerçam a escolha de atividades de sua preferência. A rotina escolar e a organização do tempo devem ser repensadas para permitir a expansão de momentos ao ar livre e equilíbrio entre atividades dirigidas e as que incentivam a livre escolha das crianças.

Já no ensino fundamental, o estudo da história e geografia, assim como as ciências naturais, por exemplo, são ricas em oportunidades para estudo e experiências com e na natureza para compreensão dos fenômenos naturais, dos biomas, das mudanças climáticas. Assim como os aspectos da formação histórica e cultural da região pode ser campo de diálogo com os patrimônios da cidade e lugares históricos, de modo a incentivar uma reflexão crítica sobre a forma como se estrutura a história oficial e se existem vozes invisibilizadas que precisem ser investigadas, permitindo o desenvolvimento de pesquisa sobre as relações étnico-raciais dentro e fora da escola.

Pesquisas sobre temas como cidade educadora e territórios educativos, que reconhecem outros agentes e espaços da cidade como parte do currículo, podem fortalecer o trabalho sobre o que acontece dentro e fora da sala de aula.

Diálogo permanente com a comunidade escolar

É muito comum que as famílias apresentem algumas preocupações com saídas da escola, ou mesmo receios em relação a uma experimentação maior da criança na natureza. A diminuição da sensação de segurança, por exemplo, seja em razão do trânsito de veículos ou pela violência urbana, provoca medo, assim como a diminuição da intimidade com a natureza em ambientes urbanos faz com que ambientes naturais sejam vistos como perigosos ou sujos.

As concepções construídas por cada família devem encontrar acolhimento e espaço de diálogo dentro da escola, na perspectiva de compartilhar com a comunidade escolar os propósitos educacionais, aproximar as famílias na elaboração de soluções para possíveis problemas e compor parcerias no desenvolvimento das ações. A proposição de momentos coletivos para conversas com funcionários da escola, com as famílias, assim como para vivenciar momentos prazerosos ao ar livre, pode contribuir na constituição e reconhecimento do papel de todos os envolvidos na educação de bebês, crianças e adolescentes em torno de propostas e ideias compartilhadas.

A criança como prioridade absoluta

A proposta de constituição de territórios educativos se ampara na concepção de uma educação integral que contemple todas as dimensões humanas e aqui será ressaltada a perspectiva cidadã. Para que o Desemparedamento da Escola seja parte de uma educação inclusiva é preciso olhar para as condições

que se apresentam do lado de fora e pensar junto aos estudantes e aos órgãos responsáveis soluções para alguns problemas que possivelmente uma cidade pode apresentar.

Questões como acessibilidade, segurança viária, entre outros, são partes essenciais de um planejamento intersetorial para viabilização e construção dos territórios educativos e podem impulsionar políticas urbanas voltadas ao acolhimento de todas as crianças na cidade e, por conseguinte, para jovens e adultos. O Desemparedamento da Escola neste sentido pode contribuir e favorecer políticas públicas que promovam o acesso a equipamentos públicos, áreas verdes, mobilidade urbana e que tenham a criança como prioridade absoluta no planejamento urbano.

Mudanças levam tempo

Mudanças na prática pedagógica, no planejamento urbano, na constituição de bases para qualquer tipo de mudança leva tempo para acontecer. Neste sentido, o investimento contínuo e permanente é fundamental.

O levantamento de boas práticas das escolas e a troca de experiências entre as educadoras têm sido uma das estratégias adotadas pela UGE para o intercâmbio e aprendizados compartilhados dentro da rede municipal. Assim como tem sido base do trabalho, a formação continuada da equipe docente tanto em movimentos coletivos quanto orientado pelas supervisoras no contexto de cada escola.

O investimento em infraestrutura e formação constante tem se apresentado como base para um trabalho em torno da qualidade do ensino dentro da rede municipal de Jundiá e tem sido a forma de enfrentar desafios presentes em todas as cidades. Neste sentido, acredito que os aprendizados e experiências presentes neste livro possam servir como inspiração e fontes de diálogos com outras iniciativas educacionais que estejam interessadas em desemparedar a escola.

Conclusões

O presente resumo da trajetória de parceria com Jundiá para o Desemparedamento da infância tem como intenção trazer os aprendizados e reflexões no desenvolvimento de iniciativas que surgem neste encontro.

A proposta de Desemparedamento de crianças, jovens e adultos parece encontrar estrutura favorável para seu desenvolvimento no contexto do Programa Escola Inovadora, que possui outras iniciativas além da aprendizagem ao ar livre, e que dá suporte para o desenvolvimento de diretrizes formuladas para uma metodologia do Desemparedamento da Escola. Outro aspecto fundamental foi a existência de um grupo formado para pensar de maneira intersetorial as políticas para a infância, para dar suporte ao trabalho educativo. Ainda, vale ressaltar a troca de experiências promovida, a partir de boas práticas dentro da própria rede, como momentos formativos para todas as escolas.

Do lado da atuação e do papel da sociedade civil foi importante a oferta de suporte técnico no desenvolvimento de iniciativas piloto para o Desemparedamento da Escola, amparado na parte pedagógica, legal e nos princípios dos *pátios escolares naturalizados* para ampliação da experiência da criança e seu vínculo com a natureza no contexto escolar.

O fortalecimento de um trabalho intersetorial parece ter contribuído para as bases de um planejamento mais compartilhado das ações conduzidas pela Unidade de Gestão de Educação. Além disso, a formação de uma equipe técnica dentro da UGE que pudesse ser multiplicadora das ações propostas na rede municipal teve bastante relevância. Em resumo, i) a participação em momentos formativos para subsidiar a parte pedagógica e o desenvolvimento da intersetorialidade, ii) o acompanhamento das atividades e apoio na produção de materiais e iii) a avaliação diagnóstica e processual foram aspectos que estruturaram as contribuições do Instituto Alana para o desenvolvimento de políticas públicas na cidade.

É com alegria que reconhecemos os esforços empreendidos por uma rede pública de ensino, para que, por meio do Desemparedamento da Escola, pudesse ofertar mais bem-estar para estudantes e educadores - por meio de maior contato com a natureza -, contribuir com a ampliação das oportunidades pedagógicas, com a finalidade de garantir os direitos de aprendizagem dentro da perspectiva de educação integral e o direito a viver em um meio ambiente saudável.

A partir dessa experiência relatada podemos identificar alguns benefícios em desemparedar a escola: i) investir na naturalização de espaços escolares, promovendo sua adaptação em um contexto de mudanças climáticas, ii) maior autonomia dos estudantes e conexão deles com seus territórios e cidade, iii) fortalecimento do senso de pertencimento, cidadania e estímulo à ética do cuidado consigo, com os outros seres vivos (humanos e não humanos) e com o planeta.

UNICEF. 2022. **Crianças e Adolescentes e Mudanças Climáticas no Brasil**. <https://www.unicef.org/brazil/media/21346/file/criancas-adolescentes-e-mudancas-climaticas-brasil-2022.pdf>. Acesso em 10/09/2023.

UNICEF. 2021. **The Climate Crisis is a Child Rights Crisis**: Introducing the Children’s Climate Risk Index. Executive Summary. https://www.unicef.org/media/105531/file/UNICEF_climate%20crisis_child_rights_crisis-summary.pdf. Acesso em 10/09/2023.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Louv, Richard. 2019. Serra Club Magazine. **Outdoors for All**. Artigo traduzido pelo Criança e Natureza. <https://criancaenatureza.org.br/wp-content/uploads/2021/02/Artigo-R.-Louv.docx.pdf>. Acesso em 10/09/2023.

Programa de Meio Ambiente da Organização das Nações Unidas. 2021. **Making peace with Nature**: a scientific blueprint to tackle the climate, biodiversity and pollution emergencies. Executive Summary. https://wedocs.unep.org/xmlui/bitstream/handle/20.500.11822/34949/MPN_ESEN.pdf. Acesso em 10/09/2023.

TIRIBA, Léa. 2010. Ministério da Educação. **Crianças na Natureza**. <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-%20pdf/7161-2-9-artigo-mec-criancas-natureza-lea-tiriba/file>. Acesso em 10/09/2023.

CAPÍTULO 4



SER CRIANÇA É NATURAL

Ana Carol Thomé



Acervo da EMEB Prof. Reynaldo de Montalvão Basile

SER CRIANÇA É NATURAL

Ana Carol Thomé¹

1 Pedagoga, especialista em Educação Lúdica, Psicomotricidade e Educação Inclusiva. Professora da Rede Pública, atuou na Educação Infantil, na Educação Inclusiva e na Formação de Professores. Certificado pela Agored Cymru - País de Gales em Aprendizagem ao ar livre baseada no currículo. Idealizou e coordena o programa Ser Criança é Natural, desde 2013. Trabalhou em Escolas da Floresta no Reino Unido e pesquisa iniciativas que relacionam Educação e Natureza pelo Brasil e pelo mundo. Participou do documentário O começo da vida 2: Lá fora. Estuda a cultura da infância, desenvolvimento infantil, e processos de aprendizagem pela experiência. Numa ação colaborativa com o Movimento Literário, criou o Clube de Leitura Biblioteca da Floresta. Desde 2017 realiza a brincadeira Caixas da Natureza, que conecta crianças de todo o Brasil com a natureza do seu entorno. Professora por profissão, educadora de coração, brincante desde o nascimento. Acredita no poder da infância e que o mundo pode ser melhor.

Ser criança é natural! É com esta expressão, que dá nome ao programa que criei em 2013, que começamos nossa conversa e nomeamos este capítulo sobre infância, educação e natureza dentro da perspectiva do Desemparedamento da Escola.

Você já parou para pensar nisso? Crianças são natureza. Nós somos natureza. Espécimes da nossa espécie, *Homo sapiens sapiens*, muitas vezes se esquecem desta condição.

Vivemos em uma sociedade que cria inúmeras condições para nos afastar do movimento da vida, da natureza, de nós mesmos. Cimento cobrindo o solo, canalização e alteração nos formatos dos rios, edifícios cada vez mais altos escondendo o céu e o horizonte e dias vividos em espaços internos, fechados, climatizados. Para as crianças é recorrente desfrutar de espaços com muitos elementos sintéticos: grama sintética, chão emborrachado, brinquedos de plástico e telas. Modo de vida este que impacta de diferentes formas no desenvolvimento das crianças. Richard Louv, jornalista estadunidense, em 2005 publicou o livro *A última criança na natureza: resgatando nossas crianças do transtorno do déficit de natureza*, no qual aponta inúmeros sintomas que as crianças das presentes gerações apresentam em sua saúde e a relação com diminuição de tempo e espaço para brincar livre e com a natureza. “O transtorno do déficit de natureza descreve os custos da alienação em relação à natureza, incluindo a diminuição no uso dos sentidos, a dificuldade de atenção e índices mais altos de doenças físicas e emocionais.” (LOUV, 2016, p. 58).

Estamos em um cenário onde a parte vazia do copo nos é apresentada o tempo todo e confirmada por pesquisadores de diferentes áreas ao redor do mundo. Conhecemos cada vez mais sobre o que acontece quando a natureza nos falta. Aqui proponho o inverso: vamos olhar para a parte cheia. O que acontece quando esse contato existe? Quais os benefícios? O que acontece quando criança e natureza crescem juntas? Por que isso é importante? É possível existir uma relação entre criança e natureza nas grandes cidades? Quais as estratégias e opções? Quais as dificuldades e como transgredir? Como é possível pensar essa relação no contexto da escola? O que considerar no planejamento para que a natureza esteja presente na jornada cotidiana das crianças? Como a organização dos espaços da escola podem ser bons convites para a relação entre criança e natureza? Qual o papel dos adultos que acompanham as crianças nos contextos coletivos? Como potencializar, na prática, essa relação? Ainda que muitas propostas sejam livres às crianças, são livres aos adultos de referência?

É partindo deste contexto e de tantas perguntas que se faz necessário refletir e afirmar, de diversas maneiras, a natureza das crianças, a nossa natureza.

Um mundo a estrear

“Quando eu nasci nunca tinha visto nada. Só um escuro, muito escuro, na barriga da minha mãe.” (Martins e Matoso, 2011, p. 5).

Uma nova versão do planeta Terra estreia com

cada bebê que nasce. O lugar, a cultura onde nascemos e as vivências que temos ao longo da vida vão nos atravessando via nossos sentidos e nos trazendo inúmeras informações sobre o mundo. David Le Breton afirma que *“Para o homem não existem alternativas senão experimentar o mundo, ser atravessado e transformado permanentemente por ele.”* (LeBreton, 2016, p. 11). Ou seja, precisamos EXPERIMENTAR! É desta forma que aprendemos, crescemos e nos desenvolvemos.

Esta afirmação dialoga com a concepção de criança que permeia os documentos oficiais da educação brasileira e é reafirmada no Currículo Jundiense, considerando-na

[...] sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2010, p. 12).

Todas e cada uma das experiências ao longo da vida e especialmente na infância nos ensinam sobre como é viver neste planeta. Imagine um bebê que acabou de nascer e vive inúmeras experiências neste planeta pela primeira vez. Quão surpreendente pode ser sentir a brisa tocar sua pele e percebê-la movimentar as copas das árvores? Como é sentir uma folha seca com as mãos, amassá-la e ouvir o som de quando ela craquela? Quão encantador pode ser observar as nuvens se movimentando no céu? O que vamos descobrir enquanto tocamos pedras, a terra, e até mesmo uma mão na outra? Que sensações nós

temos quando sentimos o cheiro da chuva molhando a terra? “Quando eu nasci era tudo novo. Tudo por estrear.” (Martins e Matoso, 2011, p. 12).

Para os bebês e crianças bem pequenas o inédito ganha destaque, porém esse é um movimento que segue pela infância e nos acompanha por toda a vida. É preciso nos atentar ao mundo, e nos encantar com ele.

Qual é o mundo que as crianças estão conhecendo? Nós, educadoras e educadores que todos os dias trabalhamos para apoiar o desenvolvimento integral das crianças, precisamos ter esta pergunta conosco a todo momento. E com o questionamento sobre as experiências que as crianças vivem, vem o questionamento sobre o nosso papel: quais são as boas oportunidades que estamos promovendo para que as crianças conheçam o mundo? Do momento que a criança chega à escola até o momento que ela se vai: o que foi que ela observou? Que materiais ela tocou? Por quais superfícies ela caminhou? Que cheiros ela sentiu? Que sons ela escutou? Que gostos ela provou?

Quando eu nasci não sabia quase nada. Agora, pelo menos, uma coisa já aprendi. Ainda há um mundo inteiro por conhecer, milhões e milhões de coisas e lugares onde minhas mãos nunca chegaram. Milhões e milhões de respostas escondidas, milhões e milhões de cores que eu nunca vi. E de cheiros e de sons e de sabores. Mas uma coisa também é certa. Todos os dias descubro sempre mais um pouquinho. E isso é a coisa mais fantástica que há! (MARTINS e MATOSO, 2011, pp. 26-27).

Escola deve ser o local onde aprendemos sobre a vida. E o que é vida? Tim Ingold (2015), antropólogo,

nos diz que vida é tudo que se move. Estamos num planeta em movimento, num universo em movimento. E vida também é o que chamamos de natureza. Porém, em meio às tentativas de afastamento que sofremos, essa palavra passou a ser utilizada para remeter-nos a áreas naturais, vegetais, animais, fungos entre outros. Aprender sobre a vida é aprender sobre a nossa vida, a vida de todos os seres, a vida do planeta, a vida do universo. A vida que existe em todas as relações, interações, criações, imaginações.

Esta ideia clássica de natureza como matriz também se reflete na etimologia da palavra. Em latim, *natura* tem sua origem no verbo *nasci*, *nascere*. De onde derivam outros vocábulos como *natal*, *nativo*, *natural* e inclusive, *nação*. É interessante notar que, do ponto de vista etimológico, a natureza não é algo estático, mas sim o resultado de um processo orgânico, vital, que, além de nos dar um sentido de pertencimento, um sentido de pertencimento desde o início da nossa existência. (HUESO, 2017, p. 12, tradução livre da autora).

Como é a vida que pulsa na sua escola? Você consegue perceber os movimentos, os ciclos da vida ao longo do ano? É visível a diversidade de espécies? Quanto mais biodiversidade presente, mais relações visíveis e invisíveis estão acontecendo, mais investigações e descobertas podem acontecer.

“As crianças precisam da natureza para um desenvolvimento saudável de seus sentidos e, portanto, para o aprendizado e a criatividade.” (LOUV, 2016, p. 78). Assim, a escola precisa ser lugar onde a natureza se faz presente para vivermos muitas oportunidades de aprender com ela, sobre ela.

Crianças e natureza crescendo juntas

Criar oportunidades para viver boas experiências com a natureza. Este é um dos papéis de quem trabalha na educação das infâncias, seja na educação infantil ou no ensino fundamental.

Sabe-se que é na relação com e na natureza que as crianças têm as melhores possibilidades para se desenvolverem integralmente. Enquanto brincam e vivem boas experiências com e na natureza, as crianças desenvolvem sua motricidade, criatividade, oralidade, raciocínio lógico, inteligência emocional, senso de pertencimento, senso de competência e autonomia. Que aprendem a trabalhar em grupo, comunicar-se, cuidar de si e dos outros, conviver com outros seres, a ler o mundo.

Em meio a inúmeras relações e aprendizagens para o presente, conquistam fundamentos importantes para conteúdos abstratos com os quais se relacionarão num futuro próximo. A conhecida frase de Paulo Freire (2017) que diz “A leitura do mundo precede a leitura da palavra” é preciso ser vivida tanto quanto ela é citada. É necessário que as crianças vivam muitas boas experiências com o mundo, aprendam a lê-lo para que as aprendizagens sejam carregadas de significados que as atravessam para além da teoria.

Para que a relação entre criança e natureza aconteça existe uma série de desafios, que vão além dos espaços físicos das escolas. Passa pela sensibilização e formação teórico e prática dos adultos, organizações

de tempos, materiais disponíveis, organização dos espaços internos e externos, diálogo com o território, envolvimento da comunidade, relações de escuta e confiança entre adulto e criança.

Antes de adentrar às reflexões sobre alguns destes desafios e possibilidades é importante destacar que:

- Intencionalidade é essencial no trabalho dos educadores para todas as ações realizadas. Tudo que está presente na rotina das crianças está informando e ensinando algo. Nada pode ser por acaso, cada detalhe deve ser muito bem pensado para compor a experiência da criança. Quando se trata de estar nos espaços externos, em meio a natureza, a intencionalidade é mais que importante.

- Planejamento é fundamental para organizar a proposta e para habitar os espaços externos, não pode ser diferente. Não se trata de determinar o que as crianças farão, mas desenhar tempos, espaços, materiais e a postura do adulto. Esta é uma forma importante dos educadores estarem seguros e, assim, abrirem espaço para escutar e observar as crianças. As crianças precisam estar livres para brincar e os educadores precisam estar preparados para investigar o que mobiliza o interesse e as pesquisas das crianças.

Seguindo, apresento como primeiro desafio os espaços físicos, por serem os mais visíveis. Talvez seja também o desafio mais citado. Sabemos que são muitos os contextos e as realidades das escolas. Dos terrenos com muita área natural, aos espaços menores, com muita área cimentada.

Já estive em escolas com grandes áreas naturais e que pouco eram habitadas pelas crianças. Outra vez estive em uma escola que, assim que cheguei, a equipe me apresentou com entusiasmo as milhares de possibilidades que aconteciam nos espaços externos. Conforme elas contavam, imaginei uma área ampla e muito biodiversa. Ao conhecer o espaço, me deparei com um pequeno quintal, com gramado e algumas árvores.

A maior barreira para fazer a relação entre criança e natureza acontecer não é o espaço em si, mas as barreiras culturais que estão presentes nos adultos. Associar o espaço externo à sujeira, ao descontrole, ao imprevisto, ao “não fazer nada” é frequente. “Estar do lado de fora nos faz sentir mais vivos, mais presentes, mais nós mesmos.” (HUESO, 2017, p. 59, tradução livre da autora).

É preciso conhecer o espaço. Ganhar intimidade com cada canto. Quais são as possibilidades que ali existem? Quanto maior a biodiversidade, mais possibilidades de relações. Estar imerso em meio a uma variedade de espécies nos traz inúmeras informações e convites. Uma explosão de cores, texturas, formas, sons, tamanhos, movimentos, relações, vida. Um prato cheio para pesquisas, descobertas, aprendizagens com o corpo inteiro.

E se essa área natural abundante se faz presente, é preciso habitá-la. É possível que todas as propostas realizadas nas áreas internas aconteçam nas áreas externas, e muitas mais.

Mas e se o espaço não é tão grande assim? O que podemos fazer?

Independentemente do tamanho do espaço, é preciso conhecê-lo e investigar cada canto em busca de possibilidades. Conhecer as árvores e plantas presentes: Como são as flores, as folhas, os frutos, os troncos e as raízes? Sempre que souber o nome da espécie, usá-lo para toda e qualquer menção. E fungos, cogumelos: já apareceram por aí, em algum lugar? Quais lugares surgem musgos? Que pássaros habitam as redondezas? Quais insetos já foram avistados? Como o Sol se mostra presente no local? Em quais locais ele chega pela manhã? Qual seu percurso ao longo do dia? Que sombras são projetadas no encontro com ele? E o vento: que caminhos ele faz pelos espaços externos e internos? O que ele movimentava? Há um horário, época do ano ou local que ele é mais intenso? Quando chove, quais são as possibilidades? Por onde a água escorre? Onde as poças se formam? É possível brincar com ou na chuva? Como a natureza me convida a brincar?

Conhecer os espaços em suas minúcias e atentar-se aos elementos que os compõem é um exercício fundamental a ser realizado pelos educadores, visando qualificar o planejamento e ampliar as oportunidades criadas para que crianças e natureza se encontrem e se relacionem. É conhecendo muito bem o espaço que habitamos diariamente que conseguimos apresentar um pouco mais do mundo a cada dia para as crianças.

Não bastava uma relação com o lado de fora

das escolas, era preciso inventar um novo cenário interno, desenhar novas disposições espaciais que libertassem o corpo e favorecessem a circulação mais livre de energias, de ações e ideias emocionadas. (TIRIBA, 2018, p. 22).

Repensar os espaços internos é tão importante quanto repensar os espaços externos. Desemparedar a escola vai além de romper com as barreiras arquitetônicas e estar com as crianças do lado de fora. É preciso repensar os ambientes para favorecer as relações entre pares, os movimentos, os interesses e a vida. Como os espaços internos podem ser mais vivos e acolher a vida da melhor forma? Como as investigações que começam em áreas externas se revelam nas áreas internas e vice-versa? Como espaços internos e externos dialogam e se entrelaçam?

E ainda vale ampliar nossas referências e incluir os territórios como espaços potentes para viver experiências e aprender. Podemos caminhar pelo bairro, brincar em praças e parques, fazer investigações em hortas comunitárias, habitar jardins, feiras livres, museus. Com intencionalidade, planejamento e boas articulações com a equipe escolar, muitas ações são possíveis.

Ainda nessa perspectiva, é preciso evidenciar a concepção de natureza para além de apenas os seres vivos e as áreas naturais. Nós somos natureza e as relações que estabelecemos com o planeta também. Ampliar essa concepção nos permite desvendar mais oportunidades para que as crianças vivam a relação entre criança e natureza.

Para encontrar inúmeras possibilidades precisamos de educadores com olhares atentos e sentidos ativos. Vale destacar que compõem o grupo de educadores todos os profissionais que atuam nas escolas: diretores, coordenadores pedagógicos, professores, educadores infantis, supervisores, cozinheiros, operacionais e assistentes administrativos (Jundiaí, 2022).

Considerar educadores todos os profissionais que atuam na escola é um disparador para aprofundar as ações do Projeto Político Pedagógico. Muitas vezes apenas a equipe docente se apropria destes documentos e dos valores ali inculcados. A escola é um organismo vivo e cada educador, com sua função, contribui para a manutenção desta vida. Se a relação entre criança e natureza é um valor fundamental, a partir deste pressuposto a atuação de cada pessoa pode-se pautar em: como eu, nas minhas ações e atribuições na escola, contribuo para que a relação entre criança e natureza aconteça?

Sob esta ótica, a formação continuada dos educadores é uma das bases para fortalecer uma educação ao ar livre e com a natureza.

Desde 2021, foram diferentes oportunidades em que realizei encontros formativos com educadores da rede municipal de educação de Jundiaí como parte da implementação da metodologia Desemparedamento da Escola. Foram palestras, encontros vivenciais, percursos formativos *on-line*, percursos formativos com diálogos entre teoria, prática e vivências, direcionadas aos diretores escolares da Educação Infantil, professores, coordenadores pedagógicos, professores de inglês,

educadores infantis, sempre com o objetivo de sensibilizar para a importância da relação entre criança e natureza e inspirar muitas ações.

É preciso estarmos cientes dos benefícios da educação ao ar livre e com a natureza para sustentar a intencionalidade nesta prática pedagógica e potencializar as ações para um currículo vivo. Ocupar cada vez mais os ambientes externos, ampliar a relação com a natureza exige uma articulação muito bem organizada e atrelada aos documentos oficiais que regem a educação no município. Apropriar-se dos textos orientadores nos auxilia a acompanhar os processos de aprendizagens que acontecem durante as experiências que as crianças vivem.

Além de estudar constantemente se faz necessário registrar a sua prática, documentar os processos de aprendizagem e comunicá-los à comunidade escolar. Quando o currículo está vivo e pulsando em cada experiência, não é possível enquadrá-lo em uma pasta com atividades em folhas sulfites. É preciso fazer uso de recursos audiovisuais, escritas, entre outros. Independentemente do registro escolhido, é importante que ele aconteça a partir de um olhar atento e muito bem embasado.

O que as crianças pesquisam enquanto deslocam-se pelo espaço, com diferentes vasilhames, enchendo-os com água na torneira e levando-os até o tanque de areia? Potes maiores e menores. Alguns que exigem equilíbrio do corpo para que a água não se perca pelo caminho. Outros pesados que necessitam de mais colegas para fazê-lo chegar ao destino. E quando

enchemos a peneira na torneira e dois passos depois: “ué, para onde foi a água?” Areia que encharca, alaga, forma poça. Pular, espirrar lama para todos os lados, perceber a relação entre corpo e matéria.

Quando situações como estas acontecem na escola é preciso que o educador perceba quais são as aprendizagens que estão acontecendo. Para tornar visíveis esses processos é preciso registrar e documentar o que as crianças estão vivendo.

Aumentamos a potência destes registros com a sua partilha, comunicando para toda a comunidade escolar um projeto político pedagógico vivo, que considera o protagonismo de crianças e educadores e apresenta os processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Muitas vezes educadores afirmam que recebem questionamentos e reclamações por parte das famílias sobre as brincadeiras, experiências que as crianças vivem com e na natureza.

A escola precisa comunicar como se dão os processos de aprendizagem das crianças como parte da formação da comunidade escolar. É assim que as famílias se aproximam de como as crianças se desenvolvem, o que elas aprendem, reforçam os valores que sustentam o projeto político pedagógico, além de validar o profissionalismo da equipe escolar.

Quando as famílias compreendem como a aprendizagem acontece e apoia o trabalho na escola, temos o ponto de partida para uma parceria que vai além de evitar reclamações. É quando os valores do PPP são

apropriados pela comunidade escolar que crescem movimentos de colaboração para que a relação entre criança e natureza aconteça. Neste movimento é possível conseguir a participação em diferentes frentes: da contribuição com materiais às intervenções no espaço escolar.

É a formação de educadores que amplia o olhar para as possibilidades de experiências independentes do clima. A região da Escandinávia é conhecida pelas atividades ao ar livre acontecerem faça chuva ou faça sol, faça 30°C positivos ou negativos. Eles têm um ditado que diz “não existe tempo ruim, existe roupa inadequada”. Aqui no Brasil não chegamos a temperaturas tão extremas, mas a nossa relação com o clima ainda é um desafio.

Como é que o dia nos convida para brincar ao ar livre quando faz sol? E quando o dia está nublado? É possível brincar do lado de fora quando está chovendo? Todo dia pode ser uma excelente oportunidade de muita brincadeira quando estamos preparados para estar em relação com o mundo como ele é.

Educação e natureza: a escola do presente

Fazer acontecer uma prática pedagógica pautada na relação com a natureza é uma convocação urgente para o momento em que vivemos. Pautar a educação na relação com a natureza também é considerar o protagonismo, o senso de pertencimento e a autonomia das crianças.

Este é um desafio para o agora, hoje: transformar o ato educativo do presente para que possamos ima-

ginar e criar outros mundos possíveis. Como disse Gabriela Mistral (2002, p. 63): “O futuro das crianças é sempre hoje. Amanhã será tarde”.

É preciso perceber a vitalidade presente nos ambientes externos, garantir a frequência nas ações ao ar livre e com a natureza, fortalecer a relação entre criança e natureza agora.

Em seu livro *Futuro Ancestral* (2022), Ailton Krenak evidencia a importância da reflexão sobre a educação do presente, ao invés do futuro. Inúmeras discussões acontecem sobre a educação que queremos para os próximos tempos. Krenak nos convida a refletir sobre os tempos e a não existência do futuro. O presente é o que temos. O futuro é uma ideia.

Essa liberdade que tive na infância de viver uma conexão com tudo aquilo que percebemos como natureza me deu o entendimento de que eu também sou parte dela. Então, o primeiro presente que ganhei com essa liberdade foi o de me confundir com a natureza num sentido amplo, de me entender como uma extensão de tudo, e ter essa experiência do sujeito coletivo. Trata-se de sentir a vida nos outros seres, numa árvore, numa montanha, num peixe, num pássaro, e se implicar. A presença dos outros seres não apenas se soma à paisagem do lugar que habito, como modifica o mundo. Essa potência de se perceber pertencendo a um todo e podendo modificar o mundo poderia ser uma boa ideia de educação. Não para um tempo e um lugar imaginários, mas para o ponto em que estamos agora. (KRENAK, 2022, p.102).

Viver e aprender com o mundo hoje, imersos em uma relação direta e sensível com a natureza, é fundamental para a educação do presente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2017, (versão eletrônica).
- HUESO, Katia. **Somos natureza**: una viaje a nuestra esencia. Barcelona: Plataforma editorial, 2017 (versão eletrônica).
- INGOLD, Tim. **Estar vivo**: ensaios sobre movimento, conhecimento e descrição. Petrópolis: Editora Vozes, 2015.
- JUNDIAÍ. Unidade de Gestão de Educação. **Currículo Jundiaense**. Disponível em: <<https://educacao.jundiai.sp.gov.br/documentos/curriculo-jundiaense/>> acesso em 12/09/2023. Jundiaí: UGE, 2022.
- KRENAK, Ailton. **Futuro ancestral**. São Paulo: Companhia das letras, 2022.
- LE BRETON, David. **Antropologia dos sentidos**. Petrópolis: Editora Vozes, 2016.
- LOUV, Richard. A última criança na natureza: resgatando nossas crianças do transtorno de déficit de natureza. São Paulo: Editora Aquariana, 2016.
- MARTINS, Isabel Minhós e MATOSO, Madalena. **Quando eu nasci**. São Paulo: Tordesilhinhas, 2011.
- MISTRAL, Gabriela. La Tierra: Los jardines. In: **Recopilación de la obra mistraliana 1902-1922**. Consejo Nacional de Fomento del Libro y la Lectura. Chile: RIL Editores, 2002.
- TIRIBA, Lea. **Educação infantil como direito a alegria**: em busca de pedagogias ecológicas, populares e libertárias. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e terra, 2018.

CAPÍTULO 5



**DESEMPAREDAMENTO DA ESCOLA
NA EDUCAÇÃO INFANTIL - CIDADE
E ESCOLAS PROMOTORAS DE
EXPERIÊNCIAS, APRENDIZAGENS
E DE VÍNCULOS COM A NATUREZA**

Beatriz Ferraz



Acervo da EMEB Profª Clotilde Copelli de Miranda

DESEMPAREDAMENTO DA ESCOLA NA EDUCAÇÃO INFANTIL - CIDADE E ESCOLAS PROMOTORAS DE EXPERIÊNCIAS, APRENDIZAGENS E DE VÍNCULOS COM A NATUREZA

Beatriz Ferraz¹

1 Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo - USP, com especialização em Liderança em Políticas para a Primeira Infância pela Universidade de Harvard (Boston/Estados Unidos), em Introdução à Pedagogia Pikleriana pela Fundação Lóczy pela criança (Budapeste/Hungria) e em “A cotidianidade nas escolas de Reggio Emilia” pelo Centro Internacional Loris Malaguzzi (Reggio Emilia, Itália). É fundadora e Diretora Executiva da Escola de Educadores, espaço de formação, consultoria e produção de conhecimento em educação, com especialização na etapa da Educação Infantil e vice-presidente de Educação da Lekto, programa educacional com foco nas aprendizagens socioemocionais. É também membro associada do Movimento Todos Pela Educação, do Movimento pela Base Nacional Comum Curricular e membro da Comissão de Assessoramento Técnico-Pedagógico da Educação do INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

Jundiaí é uma cidade que faz parte de minhas memórias de infância e sua rede de escolas municipais de Educação Infantil marcou minha trajetória profissional. As lembranças de infância são da casa de meus avós, um espaço de afeto em uma cidade que nos acolhia: cheiro de terra, um jardim mágico que me oportunizou a experimentar e aprender com a natureza, que me ensinou que não existe separação entre a Terra, a natureza e nós. Nesse jardim, criei vínculos de afeto com os animais e as plantas, aprendi como é bom cuidar e ser cuidada pela natureza e seus elementos mágicos.

Em 2002 comecei minha primeira parceria com a rede de escolas municipais de Educação Infantil de Jundiaí. A rede queria investir na qualidade da educação de suas escolas para crianças de 0 a 3 anos. Uma iniciativa pouco comum nesta época, revelando o compromisso da cidade com suas crianças e famílias. Mais recentemente, tive a oportunidade de acompanhar gestores, coordenadores e professores da Educação Infantil no trabalho maravilhoso que fizeram no decorrer da pandemia, no processo de sistematização e formação para a implementação da nova proposta curricular. É um pouco desse percurso mais recente de experiências e aprendizagens junto à rede e seus profissionais, que compartilho com vocês neste capítulo.

Revisão curricular: documentando o compromisso com as infâncias das crianças de Jundiaí

O processo de revisão curricular da rede municipal de Jundiaí representou um marco importante

da cidade que decidiu por uma política democrática de educação implementando uma abordagem pedagógica comprometida com a formação integral das crianças, sua saúde e a saúde do planeta, valorizando práticas pedagógicas que reconstruam os vínculos de cuidado entre os seres humanos e a natureza.

Essa mudança de paradigma educacional, envolvendo a pedagogia do Desemparedamento, conceito apresentado pela professora Léa Tiriba (2010), fez parte de um processo de reflexões e escolhas frente a perguntas e escutas fundamentais dos educadores, familiares, e, sobretudo, das crianças. Um processo que envolveu rever a escola como lugar de experiências e aprendizagens, integrando a este conceito a cidade, a interdependência com a natureza e a compreensão da criança como sujeito de direitos. Um processo que também envolveu a criação do Centro Internacional de Estudos, Memórias e Pesquisas da Infância (Ciempi), que, nas palavras da Gestora de Educação do município, Vastí Ferrari Marques (2021), surgiu

da compreensão de que a administração pública deve assumir seu compromisso com a infância... pensado para ser um espaço público de estudo, de pesquisa e de acolhimento, capaz de consertar ações e pensamentos em favor da infância e da Educação das crianças (p. 3).

Para que essas escolhas e compromissos sejam efetivos, acarretando transformações em representações e práticas educacionais, é fundamental que todos os atores envolvidos sejam engajados de forma participativa nas tomadas de decisões, nos desenhos

das soluções e tenham garantidos no cotidiano as condições para serem autônomos em suas práticas em um processo contínuo de reflexão e aprendizagem. Esse foi o processo escolhido pela rede pública de Jundiá que garantiu que o processo de revisão curricular do município fosse vivido entrelaçando estudos, reflexões e proposições de forma comprometida com a criança, com a justiça social, a paz e a sustentabilidade.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010), o currículo é um:

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico de modo a promover o desenvolvimento integral das crianças de 0 a 5 anos de idade (p. 12).

Considerando essa definição curricular, tive a oportunidade de acompanhar os educadores do município de Jundiá a refletir e sistematizar suas escolhas para garantir um currículo que respeite e garanta os direitos de aprendizagem e desenvolvimento essenciais para suas crianças, entre eles, o direito a construir uma relação significativa com a natureza, valorizando atitudes sustentáveis e as relações de interdependência.

Nos tópicos que seguem neste capítulo, compartilho meu encantamento e admiração pela trajetória de aprendizagens desses profissionais na busca de garantir que as escolas, as práticas pedagógicas e a cidade, possam ser espaços de experiências e aprendizagens coerentes com os direitos das crianças.

Ressignificando o papel da escola

Dewey (1859-1952), entendia a escola como um lugar da criança aprender a viver a vida e defendia que seu objetivo deveria ser ensinar as crianças a viverem no mundo. O autor compreendia a experiência educativa como reflexiva, entendendo que reflexão e ação precisam estar sempre interligadas por meio de situações nas quais as crianças possam viver cotidianamente atividades que são de seu interesse, que envolvam problemas a resolver e, ao mesmo tempo, garantam que as crianças possuam saberes que as apoiem a agir diante da situação, tendo diversas oportunidades de testar suas ideias e construir novos conhecimentos.

Complementar ao pensamento do autor, Tonucci (2006) ressalta que o que construímos e se torna experiência, fica guardado em nossa memória, se transformando em algo que sabemos, se transformando em comportamento ativo. A escola, portanto, é um momento cultural na experiência humana e a experiência é uma fonte de conhecimento capaz de dar sentido, de transformar e enriquecer o saber teórico. Nela, se faz pesquisa e se constrói cultura.

Refletir e valorizar o lugar da experiência no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças foi um passo na revisão do currículo de Jundiá que criou condições para um novo olhar sobre o papel da escola, seu cotidiano, as relações e para a garantia de contextos de aprendizagens que valorizam a criança como sujeitos plenos de potenciais, curiosos, desejosos e competentes para aprender a

partir das experiências que vivem e das oportunidades intencionais, mediadas por seus educadores, para que reflitam sobre elas.

Na rede de Jundiaí, os educadores buscam criar oportunidades para que as crianças possam viver experiências e aprender, dentro e fora da escola, valorizando a interdependência entre as crianças e a natureza e compreendendo-as como sujeitos plenos, capazes de se comunicar com a natureza enquanto sujeito, de conversar com as plantas, os animais, o vento, dando vida, sentimentos e criando narrativas com os seres naturais.

Direitos, experiências, cotidianos e práticas que garantem aprendizagens

O currículo, o cotidiano e as práticas pedagógicas das escolas municipais consideram os direitos de aprendizagem e desenvolvimento como orientadores para garantir o respeito às especificidades das formas das crianças se expressarem e aprenderem na infância.

Os campos de experiências, por sua vez, apoiam os profissionais a planejar mudando a perspectiva do ensino para aprendizagem, do conhecimento para a experiência de cada criança. O planejamento curricular a partir dos direitos, dos campos de experiências e dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, foi destacado como princípio de um cotidiano, práticas e experiências que consideram cada criança nas suas singularidades - seus interesses, suas necessidades de aprendizagem e seus diferentes ritmos de desenvolvimento. Perguntas guias

foram consideradas para que pudessem aprender sobre cada criança e suas famílias. O processo de planejamento foi valorizado como uma condição essencial para favorecer que os educadores refletissem, de forma intencional, sobre o cotidiano, as práticas pedagógicas, as experiências e as estratégias de apoio à aprendizagem como promotores de contextos de aprendizagem e desenvolvimento.

Contextos promotores de aprendizagem e desenvolvimento: refletindo sobre as experiências

Na Educação Infantil municipal, os contextos são promotores de aprendizagem e desenvolvimento, envolvem experiências de interações, brincadeiras, desenvolvimento da corporeidade e construção de vínculos de cuidado consigo mesmo, com o outro, com a natureza e seus seres.

Refletimos sobre a importância da experiência a partir de conceitos de Dewey (2007) e Tonucci (2006), já destacados anteriormente, e agregamos as contribuições do filósofo Larrosa Bondía (2002) que nos convida a pensar a experiência como um processo de construção de sentido que cada criança vive, trazendo consigo saberes construídos a partir das oportunidades de relação consigo mesmas, com as pessoas e com o mundo. Pudemos compreender que há experiências essenciais que precisamos garantir nesta fase tão importante que é a infância, entre elas:

- Ser atendida em suas necessidades, desenvolvendo um sentido de si mesma, aprendendo a confiar nos outros para que

a criança possa explorar o mundo a sua volta, relacionar-se com adultos que não os familiares e com outras crianças.

- Experimentar vários comportamentos promotores de autonomia sem se colocar em situação de riscos, construindo um sentido de identidade própria enquanto pessoa autônoma, independente, com capacidade de efetuar escolhas e tomar decisões, desenvolvendo a coragem necessária para explorar novas situações, materiais e relações.
- Ver-se como pessoas competentes e capazes, desenvolvendo iniciativa e levando até o fim suas tarefas, examinando as situações, tomando decisões e agindo de acordo com aquilo que percebem, podendo agir de forma intencional e sentirem-se confiantes nas suas escolhas e decisões.
- Mostrar sua preocupação pelo outro, compreendendo os sentimentos das outras pessoas, relacionando com seus próprios sentimentos, evidenciando suas preocupações com os outros de diferentes formas para que possam ampliar seus laços afetivos com outras crianças e adultos e sentir-se pertencentes a um grupo.
- Vivenciar contextos de apoio experimentando o êxito, acreditando na sua própria competência para conseguir realizações e

contribuições positivas para a sociedade, ajudando-as a enfrentarem as dificuldades e conflitos inerentes à vida.

- Manter contato regular e experiências significativas e positivas com a natureza, desenvolvendo laços de afeto e parentesco com ela que oportunizem a criatividade, a segurança, a autoestima e ações transformadoras no agora, considerando o futuro desejado.

Dewey (2007) nos ensinou que nós não aprendemos pela experiência, nós aprendemos refletindo a partir da experiência. A ideia de reflexão a partir da experiência foi um foco fundamental para que o Currículo Jundiaense pudesse afirmar a importância da intencionalidade do professor e o valor da documentação pedagógica.

Considerar a aprendizagem como um processo de descoberta e criação de sentido que resulta de uma propensão natural da criança para compreender os seus mundos e desenvolver relações e identidades, implicou compreender que as crianças utilizam criativamente seus saberes e experiências para raciocinar, resolver problemas e interpretar novas informações em diversos contextos.

Processos de aprendizagem baseados em investigações com e na natureza

Refletimos muito sobre os processos de aprendizagem baseados em investigações. Compreendemos que a aprendizagem baseada em investigação é

disparada por perguntas, problemas ou ideias genuínas das crianças e seus desdobramentos implicam em envolvê-las no planejamento e na realização de investigações, propondo explicações e soluções e comunicando suas compreensões de conceitos de várias maneiras.

Compreendemos que ao longo de suas investigações precisamos criar contextos nos quais as crianças tenham oportunidades de observar, levantar questões e refletir sobre suas experiências. E que, nesse processo, nós, educadores, precisamos incentivar a colaboração e criar vivências que promovam aprendizagens de forma transdisciplinar.

Pudemos compreender e nos encantar com o fato de que as aprendizagens reais das crianças nascem daquilo que já sabem e se perguntam e, que suas perguntas são poéticas e passam por grandes temas da humanidade.

Valorizamos os espaços externos como universos ricos e diversos de possibilidades, com potencial de criar oportunidades de desafios corporais que se dão naturalmente pela sua própria composição. Entendemos que o convívio com a natureza promove experiências de relação com a vida, seus fluxos, ciclos e transformações, vivências de situações de mudanças de clima, de paisagem, ruídos, cantos e encontros com bichos, sombras, ventos, cheiros, cores e sensações diversas.

Entendemos que as sensações provocadas pela experiência de brincar na natureza e com seus

elementos, como a terra, a areia, a lama, provoca sentimentos diversos como o relaxamento, o medo, a alegria, o encantamento, o nojo e cria condições para aprendizagens se darem a partir de brincadeiras, interações e investigações.

O papel do educador nas investigações das crianças

Aprendemos que nosso papel como educadores não é dar respostas às perguntas das crianças, mas sim deixar que elas se interroguem sobre as complexidades e apoiar suas aprendizagens a partir de perguntas/provocações, de suas próprias curiosidades, disponibilizando instrumentos e contextos que apoiem as suas hipóteses, relações e descobertas. Pudemos apreciar e aprender com a documentação pedagógica de uma professora¹, compartilhada em um de nossos encontros de formação, que descreveu a curiosidade das crianças ao encontrar no bosque em que brincavam, um “Buracão”. Descobriram o som do eco ao tentar investigar se alguém habitava aquele lugar e ficaram mais instigadas ainda com a curiosidade da professora em saber como seria viver naquele buracão.

Pudemos aprender que uma abordagem de investigação considera o conteúdo do currículo de forma criativa e sensível aos interesses e necessidades de aprendizagem das crianças, envolvendo contextos que criam condições para que elas possam ampliar e aprofundar seus saberes ao longo do tempo por meio

¹ Documentação enviada em 2021 pela professora Illenia Peixoto Negri-
ni, do grupo 3C da EMEB Brígida Gatto Rodrigues.

da continuidade e ampliação de suas experiências. A partir do registro de uma escuta sensível às ideias e pensamentos das crianças, a documentação da professora nos descreveu uma pesquisa complexa que fizeram buscando relacionar o som de diferentes elementos da natureza ao serem jogados no buracão, classificando-os como “barulhão” ou “barulhinho”.

Entendemos que o foco não é apressar a construção de conceitos e conhecimentos precisos, mas sim, criar condições para o desenvolvimento conceitual ao longo de diferentes períodos de tempo e de formas indiretas, dando tempo para conversas e reflexões aprofundadas que atraíam as compreensões existentes das crianças, bem como experiências e interações variadas com seus colegas, professores, com a diversidade e a natureza. Os educadores puderam compreender que a progressão da aprendizagem pode envolver passos para trás, espirais de aprendizagem, criatividade, emoções e imaginação em vez de uma sequência lógica.

Aprendemos com Carla Rinaldi (2014) que:

Tanto para o adulto como para a criança, entender significa conseguir elaborar uma “teoria” interpretativa, uma narração que dê sentido aos acontecimentos e às coisas do mundo. Uma teoria provisória, uma explicação satisfatória que pode ser continuamente reelaborada, mas que é a algo mais que uma ideia ou um conjunto de ideias: deve agradar-nos e convencer-nos, ser útil e capaz de satisfazer as nossas exigências intelectuais, afetivas e estéticas (a estética do conhecimento) ... As teorias, se compartilhadas, permitem transformar um mundo que não é intrinsecamente nosso, em algo compartilhado (p. 81).

Nesse processo, passamos a valorizar cada vez mais as perguntas e as confrontações de ideias entre as crianças. Compreendemos que as perguntas que fazemos a elas precisam se revelar como provocações que apoiam, orientam seu olhar, conectam seu imaginário, convidando-as a trazer seus saberes e promovendo conexões. Também passamos a valorizar a importância de buscarmos intencionalmente os significados atribuídos pelas crianças, conferindo potencialidade ao papel dos educadores em, a partir da escuta atenta, construir um pensamento interpretativo, investigando aquilo que as crianças nos contam. Quais as suas crenças? Quais as suas suposições? Quais as suas teorias? O que nos revelam? Como dar continuidade a partir dos interesses e necessidades de aprendizagem das crianças?

Mais uma vez, significamos que o papel do educador não é dar respostas, mas sim ajudar as crianças a confiarem na sua capacidade de conhecer, criando contextos em que suas perguntas encontram respostas provisórias.

Entendemos que os educadores precisam conhecer tanto o conteúdo da área de conhecimento como também as estratégias pedagógicas que apoiam a aprendizagem por meio da investigação, reconhecendo seu papel em dar voz ao grupo e saber ouvir, mediando, oferecendo ferramentas e contextos, observando, documentando, analisando, interpretando, reformulando e relançando, sistematizando e retomando, documentando com a intenção de

ajudar a direcionar o percurso didático que projetou e os processos de aprendizagem que as crianças vão construindo.

Ressignificamos o papel do educador em valorizar e propiciar movimentos entre a singularidade e o grupo, compreendendo que o conhecimento pessoal é co-construído por meio das interações, em vivências nas quais os conhecimentos, habilidades e estratégias das crianças possam ser modificadas, negadas, afirmadas, refinadas e conectadas, com o apoio intencional do professor em favorecer situações de partilhas nas quais as crianças são instigadas a pensar sobre o que fazem, como fazem e porquê fazem.

O planejamento do currículo é essencial para garantir alinhamento do ensino e aprendizagem com as documentações e avaliações. Planejar o processo de avaliação garante que o que é ensinado, o que é aprendido, o que é avaliado e o que é relatado, é claro e alinhado. Compreendemos que os planejamentos são revisados regularmente para informar o planejamento futuro, as estratégias de apoio à aprendizagem, os processos de aprendizagem e avaliação. Pudemos, nesse processo, descobrir o potencial transformador da documentação pedagógica, que nos apoia a construir um modo de pensar pedagogicamente e contribui para buscarmos a coerência entre os saberes pedagógicos que construímos e a nossa prática diária com as crianças.

Documentação pedagógica como um princípio ético

Ao longo do processo de formação vivenciado, pudemos compreender a documentação como um testemunho ético, político, pedagógico e cultural. Passamos a dar sentido ao apoio que ela nos oferece para tornarmos as práticas e propósitos educacionais de forma intencional e como parte da consciência e do discurso público. Entendemos que a documentação pode nos ajudar a concretizar e tornar visível à sociedade a perspectiva das escolhas que fizemos para educar nossas crianças: ela pode nos apoiar a mobilizar a sociedade para compreender e valorizar a cultura das crianças e da infância, a dar voz e tornar visíveis as potências e os modos de pensar o mundo que são típicos da infância, a revelar o trabalho das escolas de Jundiáí como espaços nos quais os adultos apoiam e testemunham processos de aprendizagem de que muito se fala ou se escreve, mas pouco se documenta.

Como fazer uso da documentação pedagógica na perspectiva de monitorar, avaliar e comunicar as aprendizagens das crianças?

Ao compreender que o que é avaliado precisa estar diretamente relacionado ao que as crianças tiveram oportunidade de aprender, pudemos refletir sobre as formas de comunicarmos os processos de aprendizagem das crianças. Entendemos que o que será relatado às famílias/responsáveis precisa estar alinhado com o que foi oportunizado, documentado e avaliado a partir do planejamento do professor. Passamos a afirmar que a avaliação deve ser vista

como uma parte contínua e integral do processo de ensino e da aprendizagem, fornecendo as evidências para fazermos julgamentos, evitando padrões e monitorando o progresso das aprendizagens e que, para favorecer que as crianças possam alcançar o máximo potencial de suas aprendizagens, precisamos usar as evidências da documentação e da avaliação contínua para ajustar nossos planejamentos.

Fizemos exercícios para analisar as documentações que os educadores estavam produzindo, pensando juntos como poderíamos tirar o máximo de potencial deste instrumento. Trabalhamos com uma proposta de reflexão a partir de instrumentos que nos ajudassem a pensar o processo de aprendizagem das crianças de forma entrelaçada com o planejamento e a intencionalidade do educador.

Sugerimos o exercício de tentarem, em seus registros, construir descrições detalhadas (sem interpretação) de processos de aprendizagem acompanhadas de fotos que pudessem apoiar o que se queria comunicar, explicitando a relação texto e contexto que a documentação promove.

Propusemos o exercício de refletir a partir desses registros buscando identificar quais as ações, falas, atitudes e expressões das crianças que revelam suas aprendizagens em jogo. E convidamos os educadores a refletir sobre o que viria depois: quais novos contextos e situações poderiam favorecer a ampliação e o aprofundamento dessas aprendizagens. Dessa vez,

a documentação pedagógica de outra professora² nos apoiou neste exercício, como podem ver na figura 1.

Refletimos sobre o processo de avaliação considerando a importância de nos revelar um diagnóstico informal da aprendizagem anterior e o seu acompanhamento e monitoramento no tempo (avaliação processual) com a intenção de apoiar a aprendizagem contínua e selecionar práticas pedagógicas e estratégias de apoio à aprendizagem. Compreendemos que, antes de iniciar uma série de atividades planejadas, o educador precisa observar e fazer perguntas às crianças em situações nas quais estejam engajadas e possam fazer uso de suas habilidades, atitudes, valores e conhecimentos, favorecendo a identificação de suas curiosidades e interesses.

O próximo passo foi refletir sobre: depois de diagnosticar, o que fazer? Compreendemos a importância de identificar práticas e estratégias que apoiem as crianças a progredir em suas atitudes, habilidades e conhecimentos.

Seguimos com a pergunta: depois de identificar práticas e estratégias, o que fazer? A reflexão convidou os educadores a ciclos de observação, monitoramento, documentação e avaliação contínua das aprendizagens das crianças.

Fizemos o convite para que usassem seus registros a fim de refletir sobre bons contextos de continuidade e como forma de monitoramento. Tal reflexão

² Documentação enviada em 2022 pela professora Roseli Aparecida de Melo Reis, do grupo 1B da EMEB Hilda Alves Paschoalotto.

sobre a documentação corroborava para que todas as crianças atingissem seu pleno potencial e para ajustes nas estratégias de suporte à aprendizagem conforme as necessidades apresentadas pelas crianças.

E seguimos com a pergunta: depois de observar, monitorar, documentar e avaliar continuamente a aprendizagem das crianças, o que fazer? Refletimos sobre a importância de relatar regularmente o progresso das crianças às famílias e às próprias crianças. Compreendemos que precisamos usar estratégias que envolvam observar, escutar e fazer perguntas de sondagem, com a intenção de monitorar, acompanhar e melhorar as aprendizagens. E neste processo, pudemos observar que são diversas as variáveis que podem influenciar o desempenho da criança em diferentes situações, reiterando o papel dos educadores em monitorar a aprendizagem de forma contínua no contexto das experiências cotidianas na escola, na natureza e na cidade, usando uma variedade de estratégias e ferramentas.

Finalizamos esse processo, convidando os educadores a refletir sobre como envolver as crianças e as famílias nesse processo contínuo de documentação pedagógica. Sugerimos a experiência de planejar com as crianças por meio de processos de “chuvas de ideias”: ao observar um interesse emergente, considerar as diferentes formas de explorar o interesse em profundidade usando o conceito de web como ferramenta para registrar possibilidades de aprendizado.

Quando os professores veem um interesse emergente, eles podem optar por fazer um

brainstorming de maneiras de explorar o interesse em profundidade usando o conceito de web como ferramenta para registrar possibilidades de aprendizado. O conceito de webbing é uma valiosa ferramenta de planejamento porque é flexível, aberto e pode acomodar uma série de possibilidades para apoiar os interesses das crianças. Quando os professores planejam com crianças usando uma web conceitual, as crianças têm oportunidades de contribuir com ideias e vê-las gravadas. O ato de registrar as ideias das crianças ajuda a reforçar o seu senso de propriedade e envolvimento na tomada de decisões. (HARGRAVES, 2019, n.p).

Refletimos sobre a documentação como uma ferramenta para o diálogo e pensamos formas de envolver as famílias nesse processo, conforme figura 2.

O que revela de aprendizagem?

Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento	Evidências de processo
Explorar o ambiente, manifestando curiosidade e interesse por plantas e tudo à sua volta.	Ao ir ao parque, Maria Helena escolhe explorar e investigar os elementos naturais que encontra.
Explorar e descobrir as propriedades de objetos e materiais (cor, texturas).	Dentre diferentes elementos, Maria Helena faz escolhas para guiar suas explorações considerando um atributo: cor.
Explorar e descrever semelhanças e diferenças entre as características e propriedades dos objetos (textura).	Ao encontrar diferentes sementes, inicia uma nova pesquisa, sentindo a textura na palma da mão, comparando com a semente anterior e decidindo separá-la do outro elemento que era vermelho. Desta vez, escolhe as sementes pretas e ásperas.
Explorar o ambiente pela ação e observação, manipulando, experimentando e fazendo descobertas.	Ao retornar ao parque, Maria Helena lembra de suas investigações e com autoiniciativa dá continuidade a suas explorações.

O que pode vir depois?

Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento	Idéias do professor
Explorar o ambiente, manifestando curiosidade e interesse por plantas e tudo à sua volta.	Maria Helena me mostrou o quanto o espaço externo e a natureza é cheia de possibilidades de pesquisas para as crianças. Por este motivo, proporcionarei outras experiências com diferentes sementes como: jatobá, urucum, vagens entre outras.
Explorar e descobrir as propriedades de objetos e materiais (cor, texturas).	
Explorar e descrever semelhanças e diferenças entre as características e propriedades dos objetos (textura).	
Explorar o ambiente pela ação e observação, manipulando, experimentando e fazendo descobertas.	

Figura 1 - Captura de tela de *slide* utilizado na formação.

E em casa? O que é possível identificar em relação às suas aprendizagens?

Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento	Evidências de aprendizagens
Explorar o ambiente, manifestando curiosidade e interesse por plantas e tudo à sua volta.	
Explorar e descobrir as propriedades de objetos e materiais (cor, texturas).	
Explorar e descrever semelhanças e diferenças entre as características e propriedades dos objetos (textura).	
Explorar o ambiente pela ação e observação, manipulando, experimentando e fazendo descobertas.	

Quais sugestões de continuidade?

Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento	Idéias da família/responsáveis
Explorar o ambiente, manifestando curiosidade e interesse por plantas e tudo à sua volta.	
Explorar e descobrir as propriedades de objetos e materiais (cor, texturas).	
Explorar e descrever semelhanças e diferenças entre as características e propriedades dos objetos (textura).	
Explorar o ambiente pela ação e observação, manipulando, experimentando e fazendo descobertas.	

Figura 2 - Captura de tela de *slide* utilizado na formação.

Considerações finais

Nosso processo formativo terminou em 2022, mas sei que as perguntas seguem, as escutas se enriquecem, as escolas continuam se desemparedando e as crianças de Jundiá cada vez mais encontram as condições que são suas de direito: serem respeitadas em suas sabedorias, em suas experiências, desenvolvendo-se em contextos diversos nos quais a ética nas relações sociais e com a natureza imperam, seja na escola, como também fora dela.

Escutar as crianças de forma responsiva é a oportunidade que temos enquanto sociedade de construirmos agora o futuro que queremos. Escrever esse texto sobre o percurso da educação de Jundiá me remeteu a Paulo Freire (1992) ao discorrer sobre a pedagogia da esperança, nos revelando e nos contagiando com sua crença de que a história humana sempre nos conta sobre possibilidades. Remeteu-me também às palavras de Tonucci (2010, p. 157), em seu livro “Quando as crianças dizem: Basta!”. Nele, o autor se pergunta: “O que poderíamos fazer se escutássemos as crianças?”. E ele mesmo responde:

Simplemente se poderia fazer tudo o que é possível para que as cidades sejam o que as crianças esperam, desejam, solicitam, porque seus desejos representam também os “desejos” da cidade. Fazer o que as crianças pedem significa essencialmente defender o próprio ser da cidade, conservar sua natureza, sua vocação de ser lugares de encontros e de troca para todos os cidadãos (Tonucci, 2010, p. 157, tradução livre da autora).

Na apresentação do livro de Tonucci (2010), feita por Romano Prodi, presidente da Comissão Europeia, há uma reflexão sobre o motivo pelo qual os adultos precisam escutar as crianças:

Suas perguntas podem ajudar os adultos a buscar outras saídas. Os ajudam, antes de tudo, a pensar em um futuro (inclusive, um futuro distante), suportando hoje qualquer esforço ou concessão que permita que, no amanhã, todos possam viver mais saudáveis em uma sociedade melhor. Os ajudam a construir uma cidade “à medida da criança”, que se torne um espaço em que seja mais fácil para todos viver. Uma cidade na qual a convivência com os companheiros ensine a cada dia a ser solidários com os demais (p.10, tradução livre da autora).

Assim vejo o presente e o futuro das escolas e da cidade de Jundiá: repleta de profissionais que escutam as crianças, que respeitam seus interesses e não medem esforços para garantir seus direitos a um desenvolvimento pleno, comprometido com a vida no planeta, com a justiça social e a paz.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, Brasília: MEC, SEB, 2010.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: **Revista Brasileira de Educação, Jan/Fev/Mar/Abr, 2002**. Nº 19. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5Q->

DzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt.
Acesso em: 17/10/2023.

DEWEY, John. **Democracia e educação**: capítulos essenciais. São Paulo: Ática 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: Um reencontro com a pedagogia do oprimido. Ed. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 1992. Disponível em: <https://pibid.unespar.edu.br/noticias/paulo-freire-1992-pedagogia-da-esperanca.pdf/view>. Acesso em: 17/10/2023.

HARGRAVES, Vicki. **Working theories**. The education hub, 2019. Disponível em: <https://theeducationhub.org.nz/working-theories/>. Acesso em: 17/10/2023.

MARQUES, Vastí Ferrari. **Centro Internacional de Estudos, Memórias e Pesquisas da Infância [recurso eletrônico]**: uma proposta de política pública para continuidade das ações educacionais da Rede Municipal de Jundiaí. Dissertação. Campinas, SP: [s.n.], 2021. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/1167259>. Acesso em: 17/10/2023.

RINALDI, Carla. Documentação e avaliação: qual a relação? In: **Tornando visível a aprendizagem**: crianças que aprendem individualmente e em grupo/ Reggio Children. Ed. Phorte: São Paulo, 2014.

TIRIBA, Lea. Crianças da Natureza. In: **Anais do I seminário nacional**: currículo em movimento – perspectivas atuais. Belo Horizonte, 2010.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-%20pdf/7161-2-9-artigo-mec-criancas-natureza-lea-tiriba/file>. Acesso em: 17/10/2023.

TONUCCI, Francesco. **Aos três anos se investiga**. Editora Losada: Buenos Aires, 2006.

_____, Francesco. **Cuando los niños dicen: Basta!** Editora Losada: Buenos Aires, 2010.

CAPÍTULO 6



**DESEMPAREAMENTO DA ESCOLA
NO ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS INICIAIS**

Eliane Reame

Walter Spinelli



Acervo da EMEB Prof.^a Marina de Almeida Rinaldi Carvalho



DESEMPAREDAMENTO DA ESCOLA NO ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS INICIAIS

Eliane Reame¹

Walter Spinelli²

1 Doutora em Educação na área de Ensino de Ciências e Matemática (FE-USP) e Mestre em Didática (FE-USP). Consultora e formadora de educadores na rede municipal de Educação de Jundiaí em Ensino de Matemática desde 2010. Consultora e formadora de educadores na implementação do conceito e da metodologia do Desemparedamento da Escola – UGE-Jundiaí.

2 Doutor e Mestre em Educação na área de Ensino de Ciências e Matemática (FE-USP). Formador de educadores na implementação do conceito e da metodologia do Desemparedamento da Escola – UGE-Jundiaí.



O texto do Prólogo desta publicação destaca de forma resumida os percursos delineados e seguidos pela rede municipal de educação de Jundiaí para a promoção da educação integral. Em 2018, a consolidação do Programa Escola Inovadora, como política pública de educação, ratificou os propósitos dos educadores, considerando a multidimensionalidade de diferentes aspectos na formação da pessoa, de forma integrada, desde a primeira infância até a fase adulta¹.

Cada eixo do Programa Escola Inovadora², Ambiência Escolar, Formação dos Educadores e Qualidade do Ensino, apresenta focos de análise e de intervenção específicos, mas, ao mesmo tempo, conectados e dependentes entre si. Juntos, apontam caminhos e recursos para o desenvolvimento de ações nas escolas voltadas às vivências em diferentes ambientes e à formação continuada dos educadores visando à melhoria da qualidade do ensino.

Uma das ações do Programa Escola Inovadora consistiu na implementação de um caminho metodológico denominado pela expressão Desemparedamento da Escola.

Inicialmente, os significados atribuídos a essa expressão foram associados à exploração de espaços físicos naturais, dentro e fora da escola, como potencializadores do desenvolvimento e das aprendizagens

dos estudantes de acordo com os pressupostos da educação integral.

Durante a elaboração dos princípios da metodologia, outras relações conceituais e teóricas sobre a ideia de Desemparedamento foram estabelecidas para além da utilização de espaços naturais, ao ar livre.

O objetivo deste capítulo é apresentar uma síntese das ideias que foram apresentadas e discutidas nas ações formativas com educadores, especialmente professores, coordenadores, supervisores e diretores do ensino fundamental, favorecendo a ampliação da rede de significados sobre o conceito de Desemparedamento no âmbito educacional.

No decorrer do texto serão relatados alguns aspectos das ações de formação continuada realizadas com educadores da rede nos últimos anos na área de Matemática e como as temáticas exploradas contribuíram para o desenvolvimento da metodologia do Desemparedamento da Escola, da Unidade de Gestão Educacional (UGE), da Prefeitura de Jundiaí.

Iniciaremos o percurso deste capítulo abordando as dimensões dos significados da palavra Desemparedamento.

A partir de uma breve consulta a dicionários da língua portuguesa é possível verificar significados denotativos ou literais atribuídos à palavra emparedar: colocar entre paredes, encerrar entre paredes ou entre muros, enclausurar, encarcerar. Em sentido contrário, a ação de desemparedar remete

1 A rede municipal de educação de Jundiaí atende os segmentos da educação infantil, desde os 4 meses de idade, Ensino Fundamental I e a modalidade educação de jovens e adultos (EJA).

2 Saiba mais em <https://educacao.jundiai.sp.gov.br/documentos/ebook-escola-inovadora-2/>.

à retirada das paredes, dos muros, das fronteiras; remete à liberdade.

Ao mesmo tempo, e de forma complementar, significados conotativos ou figurados estabelecem comparações e relações de acordo com a situação e com o contexto de utilização das palavras. No contexto educacional, significados atribuídos à palavra desemparedar ou desemparedamento estão intrinsecamente relacionados aos conceitos de fragmentação e de integração. Nesse sentido, desemparedar significa quebrar as barreiras que isolam e fragmentam concepções e ações ainda presentes no processo educativo. E, como consequência, desemparedar significa integrar, conectar as diferentes variáveis desse processo.

Compreender e utilizar o conceito de Desemparedamento no âmbito educacional significa considerar e analisar a complexidade dos fatores que envolvem as funções da escola e as características da formação escolar, tendo o estudante como o centro das atenções; as relações entre escola e comunidade na qual ela está inserida; as relações entre a escola e os diferentes espaços que promovem a construção de saberes, de atitudes, de valores; as relações entre currículo e os processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação, dentre outros aspectos.

Desde 2018, ano da 1ª edição da Semana de Atualização Pedagógica (SAP)³, importantes e decisivos

3 A Semana de Atualização Pedagógica (SAP) é uma ação formativa promovida pela Unidade de Gestão de Educação (UGE) que ocorre no início de cada ano letivo e apresenta diversas atividades formativas para todos

esforços e ações de todos os atores envolvidos na educação municipal estão voltados para a construção de bases teóricas e metodológicas sobre educação integral e sobre o conceito de Desemparedamento.

Na palestra realizada na IV SAP, intitulada Integração de Saberes em Diferentes Espaços de Aprendizagem⁴, foi possível examinar e propor reflexões sobre alguns aspectos relacionados a esses temas. Uma síntese das reflexões sobre os pressupostos da educação e da formação integral dos educandos, podem ser enunciadas a seguir.

As ações educativas devem estar voltadas para uma formação mais humana, mais sensível às demandas individuais e coletivas, de modo que toda pessoa consiga pensar em si própria, em seus interesses e necessidades, mas, ao mesmo tempo, considerar que faz parte de uma coletividade em que os interesses e ações precisam ser compartilhados e negociados.

Uma formação que permita aos alunos transitarem em ambientes que favorecem seu desenvolvimento pleno e aprendizagens significativas com protagonismo, autonomia e, principalmente, com o sentimento de pertencimento às localidades em que vivem e convivem. Ao mesmo tempo, uma formação

os educadores da rede de ensino, como palestras, oficinas e vivências. Desde 2018, este evento é um dos pilares do programa de formação continuada da UGE, tendo em vista a melhoria da qualidade da educação no município em todos os segmentos de ensino: educação infantil, ensino fundamental I e educação de jovens e adultos (EJA).

4 Palestra ministrada na IV SAP, em fevereiro de 2021, pela profª. Eliane Reame.

pautada em valores éticos e morais sem os quais ninguém sobrevive nesse mundo marcado por violência de toda ordem.

Uma formação mais sistêmica, de modo que seja possível evidenciar as múltiplas conexões entre saberes de diferentes naturezas, conceituais, atitudinais e procedimentais.

Uma formação que valorize a participação da comunidade na qual a escola está inserida.

Uma formação que promova condições para que os alunos atuem com competência nas mais diferentes situações inusitadas, inéditas, imprevisas, com as quais eles se deparam, de modo que sejam capazes de usar diferentes recursos pessoais e recursos do meio nas mais diversas situações em sua vida pessoal e profissional (REAME, 2010).

A partir dessas proposições que envolvem as funções da escola e características de uma formação básica integral, torna-se necessário o estabelecimento da relação entre a ideia de Desemparedamento, o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o currículo.

Desemparedar e integrar a escola impõe a concepção e elaboração de um PPP e de um currículo que contemple a complexidade das relações entre as crianças, os jovens, os adultos; das relações entre eles e os demais atores envolvidos no projeto educacional; das relações entre eles e os diferentes ambientes, escolares e não escolares, relações entre os diferentes saberes; entre tantas outras relações.

Um currículo que contemple a complexidade, a imprevisibilidade, as incertezas, a imponderabilidade das situações com as quais vivemos. E ainda, que favoreça aprendizagens significativas de modo que os estudantes possam partir dos seus saberes, ampliá-los e reconfigurá-los em um processo contínuo de construção, individual e coletiva, de sentidos e de significados (MOREIRA, 1982).

Os saberes disciplinares e das áreas de conhecimento têm um papel fundamental na identificação e compreensão das relações que envolvem a construção de um currículo voltado para a educação integral. As disciplinas organizam os saberes na escola e, comparadas com mapas, orientam a navegação pelo conhecimento. Os conteúdos ou objetos de conhecimento são elementos desses mapas, são referências, meios ou recursos para a formação dos alunos (MACHADO, 2016).

No entanto, para que essa concepção sobre o papel das disciplinas no currículo seja efetivada, é necessário romper as fronteiras no interior de cada uma e entre elas. Desemparedar o currículo significa olhar para os objetos de conhecimento de modo relacional e enredado, identificando conexões entre ideias dos diferentes campos de cada disciplina, entre ideias de disciplinas diferentes, entre ideias que atravessam as disciplinas. Nesse sentido, as abordagens intra-disciplinares, interdisciplinares e transdisciplinares devem prevalecer na elaboração de um currículo.

Nas palestras intituladas⁵ A Matemática no Currículo da Escola Básica rumo à Aprendizagem Significativa e Uma abordagem integradora para o currículo de Matemática nos anos iniciais foram apresentados e discutidos o conceito de aprendizagem significativa conforme Ausubel (in MOREIRA, 1982) e as ideias de rede e de mapa como metáforas para caracterizar o conhecimento, o currículo e as disciplinas ou áreas do conhecimento, de acordo com as ideias de Machado (2016).

O estudo dessas ideias relacionadas à noção de competência no contexto educacional indica possíveis caminhos para o rompimento da fragmentação que ainda permeia o trabalho escolar. Durante as palestras, os educadores analisaram abordagens integradoras na elaboração do currículo de matemática e nas práticas docentes, especialmente no ensino fundamental I.

Em Jundiaí, os educadores empenharam esforços para a reconstrução coletiva do Currículo Jundiaense da rede de ensino em uma abordagem que contempla a importância dos saberes das diferentes áreas de conhecimento em uma abordagem sistêmica e integradora. O processo iniciou-se em 2019 e a publicação oficial aconteceu em 2022.

Retomando os pressupostos da educação integral e, especificamente, o eixo da ambiência escolar, do Programa Escola Inovadora, é possível estabelecer

relações entre a ideia de Desemparedamento e a utilização e exploração de ambientes físicos, escolares e não escolares para a realização de práticas que potencializem o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças, jovens e adultos de modo integrado e sistêmico.

Cada vez mais, e de forma urgente, o planeta clama pela conscientização e pelo respeito ao meio ambiente, pela utilização consciente e responsável dos recursos naturais. Sair da sala de aula e explorar espaços no interior e no exterior da escola envolve vivências e experiências em ambientes naturais como os canteiros das hortas, parques verdes, jardins botânicos, florestas, rios, cachoeiras, reservas, praias, dentre outros espaços.

Propor práticas educativas que contribuam para o desenvolvimento e para as aprendizagens na natureza e a partir dela, contribui para a diminuição do déficit do contato dos estudantes e de todos nós com a natureza e de todas as implicações que esse fato provoca, como aquelas relacionadas à saúde física e mental. A publicação do Guia de Aprendizagem ao Ar Livre em Jundiaí (2021) apresenta estas e outras justificativas sobre a necessidade de práticas educativas que promovam a vivência e a exploração da natureza.

No exterior da escola, as ruas, os museus, os centros culturais, os espaços de manifestação artística, as edificações históricas, os estabelecimentos comerciais, são exemplos de espaços físicos e de ambientes que convidam para a realização de investigações so-

⁵ Palestras ministradas na II SAP, em fevereiro de 2019, e na III SAP, em fevereiro de 2020 pela profa. Eliane Reame.

bre a história do conhecimento humano; da cultura regional; da produção econômica de uma localidade, favorecendo à construção e o estabelecimento de relações entre saberes das áreas de conhecimento. Enfim, investigações acerca do modo de ser, de viver e de atuar da população de cada localidade.

Viver experiências em diferentes ambientes, dentro e fora da escola, possibilita o enfrentamento de situações imprevistas e inéditas de modo que as habilidades de comunicação, colaboração, imaginação, criatividade, senso crítico, dentre outras, possam ser exercidas na busca da compreensão de um evento ou da solução de um problema, por exemplo. De forma integrada, o exercício de atitudes autônomas, responsáveis, empáticas, respeitosas, inclusivas, também é característica e objetivo de práticas desemparedadas.

Durante todo o processo de construção da metodologia do Desemparedamento da Escola, os educadores foram convidados a refletir sobre o planejamento e exercício de práticas em todos os segmentos e modalidades de ensino, sobre as possibilidades e os desafios do trabalho pedagógico de toda a rede, de cada escola e de cada professor.

Nesse contexto, as vivências de atividades desemparedadas pelos próprios educadores se tornaram objetivos centrais do Programa de Formação Continuada da UGE. Possibilitar a experimentação dessas atividades pelos professores, coordenadores e diretores de todas as unidades escolares foi fundamental para que eles pudessem perceber, sentir, se relacionar com os espaços e aprender em cada um, com cada

um e a partir deles.

Em outubro de 2020, foi realizada uma formação presencial com coordenadores de todas as unidades escolares do ensino fundamental⁶.

Uma das atividades vivenciadas pelos educadores, organizados em pequenos grupos, na praça do Complexo Argos, envolveu conceitos de Matemática e de Ciências Naturais, especificamente habilidades do senso espacial, localização, movimentação e representação do espaço, e processos de medição. Os educadores fizeram uma representação do sistema solar respeitando a proporcionalidade entre as distâncias de cada planeta em relação ao Sol, apresentadas em uma tabela. Durante a atividade foi possível verificar e acompanhar a leitura, interpretação e questionamentos em relação aos dados da tabela, a comunicação entre os educadores, as trocas de ideias e negociações sobre qual unidade de medida, não padronizada ou padronizada e qual escala seria mais adequada para representar as distâncias relativas, considerando o espaço físico do local.

O fato de a atividade ter sido realizada em um local aberto e amplo permitiu várias revisões das escolhas das unidades de medida de comprimento, como pés, passos, centímetro e metro, bem como das escalas utilizadas, considerando a área possível para

6 As atividades propostas aos educadores a partir da temática Matemática fora da sala de aula: algumas vivências, foram elaboradas e coordenadas pelos professores Eliane Reame e Walter Spinelli, como parte do programa de formação continuada da UGE de Jundiá. Os conteúdos de Matemática e de Ciência da Natureza explorados na atividade foram selecionados do Currículo de Jundiá, Ensino Fundamental I.

a representação das distâncias. Em um dos grupos de educadores, por exemplo, a solução inicial apresentada implicava a representação da posição de alguns planetas, de acordo com a distância relativa ao Sol, fora do Complexo Argos.

Ou seja, as vivências e experimentações de espaços de diferentes dimensões favorecem sobremaneira o desenvolvimento do senso espacial por meio de habilidades de localização, movimentação e representação, de maneira lúdica, investigativa e colaborativa.

Ao final da vivência, a troca de ideias com os coordenadores suscitou a elaboração de questões sobre a identificação e exploração de espaços que possibilitem o desenvolvimento e aprendizagens dos estudantes no contexto do Desemparedamento:

- Quais espaços físicos fora da sala de aula, dentro e fora da escola, ao redor da escola, do bairro, da cidade permitem vivências e experiências a partir do contato direto com elementos da natureza, contribuindo para desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes?
- Quais espaços físicos fora da escola podem ser explorados visando à construção de saberes culturais, científicos, sociais, artísticos, dentre outros, de modo a favorecer aprendizagens significativas sobre o modo de vida da população?
- Quais espaços fora da escola, permitem vivências com os estudantes para que identifiquem

relações entre objetos de conhecimento da matemática, língua portuguesa, história, geografia, ciências naturais, artes?

Em 2021, as formações foram voltadas aos professores representantes de todas as unidades escolares da rede, do ensino fundamental I e elaboradas a partir da temática Ensino e a aprendizagem de matemática no contexto do Desemparedamento .

Um dos espaços vivenciados em algumas formações foi o Mundo das Crianças. Durante a realização das atividades, foram discutidas as potencialidades de exploração de vários locais, bem como elementos visuais, mapas, totens e placas com informações sobre o parque.

Para subsidiar a exploração do Mundo das Crianças, a UGE organizou o e-book A Escola no Mundo (2021). A intenção é

[...] oportunizar diferentes olhares, vislumbrar diferentes ações e partilhar experiências para além de atividades isoladas ao ar livre. É também, um ativador de ideias para pensar nas modalidades organizativas e nas perspectivas de trabalho para além da sala de aula (2021, p. 12).

Andar pelo parque e ler as informações dos totens apresentadas nas frases, no mapa turístico, nos desenhos, ícones, logotipos e pelo QRCode permitiram uma análise de diferentes recursos da linguagem verbal em situações comunicativas.

Subir a rampa para entrar na Estação Casa da Árvore, tocar nos materiais usados na construção, identificar os formatos das portas, janelas, colunas

de sustentação, descobrir o segundo andar e estimar a altura da casa foram algumas das experiências vividas pelos professores.

Após a vivência, foram analisadas propostas de exploração da Estação Casa da Árvore com estudantes, como uma das etapas de uma possível sequência didática ou de um projeto de investigação acerca de tipos e formatos de moradias, da relação entre os materiais das edificações e os recursos de cada região, da relação entre as estruturas das edificações e o clima e a temperatura média de diferentes localidades, dentre outros aspectos.

No decorrer de todos os encontros e a partir das vivências dos professores, foram apresentados e analisados aspectos da elaboração de atividades desemparedadas com os estudantes.

A clareza dos objetivos da formação dos estudantes; a compreensão do currículo e a identificação e seleção das expectativas das aprendizagens relacionadas aos saberes de diferentes naturezas, cognitiva, socioemocional, atitudinal e física, que devem ser construídos de forma significativa e integral pelos estudantes; a intencionalidade na elaboração do planejamento de práticas de ensino, considerando diversas modalidades de organização didática; a intencionalidade na avaliação dessas práticas, são algumas condições para o efetivo trabalho escolar.

Do mesmo modo, também são as condições para o desenvolvimento de atividades desemparedadas, traduzidas nas seguintes questões:

- Por que propor atividades desemparedadas? Como planejar aulas fora da sala de aula e fora da escola? Quais os critérios para a seleção dos espaços? Com quais aspectos do desenvolvimento dos estudantes essas atividades podem contribuir? Quais saberes podem ser construídos e partilhados a partir da vivência em diferentes ambientes? Como avaliar e registrar o processo de desenvolvimento e as aprendizagens dos estudantes nessas atividades?

Durante os encontros formativos, os professores elaboraram e organizaram relatos e registros fotográficos de práticas desenvolvidas com estudantes, artigos, sequências didáticas, considerando a metodologia do Desemparedamento da Escola.

Em 2022, a palestra Desemparedamento em Matemática: equidade, transversalidade e protagonismo⁷, da V SAP, apresentou uma síntese de todo o processo formativo realizado anteriormente com os educadores da rede sobre os significados do conceito de Desemparedamento no âmbito educacional e, especificamente, sobre as relações entre esse conceito e o ensino e a aprendizagem de Matemática.

O conceito de equidade foi examinado na perspectiva de quem aprende e de quem ensina Matemática e algumas sínteses foram apresentadas.

Ninguém nasce com crenças em relação à capacidade de aprender matemática, em relação à facilidade ou dificuldade de aprender matemática, em

⁷ Palestra ministrada na V SAP, em fevereiro de 2022, pela Prof.^a Eliane Reame.

relação ao gosto ou desgosto de ideias matemáticas exploradas na escola. Sem qualquer dúvida, todos são capazes de aprender matemática, todos podem aprender matemática, todos podem manifestar atitudes positivas em relação à aprendizagem matemática. Todos podem e têm o direito de aprender e de usar a matemática em diferentes contextos, em diferentes espaços, de acordo com diferentes fins.

Na perspectiva de quem ensina, o conceito de equidade estabelece relações com os saberes e ações docentes voltados à compreensão do potencial da Matemática na formação integral da pessoa, do estudante, das crianças, dos jovens e dos adultos.

O desenvolvimento de práticas educativas voltadas à aprendizagem matemática em ambientes fora da sala e, principalmente, fora da escola, favorece explorações de conceitos matemáticos de maneira transversal, relacionando-os naturalmente com conceitos de diferentes áreas do conhecimento e com saberes populares. Contribui ainda para a manifestação de saberes, atitudes, valores que muitas vezes não são explicitados em espaços escolares.

Em outra perspectiva, promover o Desemparedamento da Matemática significa respeitar e valorizar os conhecimentos que cada sujeito possui, criar canais de comunicação, utilizar espaços e ambientes que permitam relações entre cada sujeito e o meio no qual ele vive, possibilitar a escuta atenta para a manifestação do protagonismo de quem aprende e de quem ensina.

Ainda em 2022⁸, seguindo o planejamento do Programa de Formação Continuada da rede, os diretores de todas as unidades escolares foram convidados a refletir e discutir coletivamente os variados e complementares aspectos relacionados às ações de implementação e acompanhamento da metodologia do Desemparedamento da Escola.

A participação e o envolvimento dos diretores a partir da socialização dos diferentes relatos contribuíram para a análise das possibilidades e dos desafios de cada escola e da identificação e delimitação de ações em parceria com os coordenadores, professores, famílias, comunidade e diferentes setores da esfera pública do município de Jundiá para possibilitar o desenvolvimento de práticas educativas desemparedadas.

Durante os encontros, os diretores também foram convidados a elaborar, em pequenos grupos, sequências didáticas que contemplassem atividades desemparedadas em ambientes externos à sala de aula, na própria escola ou fora dela. As sequências deveriam contemplar explorações de objetos de conhecimento de diferentes disciplinas e áreas do conhecimento, inclusive matemática, de acordo com o Currículo de Jundiá.

As apresentações da tarefa foram permeadas por discussões sobre características de diferentes mo-

⁸ Foram realizados nove encontros com os diretores das unidades escolares do ensino fundamental e EJA, totalizando 19 horas de formação. As atividades propostas foram elaboradas e coordenadas pelos professores Eliane Reame e Walter Spinelli.

dalidades de organização didática, sobre formas de engajamento das famílias no trabalho desenvolvido pelas escolas, sobre a necessidade de parceria entre a escola e diferentes esferas de gestão do município, como segurança, transporte, saúde para a realização das atividades com os estudantes.

Um dos momentos dessas formações que merece destaque foi a consideração da validação da autonomia e do protagonismo dos professores em um processo mediado pela corresponsabilidade de todos os envolvidos na elaboração, implantação e acompanhamento de práticas desemparedadas.

Outra atividade realizada com os diretores foi a vivência em um ambiente externo às escolas. A partir da pergunta: Onde está a Matemática?, os educadores foram organizados em duplas para andar por uma rua do bairro, onde ocorria a formação, identificando e registrando elementos que fizessem alguma relação com ideias matemáticas.

O processo formativo descrito foi guiado por vários questionamentos, sentimentos e atitudes, por dúvidas e certezas, por insegurança e atitudes determinantes, pelo imprevisto e intencionalidade, e por outros pares de características intrínsecas dos atos de aprender e de ensinar.

As temáticas das formações convidaram os educadores a refletir sobre questões e possíveis respostas sobre caminhos para a viabilização de práticas e vivências dentro e fora das escolas, sobre os desafios a serem enfrentados e sobre as expectativas das

conquistas na implementação da metodologia do Desemparedamento da Escola, na rede municipal de educação de Jundiaí.

Além das questões que abordaram aspectos gerais sobre o conceito de Desemparedamento no âmbito da educação, questões sobre o currículo, sobre o papel das disciplinas escolares em uma perspectiva integradora e sistêmica também foram analisadas. Especificamente, as formações destacaram sobre como é possível olhar a Matemática como um veículo para potencializar o desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes, como meio para a formação integral.

De forma gradual e cuidadosa, os educadores foram construindo uma comunidade de aprendizagem acerca dos significados da educação integral e da metodologia do Desemparedamento da Escola. Uma comunidade marcada pelas trocas de ideias durante as formações, entre profissionais de cada escola, entre as escolas, entre as escolas e as equipes da UGE, entre os educadores e as famílias.

Riqueza de ideias, criatividade marcante, atitudes de corresponsabilidade, intencionalidade explícita, foram algumas características desse processo formativo que envolveu, em âmbito geral, todos os educadores da rede de ensino de Jundiaí e, em âmbitos específicos, professores, coordenadores e diretores de escola de ensino fundamental e EJA.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- INSTITUTO ALANA. **Guia de aprendizagem ao ar livre em Jundiaí**. Rio de Janeiro: Instituto Alana, 2021. Disponível em: <https://educacao.jundiai.sp.gov.br/documentos/guia-de-aprendizagem-ao-ar-livre-em-jundiai/>. Acesso em 25/09/2023.
- JUNDIAÍ. **A Escola no Mundo** / organização Sílvia Magalhães. Jundiaí, SP, 2021. Disponível em <https://educacao.jundiai.sp.gov.br/documentos/e-book-a-escola-no-mundo/E-book>. Acesso em 25/09/2023.
- _____. **Programa Escola Inovadora** / organização Equipe técnica da Unidade de Gestão de Educação de Jundiaí/SP. Jundiaí: Editora In House, 2022. Disponível em <https://educacao.jundiai.sp.gov.br/documentos/ebook-escola-inovadora-2/>. Acesso em 25/09/2023.
- KUNREUTHER, Flavio Theodor; FERRAZ, Osvaldo Luiz. **Educação ao ar livre pela aventura: o aprendizado de valores morais em expedições à natureza**. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 437-452 abr./jun. 2012.
- MACHADO, Nílson José. **Educação: autoridade, competência e qualidade**. São Paulo: Escrituras, 2016.
- MARQUES, Vasti; BUENO, Cecília; SANTOS, Cleane; REAME, Eliane; BOLOGNANI, Marjorie. **Desemparedamento da escola: um percurso do sistema municipal de educação de Jundiaí**. Anais do Congresso Movimentos Docentes- IV SEPAD e II PRATIC. Universidade Federal de São Paulo, 2021.
- MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.
- MOREIRA, M. A., MASINI, E. A. F. S. **Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Moraes, 1982.
- REAME, Eliane. **Uma reflexão sobre a ideia de competência e seu significado educacional**. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, 2010.

CAPÍTULO 7



**DESEMPAREAMENTO DA ESCOLA
E A EJA – CAMINHOS PARA UMA
EDUCAÇÃO SIGNIFICATIVA**

Valther Maestro



Acervo da PMJ – Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos Prof. Dr. André Franco Montoro

DESEMPAREDAMENTO DA ESCOLA E A EJA – CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO SIGNIFICATIVA

Valther Maestro¹

1 Educador há 36 anos. Mestre em Geografia Humana. Mestrando em organização espacial com foco em resolução de conflitos, pela USP. Especialista em Criação de Projetos na Educação e em Planejamento, Implementação e Gestão de Projetos pautados no desenvolvimento de habilidades e competências. Graduado em Geografia - Licenciatura e Bacharelado – com ênfase na reestruturação das práticas de ensino. CEO da Maestro Educação. Autor de livros didáticos e paradidáticos. Consultor pedagógico para a reformulação curricular de municípios e estados. Palestrante e pesquisador nas áreas de ensino, currículo da educação básica, metodologias e avaliação educacional.

A educação contemporânea propõe um ensino que possibilite o protagonismo da aprendizagem, em que os estudantes de todos os níveis e modalidades possam aprender desenvolvendo habilidades e competências necessárias ao processo de transformação da sociedade em que vivemos. São muitas as reflexões sobre currículo, processos de ensino e de aprendizagem, avaliação e práticas pedagógicas que atendam esse movimento.

Ressignificar o ensino e a aprendizagem tem sido um desafio constante para aqueles que acreditam que a educação deve ser organizada tendo em vista o desenvolvimento das potencialidades humanas, garantindo a elaboração de projetos de intervenção na realidade, visando um conjunto de propostas e ações, em que o ponto de partida seja o estudante e o seu conhecimento e o ponto de chegada seja o desenvolvimento de habilidades e de competências aplicadas na (re)construção crítica da sociedade.

É fato que a escola é um espaço de aprendizagem, convivência, ação política e social e, por isso, deve estar atenta aos problemas que afligem a comunidade educativa, possibilitando uma intervenção ativa nas questões sociais e ambientais.

Os estudantes de hoje fazem parte de um mundo digital, ou seja, dialogam com a tecnologia de uma maneira radicalmente diferente do que ocorreu nas três últimas décadas, pois estão cada vez mais em contato com o mundo global. Vivemos na era

da informação, em uma sociedade pós-industrial e buscamos materializar elementos que atendam às transformações atuais.

A tecnologia faz parte de nossas vidas, estamos conectados com o mundo. No entanto, a maioria das escolas ainda não acompanha as mudanças e inovações que atendam a essa realidade. As práticas envolvendo o Desemparedamento da Escola, a reorganização de novas metodologias e a reconfiguração dos espaços de aprendizagem são caminhos para a materialização de novas formas de aprender considerando a educação integral.

Observar, identificar, relacionar, comparar, compreender, analisar, avaliar e propor são procedimentos e habilidades que devem acontecer na interação dos estudantes, dentro e fora da sala de aula. São mais que necessidades pedagógicas, são possibilidades de mudança.

Para construir uma educação que seja realmente significativa é necessário que o educador crie possibilidades para que o estudante construa seu conhecimento, desenvolva habilidades e amplie as competências. E com intencionalidade pedagógica planeje os diferentes processos e espaços para garantir que o estudante exerça a criatividade, o protagonismo e o diálogo.

Nessa perspectiva, romper com as metodologias rígidas e fragmentadas, proporcionando vivências que ultrapassem os limites da escola, é potencializar os múltiplos processos de troca de aprendizagem

dos estudantes em seus territórios. Essa estratégia de pensar os espaços de maneira intencional propõe práticas de Desemparedamento.

Esse movimento possibilita uma integração intersetorial: educação, lazer, cultura, saúde, buscando um novo ordenamento, fruto de uma ação educativa potencializada pela intencionalidade do educador.

O Estudante da EJA

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino voltada para o atendimento às pessoas maiores de 15 anos, que não concluíram o ensino fundamental e maiores de 18 anos que não concluíram o ensino médio. O ensino é flexível e adaptado às necessidades da vida adulta, oferece uma oportunidade para que os estudantes concluam a educação básica, o que pode levar a melhores oportunidades de trabalho e qualidade de vida, também tem o potencial de ajudar a reduzir as desigualdades sociais e promover uma força de trabalho mais qualificada.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 (BRASIL, 1996), em seu art. 22, prevê a Educação de Jovens e Adultos como parte integrante da Educação Básica, sendo dever do Estado disponibilizar vagas nessa modalidade de ensino aos que não foram escolarizados na idade considerada como correta. O Conselho Nacional da Educação preconiza um modelo pedagógico específico para esses estudantes, garantindo a identificação e o reconhecimento de um processo pedagógico que valorize seus conhecimentos e suas experiências.

A estrutura organizacional dessa modalidade procura atender à realidade dos estudantes, considerando suas características, seus interesses, suas condições de vida e suas vivências. As estratégias pedagógicas flexíveis, com atividades descentralizadas, permitem circulação, intervenção e mediação do conhecimento, favorecendo assim as aprendizagens. Para que isso ocorra de forma intencional e significativa, o educador deve elaborar um planejamento com objetivos claros e definidos.

As práticas pedagógicas dos educadores da EJA devem proporcionar aos estudantes oportunidades de aprendizado mais abrangentes, promovendo o desenvolvimento de habilidades e competências específicas que dialoguem com suas experiências de vida.

As experiências de aprendizagem dos estudantes dessa modalidade podem ser ampliadas quando ultrapassam os contextos rígidos e fragmentados da sala de aula. O Desemparedamento da Escola permite essa mudança de cenário, pois oportuniza que os estudantes aprendam nos diferentes espaços e territórios, ampliando a sua forma de ver, viver e sentir a cidade. Essas vivências propiciam uma aprendizagem mais contextualizada e significativa e contribuem para o desenvolvimento integral dos estudantes.

Dessa forma, essa ação metodológica favorece a formação de cidadãos mais conscientes e críticos, capazes de compreender e atuar no mundo e propor as mudanças necessárias para a construção de uma cidade para todos.

Além disso, as práticas planejadas a partir da metodologia do Desemparedamento da Escola propiciam o contato com a natureza, com diferentes realidades sociais, econômicas e culturais. Essa vivência é essencial para a construção de uma educação plural, que respeite e valorize as diferenças, promova a convivência democrática e a tolerância. Ao participar dessas propostas, os estudantes também têm a oportunidade de desenvolver habilidades sociais, como a capacidade de trabalhar em equipe, resolver problemas, tomar decisões e se comunicar de forma eficaz. Essas competências são fundamentais para o desenvolvimento pessoal e profissional, e prepara os estudantes para os desafios da vida em sociedade.

As práticas envolvendo Desemparedamento da Escola devem ser planejadas levando em consideração os objetivos educacionais, as características dos estudantes e os seus anseios. Além disso, é imprescindível que haja intencionalidade e intervenção dos educadores, garantindo o aproveitamento dos estudantes e o alinhamento com o currículo escolar.

O Desemparedamento e sua relação com a aula-passeio

O professor primário Celéstin Freinet foi um pedagogo e uma importante referência da pedagogia de sua época, suas propostas continuam a ter grande ressonância na educação nos dias atuais, estabeleceu uma experiência em classe que levou a uma pedagogia contemporânea, a aula-passeio.

A aula-passeio exige uma organização coletiva, é uma atividade que deve proporcionar oportunidades de expressão, comunicação, criação, pesquisa e tateio experimental. Freinet chamava de tateio experimental a capacidade de realizar uma pesquisa usando a reflexão, formular suas próprias hipóteses, tentar verificá-las e, com isso, apreender informações cada vez mais complexas (SAMPAIO, 1996).

Quando pensamos nos estudantes da EJA, a aula passeio possibilita que os conhecimentos adquiridos ao longo da vida, as memórias afetivas dos espaços da cidade, bem como suas experiências nas relações entre as pessoas e os lugares, materializam-se na forma como ele explicita seus conhecimentos, a partir da verbalização do que está vivenciando.

A aula-passeio é uma prática e, em relação ao estudante, visa o desenvolvimento da autonomia e a exploração do meio, ou seja, um processo de desalienação do espaço urbano. A prática educativa da aula-passeio trabalha com seriedade em seus quatro momentos, sendo eles: a preparação, a ação, o prolongamento e a comunicação. A aula-passeio de Freinet é conhecida também como aula das descobertas, pois os estudantes são incentivados a observar, a contemplar o que se vai investigar.

A aula-passeio, quando embasada em um objetivo concreto, transforma-se em uma aula de descobertas. Sampaio (1996, p. 179) diz que essa prática permite ao estudante chegar a três objetivos importantes:

- Uma maior autonomia vivendo situações reais e assumindo novas responsabilidades, descobrindo suas próprias capacidades em situações desconhecidas;

- Ampliar o campo das investigações, chegando a descobertas múltiplas, inesperadas e interessantes;

- Privilegiar sobretudo o encontro com o outro de maneira diferente daquela do dia a dia na escola.

O início da proposta da aula das descobertas dá-se pela motivação, todo acontecimento poderá se tornar um estímulo. As técnicas de Célestin Freinet são bastante atuais, muito presentes nos documentos oficiais norteadores da educação e em consonância com a metodologia do Desemparelhamento da Escola. Além disso, percebe-se que a aula-passeio, ou aula das descobertas, é uma estratégia importante para a formação do estudante como cidadão, uma vez que possibilita o contato com temas emancipadores e voltados ao conhecimento da realidade, com estudo e investigação.

Estudo do meio

A Professora Nidia Nacib Pontuschka¹ afirma em suas obras que o conhecimento do meio também

se constrói a partir do desenvolvimento de projetos ligados à realização de atividades investigativas. O Estudo do Meio proporciona a vivência aos estudantes de experiências de aprendizagem que envolvem a resolução de problemas, algo positivo para a vida de cada um dentro e fora da escola.

A partir dele se inicia um processo de sistematização, extremamente cuidadoso, de todo o material obtido e registrado nos desenhos, nas fotografias, nos poemas, nas anotações, no falar dos moradores. Os múltiplos saberes, agora enriquecidos pelas várias experiências e saberes conquistados no campo, se encontram na sala de aula (PONTUSCHKA, 2004, p. 13).

Atividades nesse sentido potencializam a aquisição de conhecimentos, de métodos de estudo, de estratégias cognitivas, além de desenvolver o trabalho cooperativo, atitudes e hábitos. Tudo isto resultará em competências de saber, saber-fazer, saber-conversar e saber-ser.

[...] sem pré-julgamentos ou preconceitos: liberar o olhar, o cheirar, o ouvir, o tatear, o degustar. Enfim, liberar o sentir mecanizado pela vida em sociedade, para a leitura afetiva que se realiza em dois movimentos contrários – negar a alienação, o esquema, a rotina, o sistema, o preconceito – e afirmar o afeto da comunidade e da personalidade (PONTUSCHKA, 2006, p. 12).

1 A Prof.^a Nidia Nacib Pontuschka fez Licenciatura e Bacharelado em Geografia - USP (1962), Mestrado em Geografia Humana - USP (1978), Doutorado em Educação - USP (1994). Integra os Programas de Pós-Graduação - FEUSP e Geografia Humana do Depto. de Geografia da FFLCH-USP. Atua principalmente nas áreas temáticas de Geografia, Formação do Professor, Estudo do Meio, História da Disciplina Geografia e Educação Ambiental. Coordenou o Projeto de Estudo do Meio e Formação de Professores das Secretarias Municipais de Educação de Guarulhos-SP, 2006 - 2008 e de Suzano-SP, de 2010 - 2011 Foi coordenadora adjunta do Projeto Gestão Participativa e Sustentável de Re-

síduos Sólidos, em Convênio USP e Universidade de Vitória - CA. Presidente da Comissão de Graduação da FEUSP e membro do Conselho de Graduação da Universidade de São Paulo COG de 2005 - 2007. É parecerista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), membro do Conselho Editorial de várias revistas de Geografia que incluem textos sobre Ensino e Aprendizagem da Geografia: Geosp, Mercator, Revista Geografia e Ensino e Olhar de Professor (UEPG).

A proposta é, portanto, integrar ao currículo escolar uma ação fora dos muros da escola. Sendo necessário que os educadores trabalhem em equipe e mostrem aos estudantes a complexidade do mundo em que vivemos.

Ainda que cada estudo do meio a ser realizado possua, em função dos interesses de seus organizadores e da própria natureza do espaço a ser estudado, finalidades mais específicas, seus objetivos mais gerais podem ser descritos, de acordo com Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007) da seguinte maneira:

- consolidação de um método de ensino interdisciplinar denominado estudo do meio, no qual interagem a pesquisa e o ensino;
- verificação de testemunhos de tempos e espaços diferentes: transformações e permanências;
- levantamento dos sujeitos sociais a ser contatados para as entrevistas;
- observações a serem feitas nos diferentes lugares arrolados para a produção de fontes e documentos: anotações escritas, desenhos, fotografias e filmes;
- compartilhamento dos diferentes olhares presentes no trabalho de campo mediante as visões diferenciadas dos sujeitos sociais envolvidos no projeto;
- coleta de dados e informações específicas do

lugar, de seus frequentadores e das relações que mantêm com outros espaços;

- emersão de conteúdos curriculares disciplinares e interdisciplinares a serem contemplados na programação;
- produção de instrumentos de avaliação em um trabalho participativo;
- criação de recursos didáticos baseados nos registros;
- divulgação dos processos e do resultado.

Deste modo, vale ressaltar que a escolha de temas e de lugares a serem pesquisados no estudo do meio deve ser definida pelo coletivo dos professores e estudantes, que são os protagonistas dos processos de ensino e de aprendizagem, à luz dos contextos e experiências vividas. Assim, é a partir de problemas que são comuns e pelo exame do contexto no qual uma determinada comunidade está inserida, que os objetivos deste trabalho pedagógico devem ser formulados.

Desta maneira, ao planejar ações de estudo do meio, a partir da metodologia do Desemparedamento da Escola, possibilitamos aos estudantes uma ruptura com a sala de aula tradicional, vez que a metodologia garante os procedimentos que os estudantes materializarão a partir dos seus conhecimentos prévios, da sua percepção do mundo real, da construção de hipóteses e da ampliação do seu repertório, reconstruindo conhecimentos e vivências.

O Desemparedamento da Escola

O termo Desemparedamento foi cunhado pela professora Léa Tiriba² (2005) ao discutir as relações entre as crianças e a natureza. Ela e outros pesquisadores têm mostrado que a diminuição das áreas verdes, somada à perda de autonomia e liberdade dos estudantes nas cidades, faz com que eles passem cada vez mais tempo confinados, muitas vezes em frente às telas.

Nesse sentido, desemparedar significa literalmente “sair fora das paredes”, aproveitar os espaços externos, dentro e fora das escolas, e planejar metodologias que favoreçam esse ir além.

As contribuições de Tiriba (2005) fomentaram as reflexões dos educadores da rede municipal de Jundiaí sobre a necessidade de promover práticas “do lado de fora”. A Unidade de Gestão de Educação

avançou nesse conceito, articulando as práticas do lado de fora aos conteúdos curriculares, culminando no Desemparedamento da Escola.

Desemparedar, então, é mais do que tirar o estudante da sala de aula. Significa incluir tempo nas rotinas escolares para possibilitar novas formas de ensinar que incluam não somente a dimensão intelectual, mas também os aspectos físicos, sociais, culturais e emocionais.

Pensar o Desemparedamento da Escola articulado ao currículo da EJA é uma questão fundamental para garantir a inclusão e o sucesso educacional desses estudantes. Pois, como já mencionado, muitos trazem consigo uma bagagem de vida rica em conhecimentos e habilidades, que podem e devem ser aproveitadas nessas práticas e no processo educativo. Ao considerar essas experiências, os educadores proporcionam uma educação mais significativa e contextualizada. Além disso, é fundamental promover a integração destes estudantes com a comunidade escolar e a sociedade em geral. Isso pode ser feito por meio de projetos interdisciplinares, visitas a espaços culturais e educativos, eventos e atividades que promovam a troca de saberes e a interação entre os estudantes e os demais membros da comunidade.

O processo de formação que estamos realizando com os educadores que atuam no CMEJA caminha nessa direção. Formar os docentes para a diversidade e para a utilização de metodologias inovadoras e inclusivas, como o Desemparedamento da Escola, também tem sido a nossa referência.

2 Professora Associada à Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), atuando na Graduação (Escola de Educação) e no Programa de Pós-Graduação em Educação desta mesma Universidade (Mestrado / PPGEdu / UNIRIO). Graduada em Comunicação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro / UFRJ (1974), mestre em Educação pela Fundação Getúlio Vargas / RJ (1988), doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro / PUC-Rio (2005); pós-doutorado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc / Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro / UFRJ). Coordenadora-líder do Grupo de Pesquisa `Infâncias, Tradições Ancestrais e Cultura Ambiental (GiTaKa) e do Núcleo Infâncias, Natureza e Artes / NiNA / UNIRIO. Educadora-ambientalista, atua no campo da Educação Infantil, em interface com a Educação Ambiental e a Educação Popular. Tem como foco os desafios da produção de metodologias de formação decoloniais-teórico-brincantes, que articulam processos de apropriação teórica, proximidade da natureza, empoderamento político, vivências corporais e estéticas. Membro do Movimento Articulação Infâncias, da Rede Brasileira de Educação Ambiental / REBEA, do Fórum Permanente de Educação Infantil / RJ e do MIEIB. Coordenadora da Associação de Educadores da América Latina e do Caribe.

O Papel do Educador e sua formação

O educador tem um papel importante ao mediar o protagonismo dos estudantes em seu processo de aprendizagem. E nessa relação, é importante entrelaçar de forma intencional a compreensão, a expressão e a intensidade, buscando sentidos e significados para o mundo, respeitando e aprendendo com e nas diferenças.

Para tanto, os educadores definem suas estratégias metodológicas valorizando a vivência, os conhecimentos prévios dos estudantes e proporcionando assim a ampliação desses saberes em um processo de troca constante.

A concepção de estudante protagonista é baseada na ideia de que ele deve ser o principal agente da sua própria aprendizagem, participando ativamente do processo educativo e construindo o seu conhecimento de forma autônoma e crítica. Nessa abordagem, o papel do educador é de facilitador, oferecendo condições para que os estudantes possam explorar e descobrir o mundo ao seu redor, e desenvolver suas habilidades, competências e valores.

Nesta perspectiva, a aprendizagem deve ser significativa e contextualizada, envolvendo os interesses e necessidades dos estudantes, valorizando suas experiências e saberes prévios. Isso significa que o objeto de conhecimento deve ser apresentado de forma integrada e interdisciplinar, com atividades que promovam a reflexão, a resolução de problemas, e que estimulem a criatividade

de e a participação ativa. Essas atividades trazem o contexto de fora da sala de aula para dentro da escola e vice-versa. O que é vivido e vivenciado no cotidiano é valorizado e utilizado como elemento de ampliação e aprofundamento do conhecimento que será sistematizado a partir da proposta exposta pelo educador.

Além disso, a abordagem de protagonismo estudantil também valoriza a participação e a colaboração entre os estudantes, buscando desenvolver habilidades sociais e emocionais, como a empatia, a solidariedade, o respeito mútuo e a responsabilidade. Dessa forma, aprendem não somente o conceito, mas também valores e competências essenciais para sua formação integral como cidadãos.

Vale ressaltar que a abordagem que valoriza o protagonismo estudantil não desvaloriza os educadores, não significa que eles perdem a sua importância, mas sim que assumem um novo papel, de mediadores e estimuladores, que contribuem com os estudantes, ajudando-os a construir seus próprios conhecimentos e competências, e a se tornarem agentes ativos do seu próprio processo educativo.

Para isso, o educador precisa conhecer os interesses e as necessidades dos estudantes para planejar propostas que promovam a reflexão e a resolução de problemas e que estimulem a criatividade e a participação ativa de todos os envolvidos no processo de aprendizagem. Nesse contexto, todos os ambientes de aprendizagem, seja na escola ou fora dela, devem

desafiar os estudantes, permitindo o desenvolvimento da capacidade de pensar criticamente, fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades.

Sendo assim, o educador deve valorizar as experiências e saberes dos estudantes, buscando integrá-los aos contextos planejados, tornando a aprendizagem mais envolvente e significativa, incentivando a participação e a colaboração entre todos os envolvidos nas atividades, que ocorrem na escola e fora dela, permitindo o trabalho em grupo, o compartilhamento de ideias e a construção coletiva do conhecimento.

O Desemparedamento da Escola permite romper com a estrutura rígida das aulas tradicionais, focadas na exposição de conteúdos, oriundas de apresentações realizadas exclusivamente pelos educadores, ou seja, o papel do educador não é de mero transmissor de conhecimentos, mas sim de um mediador que incentiva os estudantes a construir seus próprios conhecimentos e competências, e a se tornarem agentes ativos do seu próprio processo de aprendizagem. Para isso, o educador precisa fornecer recursos e orientações para que os estudantes possam desenvolver suas capacidades de forma autônoma e crítica.

Como assessor educacional na formação dos educadores do CMEJA, minha atuação visa promover a construção de planejamentos pedagógicos com intencionalidade, objetivando o Desemparedamento e a busca pelo conhecimento do educando como participante ativo nas conquistas do espaço da cidade.

O Desemparedamento da Escola ganha cada vez mais relevância no contexto da educação contemporânea, inclusive na educação de jovens e adultos. Isso implica em promover a aprendizagem para além da sala de aula e explorar as potencialidades educativas presentes no espaço urbano.

Minha atuação tem como base a sensibilização dos educadores sobre a importância do Desemparedamento da Escola e a construção dos processos pautados no desenvolvimento de habilidades presentes no Currículo Jundiáense da EJA. É fundamental discutir conceitos, apresentar experiências bem-sucedidas e estimular reflexões sobre o papel da educação na formação dos sujeitos. A partir desse pressuposto, o trabalho é realizado em conjunto com os educadores na elaboração dos seus planejamentos pedagógicos.

A intencionalidade pedagógica é um elemento crucial nesse processo, pois envolve a definição de objetivos claros e definidos, que serão trabalhados na perspectiva do Desemparedamento da Escola. Isso implica em identificar quais competências, habilidades e conceitos devem ser desenvolvidos nos estudantes, bem como as estratégias e recursos que serão utilizados.

Ao promover situações de aprendizagem que permitam aos estudantes se envolverem com a realidade local e compreenderem os seus territórios e desafios, fortaleceremos a sua cidadania e construiremos uma educação mais significativa.

Portanto, as ações que estamos desenvolvendo visam colaborar para a construção de planejamentos pedagógicos que contemplem a metodologia do Desemparedamento da Escola. Acredito que essa abordagem é essencial, pois envolve todos e, principalmente, os estudantes na construção do conhecimento, tornando-os protagonistas das conquistas do espaço da cidade e possibilitando uma participação ativa na sociedade.

TIRIBA, Léa. **Crianças, natureza e educação infantil**. Tese de Doutorado, Departamento de Educação, PUC-RIO, 2005.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB**. 9394/1996.

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. H. **Para ensinar e aprender geografia**. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. Estudo do meio e ação pedagógica. In: **Encontro Nacional de Geógrafos, 14, 2006, Rio Branco**, AC. Anais... Rio Branco, AC, 2006.

_____. Estudo do meio, interdisciplinaridade, ação pedagógica. In: **Encontro Nacional de Geógrafos, 13., 2004 Goiânia**. Anais... Goiânia, GO, 2004.

SAMPAIO, Rosa Maria Whitaker F. A aula passeio transformando-se em aula de descobertas. In: **Pedagogia Freinet: teoria e prática**. ELIAS, Marisa D. C.(org). Campinas, SP, Papirus, 1996.

CAPÍTULO 8



UMA PROPOSTA ENVOLVENDO ENSINO HÍBRIDO E O DESEMPAREDAMENTO DA ESCOLA

Fernando Trevisani



Acervo da EMEB Prof. Fábio Rodrigues Mendes



UMA PROPOSTA ENVOLVENDO ENSINO HÍBRIDO E O DESEMPARELAMENTO DA ESCOLA

Fernando Trevisani¹

1 Doutorando em Metodologias Ativas e mestre em Tecnologias Digitais e Educação (UNESP), pós-graduado em Educação Inovadora (Instituto Singularidades), Matemático (USP). É um dos coordenadores do Grupo de Experimentações em Ensino Híbrido e é organizador do livro Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação. É professor, formador de professores, consultor em metodologias ativas de escolas e universidades em diferentes locais do Brasil e possui um curso on-line de Metodologias Ativas com o objetivo de conectar professores de todo o Brasil que implementam aulas em modelos ativos, incluindo o Ensino Híbrido.



Introdução e contextualização do capítulo

Até aqui, muito foi discutido e falado sobre Educação Integral, Território Educativo, Cidade Educadora, Aprendizagem Significativa, dentre outros tópicos, todos relacionados com o conceito de Desemparedamento da Escola proposto neste livro. Todos esses temas são fundamentais quando queremos discutir a construção de uma educação de qualidade para nossos estudantes, uma educação que, de acordo com Paulo Freire (2013), seja feita por uma escola popular, democrática e emancipadora, que visa formar integralmente cidadãos que possuam consciência crítica, que se engajem em problemas sociais e busquem promover a transformação da sociedade.

Em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, Freire (2013) afirma que o diálogo promovido por educadores deve de fato investigar os temas geradores e o conteúdo programático de uma educação que busca despertar uma nova forma de os estudantes se relacionarem com o aprendido, com o objeto de estudo, vivenciando experiências e valorizando seus saberes por meio de uma metodologia que desperte a consciência.

Nessa obra, ele cita o termo tão conhecido por muitos educadores: educação bancária, referindo-se ao modelo educacional que deposita no aluno um conhecimento, de forma que o aluno o recebe de maneira passiva. Freire acreditava no oposto disso: que o estudante deve fazer parte do processo de aprendizagem como protagonista, aprendendo com o educa-

dor conforme o processo educacional se desenvolve. Isso, ainda segundo o mesmo autor, deve ser feito de forma que o estudante seja ativo no processo de busca do conhecimento e que “o professor, ao mesmo tempo que ensina, aprende com os alunos” (FREIRE, 2013, p. 96).

O conceito de Educação Híbrida e a relação com o modelo de ensino adotado pelas escolas de Jundiáí

Continuando a discutir temas que objetivam a construção de uma educação de qualidade para todos os estudantes, esse capítulo traz o conceito de Educação Híbrida, uma educação que pode misturar e integrar diferentes estratégias, conhecimentos e espaços para a construção de experiências ricas em aprendizagens. Nesse sentido, para Moran (2015, p. 28),

Na educação acontecem vários tipos de mistura, blended ou educação híbrida: de saberes e valores, quando integramos várias áreas de conhecimento (no modelo disciplinar ou não); blended de metodologias, com desafios, atividades, projetos, games, grupais e individuais, colaborativos e personalizados. Também falamos de tecnologias híbridas, que integram as atividades da sala de aula com as digitais, as presenciais com as virtuais. Híbrido também pode ser um currículo mais flexível, que planeje o que é básico e fundamental para todos e que permita, ao mesmo tempo, caminhos personalizados para atender às necessidades de cada aluno. Híbrido também é a articulação de processos mais formais de ensino e aprendizagem com os informais, de educação aberta e em rede. Híbrido implica em misturar e integrar áreas diferentes, profissionais diferentes e alunos diferentes, em espaços e tempos diferentes.

Uma educação híbrida, portanto, possui elementos comuns aos conceitos já definidos e apresentados previamente, com educadores e gestores atuando na busca de uma educação que integre a formação intelectual, física, emocional, social e cultural do estudante, tarefa que deve ser compartilhada entre todos os envolvidos no processo, como as próprias crianças, suas famílias, todos os educadores e colaboradores de uma escola, os gestores e a comunidade onde a escola está localizada. Essa ideia visa a construção de momentos de aprendizagens que promovam e despertem a relação de uma nova ideia com os conhecimentos prévios do estudante, que utilizem novos materiais e recursos que estimulam a colaboração e a construção coletiva de soluções para problemas abertos, que considerem os contextos e as situações que ocorrem no meio em que o estudante vive para, por meio de uma abordagem que também pode envolver o lúdico e o uso de espaços externos às salas de aula, despertem na totalidade o potencial do aprendiz em aprender.

Considerando todas essas características mencionadas, deve-se adotar uma metodologia de ensino que acompanha e considera tais elementos na prática docente (MORAN, 2015). Para o autor,

“As metodologias precisam acompanhar os objetivos pretendidos. Se queremos que os alunos sejam proativos, precisamos adotar metodologias em que os alunos se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham que tomar decisões e avaliar os resultados, com apoio de materiais relevantes. Se queremos que sejam criativos, eles precisam experimentar inúmeras novas possibilidades de mostrar sua iniciativa.” (p. 34)

Assim, um processo educacional deve possibilitar a construção de soluções criativas, coletivas, autônomas e abertas para os problemas propostos pelos docentes, desenvolvendo também a autonomia dos estudantes. Segundo o mesmo autor, “para preparar para a autonomia, precisamos de outra proposta de escola, muito mais leve, aberta, flexível, centrada no aluno, com atividades significativas, metodologias ativas, intenso uso das tecnologias digitais” (MORAN, 2017, p. 67).

Nesse sentido, os modelos de ensino híbrido vão ao encontro do modelo de educação que está sendo construído nas escolas municipais de Jundiaí e por isso passaram a compor também o quadro de referências pedagógicas para as práticas dos professores. A expressão *ensino híbrido* tem raízes na ideia de educação híbrida, pois pondera que não existe uma única forma de aprender e considera a aprendizagem um processo contínuo, que ocorre de diferentes formas, em diferentes espaços de aprendizagem.

Segundo Horn e Staker (2015), o ensino híbrido “é um programa de educação formal no qual um grupo aprende por meio do ensino on-line, com algum elemento de controle do estudante sobre o tempo, o lugar, o modo e/ou o ritmo do estudo, e por meio do ensino presencial, na escola”. Os modelos de ensino híbrido estimulam o papel autônomo e protagonista do estudante no processo de aprendizagem; propõem momentos de aprendizagem que podem ser individuais e coletivos; podem ser realizados dentro e fora de sala de aula; podem ter ou não tarefas mais

abertas que permitem aos estudantes utilizarem a criatividade na resolução do que for proposto; permitem a construção e a discussão coletiva entre um grupo de estudantes ou entre eles e o professor; podem utilizar recursos digitais que produzem dados sobre as aprendizagens dos estudantes que poderão ser usados pelo professor para personalizar o ensino, sem a necessidade de, especificamente, cada um ter um dispositivo digital para si; permitem que o professor considere o tempo e a forma como cada estudante aprende ao planejar uma atividade para sua turma. Segundo Trevisani e Corrêa (2020),

Nos modelos de Ensino Híbrido, os estudantes assumem uma postura mais ativa, mais participativa na construção do conhecimento. Já o professor passa a orientá-los nesse processo, assumindo um papel de mediador, ou seja, de consultor. Diversos locais podem ser usados para essas interações, desde a sala de aula física até mesmo uma rede social ou plataforma digital de aprendizagem. Os alunos podem ter controle do ritmo, do tempo, do lugar e do modo como aprenderão um conteúdo, tornando assim possível uma maior compreensão do conteúdo estudado (HORN, STAKER, 2015). Além disso, eles passam a ser mais autônomos no processo, pois podem construir o conhecimento sobre os conceitos estudados por meio de pesquisas e atividades colaborativas em grupos, e não somente com a explicação de um professor, como ocorre nas aulas expositivas. Dessa forma, por meio dessas diferentes possibilidades, podem analisar e construir ativamente seus conhecimentos, desenvolvendo o pensamento crítico sobre o processo, os conteúdos que estão sendo estudados e sobre sua própria aprendizagem, já que a postura enquanto aprendizes possivelmente foi modificada a partir da adoção de diferentes estratégias de ensino que exigem sua participação.

Todos esses elementos que compõem o que está sendo considerada como a definição de ensino híbrido podem ser desenvolvidos em alguns modelos implementados nas aulas das escolas de Jundiaí. A seguir, cada um dos modelos implementados será descrito em mais detalhes.

Os modelos de ensino híbrido adotados pelas escolas de Jundiaí

Os modelos de ensino híbrido se dividem em dois tipos: os chamados modelos sustentados, que são os que conservam algumas das características mais comuns das escolas brasileiras, como a divisão por turmas, por salas físicas, o currículo e forma de aprendizagem dos estudantes em si, com o professor atuando como agente educador; e os chamados modelos disruptivos, que rompem com essas ideias, integrando estudantes de diferentes turmas em momentos de aprendizagem comuns e compartilhados, reconsiderando a construção curricular das escolas, promovendo momentos de aprendizagens autoguiadas e definidas pelos próprios estudantes, dentre outras características.

Bacich, Neto e Trevisani (2015) recomendam iniciar o processo de implementação dos modelos de ensino híbrido pelos modelos sustentados, pois eles estão mais próximos das realidades das escolas brasileiras. Por isso, esses foram os modelos escolhidos para os professores iniciarem a implementação na rede, chamados também de modelos de rotação: rotação por estações, laboratório rotacional e sala de aula invertida. Em todos esses modelos, segundo Trevisani e Corrêa (2020, p. 52),

[...] podem ser usados outros espaços além da sala de aula para as atividades, mas é necessário que em pelo menos um haja uma atividade on-line ou que utilize uma tecnologia digital para que dados sejam coletados de suas atividades para posterior análise do professor e personalização do ensino. A personalização, inclusive, é o que caracteriza o Ensino Híbrido e o que o diferencia de uma prática em que alguma tecnologia digital é utilizada como ferramenta para potencializar a aprendizagem. A personalização possibilitará que o professor promova uma melhor aprendizagem durante todo o processo, pois coletará, analisará e atuará sobre dados dos alunos, fazendo com que aprendam mais e melhor, pois consegue agir sobre as dúvidas e dar a cada um o que precisa para evoluir no processo.

Sendo assim, é possível caracterizar os modelos de ensino híbrido como sendo momentos de aprendizagem que integram os recursos digitais em outros momentos de uma aula, visando produzir informações sobre as aprendizagens dos próprios estudantes, guiando-os, estimulando-os pela interatividade e recursos visuais, engajando-os e permitindo que aprendam coletivamente em um momento de aprendizagem mediado pelos recursos digitais. Em posse dessas informações (dados sobre a aprendizagem dos estudantes), o professor pode checar quem conseguiu progredir e compreender melhor um determinado conceito e quem possui dúvidas na parte do conteúdo trabalhado com o auxílio dos recursos digitais. Dessa forma, o docente pode decidir como atuar a favor da aprendizagem do estudante, personalizando o ensino nesse processo. Esse processo de personalização pode envolver uma discussão e conversa com o estudante sobre suas aprendizagens, delineando

novos caminhos a serem trilhados com a participação do próprio estudante nesse processo; a escolha de uma atividade específica para ele fazer e fortalecer o que ainda não aprendeu; a determinação de outra forma de o estudante aprender o que está sendo ensinado; ou a tomada de alguma decisão que o docente achar pertinente que leve o estudante a aprender o que ainda não conseguiu e que foi identificado pelo professor com a possível ajuda dos recursos digitais.

Abaixo estão os nomes e a descrição resumida dos modelos de rotação trabalhados com gestores e professores das escolas municipais de Jundiá. Mais detalhes sobre esses modelos podem ser encontrados em Bacich, Neto e Trevisani (2015).

- Rotação por Estações: os alunos são divididos em grupos, sendo que cada grupo irá realizar uma tarefa distinta, desenhada e construída com objetivos independentes uma da outra pelo professor. Cada tarefa dessas irá compor o que chamamos de estação, o professor pode construir quantas estações desejar. O tempo que cada grupo permanecerá fazendo uma tarefa (permanecerá em uma estação) deve ser o mesmo para todos os grupos. Após o tempo escolhido para cada atividade, os estudantes rotacionam entre as estações. Ao final da aula, deverão ter passado por todas as estações, compondo as rotações necessárias para isso. Cada estação deve ter o mesmo conceito trabalhado de forma diferente. O professor pode usar atividades escritas, problemas abertos, materiais manipulativos (como o material dourado), materiais reutilizáveis, formulários com respostas on-line, jogos

digitais, jogos de tabuleiros, tela interativa, vídeos ou qualquer outro recurso que desejar.

- Laboratório Rotacional: os estudantes são divididos em apenas dois grupos (duas estações), sendo que um deles permanece com o professor, que realizará a atividade que quiser no local que desejar, inclusive podendo ser fora do espaço da sala de aula; enquanto o outro grupo realiza uma atividade em um espaço delimitado pelo professor, podendo compartilhar o mesmo espaço ou estar em outro que o docente julgar mais adequado para a realização da tarefa que planejou. O tempo de duração das duas tarefas deve ser o mesmo e, após o seu término, os alunos rotacionam. Pelo menos um dos grupos pode usar algum recurso digital integrado à atividade, não sendo necessário especificamente um recurso por estudante. As atividades devem ser planejadas pelo professor de forma independente uma da outra para que consigam começar e terminar o que foi proposto.

- Sala de aula invertida: o próprio nome desse modelo já apresenta uma ideia geral de sua principal proposta: a de inverter o processo que normalmente ocorre nas salas de aula. Antes da aula, o professor planeja e oferece uma atividade para os estudantes realizarem e preferencialmente produzirem algum material/registo que poderá ser usado quando estiverem juntos, presencialmente, na escola. A atividade oferecida para ser feita antes do momento presencial e coletivo pode envolver assistir a um vídeo, ler um texto do próprio material didático, uma breve pesquisa sobre um determinado tema, responder algumas

atividades em um formulário digital, dentre outras. O mais importante desse momento é que todos tenham algo para produzir e que esteja associado ao tema da aula. Ou seja, não basta que o estudante somente assista ao vídeo, é recomendado ter alguma atividade para ele produzir relacionada com isso, como, por exemplo, assistir a um vídeo específico e diferenciar as principais informações comparando-as a outros textos. É preciso colocar o estudante em ação no momento anterior da sala de aula invertida. Presencialmente o professor usará as respostas dessas atividades para desenvolver sua aula: se os estudantes fizeram uma análise de algo, ela será usada em uma discussão; se elaboraram uma tabela diferenciando dois temas, discutirão coletivamente ou em pequenos agrupamentos; se elaboraram um mapa mental sobre um conceito, poderão discuti-lo da forma como o professor considerar mais produtivo. Após a avaliação do professor a partir do seu planejamento inicial, o tema poderá ser retomado ou aprofundado.

É importante ressaltar que os modelos de ensino híbrido não são dependentes de recursos digitais e/ou acesso à internet para serem implementados, ou seja, a falta ou ausência momentânea de um dos dois, ou a quantidade de dispositivos digitais não atender a todos os estudantes, não impede a implementação de algum dos modelos de ensino híbrido acima descritos.

Percurso Formativo na Rede Municipal de Jundiáí

Desde o início do ano de 2022, o Departamento de Formação da Unidade de Gestão da Educação (UGE) organizou formações presenciais e on-line

sobre ensino híbrido para os professores e equipes gestoras das escolas municipais de ensino fundamental I e EJA de Jundiá. Formações presenciais foram realizadas com os coordenadores pedagógicos no Complexo Educacional Argos, capacitando-os a trabalhar o conteúdo nas formações in loco. Todas as formações foram incluídas nos ciclos formativos dos profissionais da rede no planejamento letivo.

De forma concisa, o percurso formativo para a implementação do Ensino Híbrido realizado na rede municipal de Jundiá, durante os anos de 2022 e 2023, incluíram:

- Formações on-line (síncronas e assíncronas) para todos os educadores;
- Incentivo à autoformação de toda equipe escolar por meio da plataforma COURSERA, com apoio aos coordenadores pedagógicos em encontros presenciais;
- Formações presenciais para os coordenadores pedagógicos, apoiando-os no planejamento e organização das formações para os HTPCs;
- Acompanhamento in loco pela equipe técnica da UGE e deste formador, durante o processo de implementação dos modelos de Ensino Híbrido nas escolas da rede municipal;
- Devolutiva imediata aos educadores durante as visitas sobre suas práticas;
- Suporte à construção de planos de aula, incluindo

do reuniões formativas para apontamentos e intervenções visando a otimização deles, com sugestões de possibilidades de incrementos a serem realizados pelo professor no plano elaborado inicialmente;

- Observação e filmagem de aulas para posterior reflexão junto aos professores da rede;
- Tematização das práticas, por meio do vídeo da aula filmada, durante as formações assíncronas.

É importante ressaltar que tanto as escolas quanto os professores acompanhados nas escolas visitadas autorizaram previamente a filmagem e divulgação dos vídeos da prática implementada. Tudo foi elaborado com o consentimento dos educadores durante todo o projeto.

A importância da formação inicial e continuada de professores para que utilizem metodologias ativas nas escolas, bem como o compartilhamento de experiências entre os docentes e gestores, é ressaltada por Moran (2017). A ideia proposta por ele é que os professores implementem atividades que tornem os estudantes protagonistas e participantes da aula em momentos individuais ou em grupos, autônomos ou com mediação do professor. A formação docente, portanto, é fundamental, pois “o mundo torna-se mais complexo, evolui rapidamente para soluções que não imaginávamos e que exigem atualização constante” (MORAN, 2017, p. 66).

É importante destacar o conceito de metodologia ativa mencionado no parágrafo anterior.

Para Moran (2017, p. 74), “metodologias ativas são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, processo que se dá de forma flexível, interligada, híbrida.”

Esse processo de formação dos docentes da rede de Jundiaí foi construído e desenhado com o objetivo de constituir o que Levy (1993) chama de comunidade de conhecimento, em que docentes e gestores se organizam para estudar, aprender e colocar em prática o que não se consegue saber ou executar sozinho, inclusive com as mídias e ferramentas digitais, buscando realizar tais ações coletivamente. As comunidades de conhecimento são mantidas por meio da produção mútua e pela troca recíproca de informações, buscando compartilhar tudo o que se investiga, se aprende e se cria sobre um determinado objeto de estudo. O autor defende que a comunidade torna acessível ao intelecto coletivo todo o conhecimento pertinente disponível num dado momento.

Por isso, a intenção em produzir vídeos a partir das práticas observadas *in loco*, após feedback dado aos professores que elaboravam planos de aula implementando os modelos de ensino híbrido aprendidos nas formações organizadas pelos seus coordenadores, visava compartilhar com todos os docentes da rede as diferentes práticas e possibilidades de os estudantes aprenderem em aulas realizadas em qualquer modelo de ensino híbrido.

Isso corrobora o que Nóvoa (2022) defende: a formação de professores deve ser repensada e o

conhecimento profissional docente deve ser muito valorizado. Ele chama esse conhecimento de “terceiro gênero de conhecimento”, argumentando que os conhecimentos teóricos e pedagógicos são os que definem os currículos das formações de professores e que o conhecimento profissional docente é, por vezes, ignorado.

Nóvoa (2022, p.82) afirma que

Se não reconhecermos a existência e a importância deste “terceiro conhecimento”, não conseguiremos afirmar a profissão docente como “profissão baseada no conhecimento”. Se os professores estiverem unicamente dependentes de um conhecimento produzido “fora” da profissão, seja pelos cientistas das disciplinas acadêmicas, seja pelos cientistas da educação, não será possível construir uma formação de professores de nível superior.

Nesse sentido, considerou-se fundamental que conhecimentos oriundos dos docentes da rede compusessem os materiais de formação dos próprios professores de Jundiaí, visando qualificar a prática de cada um deles a partir de exemplos estudados, construídos e aplicados nas escolas municipais.

Sobre a adoção e a utilização dos diferentes recursos digitais pelos professores dessa comunidade de conhecimento, considera-se a ideia de transformação digital proposta por Rogers (2016). O autor defende que a transformação digital é fundamentalmente uma questão de estratégia e de novas formas de pensar, e não uma questão associada necessariamente a uma tecnologia digital.

Já Perkin e Abraham (2017) consideram que a transformação digital segue algumas premissas: ela é inevitável e vai acontecer, independente das vontades particulares de alguém ou de uma instituição/organização; envolve estratégia, cultura, processos, comportamentos e pessoas, além das tecnologias digitais, que não são o fator mais decisivo; leva à reinvenção da atividade humana em sua essência.

Sendo assim, considerando o que os autores citados acima defendem, entende-se que o projeto formativo descrito neste capítulo promove a transformação digital dos professores e de como ensinam. O objetivo é formá-los para implementar aulas que buscam uma nova forma de educação, em que o aluno é ativo na construção do conhecimento, o professor é o grande arquiteto das experiências de aprendizagem (o ‘estrategista’) e a tecnologia digital assume um papel importante, mas não principal nem indispensável, no processo de construção do conhecimento. A aprendizagem pode, portanto, ocorrer com a participação e utilização das tecnologias digitais, mas não somente por meio delas. O mais importante será o papel que os estudantes desempenharão no processo planejado pelo professor, além dos elementos considerados que farão parte da experiência de aprendizagem desenhada, como os recursos utilizados e o espaço escolar escolhido.

Um exemplo de prática: unindo Ensino Híbrido com o Desemparedamento da Escola

O exemplo que será descrito a seguir apresenta uma prática que une um modelo de ensino híbrido (Labora-

tório Rotacional) com o Desemparedamento da escola (modalidade Natureza-Ambiente ao Ar Livre).

A turma considerada é de 3º ano do ensino fundamental. A atividade que pode ser trabalhada com os estudantes visa a construção coletiva de uma proposta para aquisição de novos bens para a escola e para a revitalização de espaços escolares para ser apresentada pelo representante da turma na reunião do Conselho de Estudantes. Os estudantes teriam que listar quais bens de consumo e quais espaços da escola deveriam ser o foco para o investimento de recursos pela Associação de Pais e Mestres (APM).

Conforme o modelo laboratório rotacional pressupõe, os estudantes deveriam ser divididos em dois grupos, nomeados de A e B para facilitar a descrição da atividade aqui relatada. Ambos os grupos realizariam as tarefas propostas nas duas estações descritas a seguir. O grupo A poderia começar pela primeira estação e o grupo B pela segunda. Ao final do tempo delimitado para as atividades, os grupos alternariam as estações, sendo que o A iria para a segunda e o B para a primeira. O tempo para cada uma dessas atividades pode ser de 30 minutos.

Na primeira estação, os estudantes seriam divididos em duplas e deveriam fotografar os espaços da escola que julgavam necessitar de revitalização, argumentando e justificando o motivo de terem selecionado cada um dos espaços. Eles anotariam os locais fotografados em um papel, escrevendo também a justificativa pensada pela dupla. Nessa estação, os estudantes circulariam livremente pela

escola toda, buscando enxergar todos os espaços da instituição e suas respectivas necessidades ao fazerem cada registro.

Para escolas cujo espaço é maior e mais amplo, os estudantes poderiam cobrir setores do prédio ou terreno onde a escola se localiza, otimizando o tempo dado para a realização de cada estação. As fotografias poderiam ser realizadas por meio de celulares, tablets ou até mesmo máquinas fotográficas digitais. Em muitos casos, equipamentos digitais apontados como antigos para a geração de estudantes que está na escola atualmente podem despertar o interesse deles, como na sugestão dada aqui.

Na segunda estação, os estudantes fariam uma discussão coletiva para a construção de uma lista de sugestões de bens a serem adquiridos (livros, brinquedos e demais materiais) pela instituição. Essa estação pode ser realizada dentro da sala de aula ou em outro espaço que o professor da turma julgar pertinente e oportuno, como a biblioteca, o pátio, a quadra ou algum outro espaço de uso comum. Caso o professor considere oportuno, uma pesquisa de valores dos bens listados poderá ser feita pelos estudantes para compor os itens elencados.

Após realizadas as atividades nas duas estações pelos grupos A e B, o educador poderá planejar a continuidade da proposta, realizando, com a turma toda, a discussão das demandas levantadas para eleger as prioridades e construir coletivamente (utilizando a tela interativa, por exemplo) uma apresentação, selecionando e organizando as imagens

(fotos) e demais registros, a qual será utilizada pelo representante da turma durante a reunião para expor a proposta.

A prática descrita acima contribui com o desenvolvimento das seguintes competências da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018, p. 9):

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

É importante ressaltar que o desenvolvimento das competências gerais mencionadas acima deve ocorrer durante a educação básica toda. Práticas

como a descrita anteriormente contribuem com esse processo, possibilitando que ele seja fortalecido à medida que o professor desenvolve atividades que estimulam o protagonismo e a ação dos estudantes de corresponsabilização pelo próprio aprendizado, ou seja, planejando experiências de aprendizagem em que eles são ativos e participativos do processo.

Com relação às habilidades específicas de cada área do conhecimento, algumas que podem ser desenvolvidas a partir da prática descrita acima foram listadas a seguir:

(EF03LP25) Planejar e produzir textos para apresentar resultados de observações e de pesquisas em fontes de informações, incluindo, quando pertinente, imagens, diagramas e gráficos ou tabelas simples, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.

(EF35LP18) Escutar, com atenção, apresentações de trabalhos realizadas por colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema e solicitando esclarecimentos sempre que necessário.

(EF03CO07) Utilizar diferentes navegadores e ferramentas de busca para pesquisar e acessar informações.

Vale destacar que foram elencadas habilidades das áreas de língua portuguesa e de computação, mas que, dependendo do que o professor planejar para sua turma a partir da ideia acima, outras habilidades de outras áreas podem ser desenvolvidas também.

A prática descrita, potencializa a participação dos estudantes em diferentes níveis de aprendizagem. Eles podem circular pela escola com autonomia, responsabilidade, percorrendo os espaços para além

das salas de aula e reconhecendo-os como ambientes de aprendizagem, criando um novo olhar para a instituição que frequentam, uma escola que é pública, que é de todos, inclusive (e principalmente) deles. Suas ações passam a ser consideradas e suas vozes a serem ouvidas, contribuindo com as decisões da instituição, como, por exemplo, ao sugerirem os espaços que serão revitalizados. Esse processo contribui com o exercício da cidadania, já que estão participando ativamente da transformação e construção de um novo espaço, de uma instituição e também de seu próprio processo de formação integral.

Para superar os desafios e tornar possível a inclusão de todos os estudantes no processo de ensino e aprendizagem, faz-se necessário encontrar e aprender estratégias e metodologias de ensino que tornem possível promover a participação e a aprendizagem de todos os estudantes em todo o processo planejado pelos educadores (gestores educacionais e professores).

Conclusão

A formação de professores é considerada a chave para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem em uma instituição de ensino. Como Moran (2015, p. 43) afirma, “precisamos mudar a educação para poder mudar o mundo, começando por nós mesmos”.

Uma formação inicial ou continuada de professores deve problematizar a própria prática docente, considerando aspectos regionais e locais, bem como

as características da população (estudantes) atingidos pelas práticas ali desenvolvidas. Muitas vezes, as propostas de formação descartam esses aspectos por desconsiderar a lacuna entre o que os professores estudam-aprendem e o contexto em que esse conhecimento será aplicado.

A construção de comunidades de conhecimento é essencial para buscar diminuir essa barreira, pois permite que professores construam coletivamente e troquem informações durante o processo de formação pessoal e coletiva. Nóvoa (2023) fez a seguinte citação oral em sua palestra na VI Semana de Atualização Pedagógica (VI SAP) da rede municipal de Jundiá:

Clarice Lispector dizia em uma de suas obras: 'Cada um de nós é responsável pela humanidade inteira', o que quer dizer é que, o que cada um de nós faz é transformador para a humanidade inteira. Esta crença no potencial da transformação que nos deve mobilizar e me mobiliza ao dizer-vos: a transformação da educação começa com os professores.

A mensagem final dessa citação justifica e sintetiza o cerne do projeto da Unidade de Gestão de Educação: transformar a educação, começando pelos professores. Isso tem sido realizado e construído a cada vez que se pensa, se discute, se implementa e se analisa alguma prática que visa unir as metodologias Ensino Híbrido e Desemparedamento da Escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; TREVISANI, Fernando Mello (orgs.). **Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação**. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

HORN, Michael B.; STAKER, Heather. **Blended: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação**. Porto Alegre: Penso. 2015.

LEVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

MORAN, José Manuel. Educação Híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. In: **Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação**. BACICH, L.; NETO, A. T.; TREVISANI, F. M. (orgs.). 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2015.

MORAN, José Manuel. **Como transformar nossas escolas**. Educação, v. 3, p. 63-91, 2017.

NÓVOA, A. VI SAP: “**Educador Transformador: do percurso formativo à transposição didática**”. Disponível em: <https://www.youtube.com/live/uI-FgibMqL8?si=BXQPORSIEJ8ERII-> . Acesso em: 9 set. 2023.

NÓVOA, A. **Escolas e professores: proteger, transformar e valorizar.** Salvador: SEC/IAT, 2022.

PERKIN, N.; ABRAHAM, P. **Building the agile business through digital transformation.** London: Kogan Page, 2017.

ROGERS, David L. **The digital transformation playbook: rethink your business for the digital age.** New York: Columbia Business School, 2016.

TREVISANI, Fernando. Mello.; CORRÊA, Ygor. **Ensino Híbrido e o Desenvolvimento de Competências Gerais da Base Nacional Comum Curricular.** Revista Práxis, [S. l.], v. 2, p. 43–62, 2020. DOI: 10.25112/rpr.v2i0.2208. Disponível em: <https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistapraxis/article/view/2208>. Acesso em: 3 ago. 2023.

CAPÍTULO 9



**AMBIENTES EDUCADORES -
NOVOS CENÁRIOS DE APRENDIZAGEM**

Karine Ramos



Acervo do Ciempi

AMBIENTES EDUCADORES - NOVOS CENÁRIOS DE APRENDIZAGEM

Karine Ramos¹

1 Licenciada em Pedagogia, especialista em gestão escolar, Mestre em História e Historiografia da Educação e Doutora em Educação pelo Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação da PUC-SP. Ministra cursos de formação de professores na Rede pública e particular de ensino. Já atuou como coordenadora de núcleos de educação de 0 a 3 anos e 3 a 6 e também no Ensino Fundamental I. Realiza grupos de estudos como estratégia formativa sobre a abordagem Reggio Emília, Emmi Pikler, Projetos investigativos, documentação pedagógica e Arquitetura Escolar com enfoque no espaço educador. Fez cursos de aprofundamento na Itália, Peru, Canadá e Argentina sobre abordagem Reggio Emília. Atualmente é Sócia Fundadora/Diretora de projetos do Ateliê Quero Quero Marcenaria inventiva que tem como foco e espaços de aprendizagem.

Por que razão o ambiente previsto como “educador” está culturalmente limitado a uma “sala” e não à escola inteira?

Esta é uma pergunta que me acompanha desde 2012, ano em que eu estava cursando o mestrado em história e historiografia da educação na Udesc - SC e, na busca de conhecimento que pudesse fazer compreender a teia histórica da minha pergunta, encontrei um fio de Ariadne¹ e comecei por compreender a “invenção da sala de aula” a partir da genealogia das formas de ensinar.

A sala de aula como ambiente de aprendizagem está historicamente alinhada a uma pedagogia transmissiva que prevê um ambiente que modela um sujeito passivo no seu processo de aprendizagem e que, portanto, está limitado a “um ambiente formatado” para tal atividade pedagógica. Nesta concepção a sala de aula como ambiente educador é suficiente.

O aprofundamento sobre as formas de ensinar e a análise dos documentos nacionais da última década, fez-me refletir e reconhecer sobre a urgência de produzir novos saberes, elucidando o valor do ambiente para o processo de aprendizagem. Compreender a “Escola” como um grande ambiente de aprendizagem é também reconhecer novas Pedagogias que embasam o valor da complexidade e das relações na qualidade da aprendizagem.

¹ Em filosofia denomina-se “Fio de Ariadne” a um método de solução de problemas para os quais existem soluções óbvias pela aplicação da lógica, na qual percorre-se inversamente o caminho que levou ao impasse para se encontrar o “nó” de decisão e suas consequências.

Com intuito de aproximar teoria e prática inicii uma pesquisa de campo em diferentes escolas do mundo, que declaram em seus documentos institucionais pilares de uma educação para a complexidade das relações, para o valor do ambiente e a construção de conhecimento em uma proposta participativa e relacional.

Nesta busca, construí saberes e olhares para ambientes comuns, espaços partilhados, espaços externos, espaços de pesquisa, espaço de relação e tantos outros que são possíveis transbordar para compor uma escola inteira para as crianças, jovens e adultos.

Em todos os países visitados identifiquei um investimento importante em mobiliários desenvolvidos para dar suporte a esta pedagogia, criando cenários e ambientações que dialogam com as práticas e valores estabelecidos nos currículos.

Neste momento da pesquisa um novo dado histórico foi levantado. No Brasil, arquitetos e designers, em sua maioria, se dedicam a reproduzir um padrão estético estabelecido sob a ótica dos adultos, sob uma perspectiva comercial e não pedagógica e isto tem um impacto nos produtos disponibilizados no mercado institucional educacional.

Novos mobiliários são criados, porém a inovação está nas estruturas e em novas cores e acabamentos estéticos, não trazem possibilidades de renovação pedagógica, ou seja, continuam produzindo um mobiliário que está a serviço de uma pedagogia transmissiva (mesas, cadeiras, armários e quadro branco).

Provocada por este cenário limitado de possibilidades de mobiliários, materiais e materialidade, início em 2017, no meu Doutorado, um grupo de estudos com mais de 15 professoras para discutir possibilidades e para fazer testes de mobiliários que trouxessem na sua gênese propostas complexas em diálogo com os documentos nacionais e os direitos de aprendizagem.

No ano seguinte, lançamos a nossa primeira coleção de móveis e jogos comercialmente, ampliando assim, as possibilidades de mobiliários criativos e inventivos no cenário brasileiro. Nasce o Ateliê Quero Quero, marcenaria inventiva unindo a linguagem do designer à da Pedagogia.

Em 2023, publiquei um livro intitulado “Espaços do Sim: confie no brincar dos bebês e crianças bem pequenas” e no mesmo ano montamos a “Mostra Espaços do Sim” em um projeto em parceria com o Centro Internacional de Estudos, Memórias e Pesquisas da Infância Rubem Alves (Ciempi), local dedicado à formação de educadores, a exposições educacionais, projetos de leitura, pesquisa e de preservação da memória da educação pública, vinculado à Unidade de Gestão de Educação da Prefeitura Municipal de Jundiá.

A mostra, visitada por educadores da rede e também aberta ao público, foi parte de uma ação formativa que contou com encontros presenciais, on-line e visitas com diálogo in loco ministrada por mim. A experiência imersiva nos ambientes de aprendizagem ficou em exibição do dia 10 de março a 12 de

abril de 2023. Os contextos estéticos e as narrativas apresentadas tiveram como intenção o convite a uma reflexão para a curadoria dos detalhes, dos contextos e dos mobiliários que fazem parte de uma coleção totalmente dedicada à infância e a todas as relações que estes ambientes propõem.

Dividido em quatro ambientes relacionais, a iniciativa suscitou aos visitantes um olhar atento aos detalhes e às escolhas que dialogam com a natureza lúdica das crianças e com a pedagogia das relações. Cada ambiente foi intencionalmente preparado para tornar visível a importância do espaço/ambiente educador e suas relações no cotidiano das crianças. A mostra foi concebida, essencialmente, para ser fruída de maneira interativa e participativa. Um convite a observação e reconhecimento das intencionalidades de cada detalhe que compuseram os ambientes, como destaca Rinaldi (2002):

O espaço físico pode ser definido como uma linguagem que fala de acordo com precisas concepções culturais e profundas raízes biológicas. O espaço físico é um elemento constitutivo da formação do pensamento. As relações da criança com o espaço são recíprocas, de modo que tanto a pessoa quanto o ambiente são ativos e modificam-se um ao outro (p. 154).

Durante o período, em diálogo com os visitantes, ficou evidente que o ambiente precisa ser este lugar de muitas possibilidades e intencionalidades. A curadoria e organização dos materiais devem oferecer convites para que as crianças possam viver cotidianamente suas pesquisas e linguagens.

Quando nos propomos a refletir sobre o modo como se organiza e prepara ambientes educadores, é preciso entender, primeiramente, de que espaço estamos falando e de como as crianças interagem nele, além de entender os tempos, as conexões e as linguagens envolvidas nesta relação. Pensar os espaços e ambientes de brincar, de aprender e viver dos meninos e meninas na escola é pensar no currículo educacional, na concepção de aprendizagem que se tem e que se faz presente no cotidiano de cada instituição.

Para pensarmos em Desemparedamento precisamos começar refletindo sobre desemparedar nossas certezas e convicções e romper paradigmas definidos sobre organização e gestão de “sala de aula”.

Desemparedar também pode significar libertar as crianças e os estudantes das carteiras individuais, libertar do ensino frontal em que só o professor define ações e tarefas limitadas a serem cumpridas, romper com um espaço que aprisiona as relações e coloca as crianças em uma “forma”. Ou seja, desemparedar dentro de nós educadores, ideias restritas que atendem a um único modelo de como utilizar e ocupar os espaços e ambientes disponíveis.

A experiência de novas formas de fazer a gestão de ensino também é, de alguma forma, desemparedar as paredes invisíveis que fomos construindo ao longo da nossa profissionalidade. É fundamental refletirmos e vivermos experiências que nos coloquem em outra estética de pensamento. Tivemos a oportunidade de viver isto na Mostra “Espaços do

Sim” com ambientes plurais, com muita intencionalidade pedagógica e com alta demanda cognitiva pelas formas de relação apresentadas. Experiências em espaços que promoveram a interação, a invenção, a pesquisa, a manipulação e o direito ao corpo e seus movimentos.

Por que o ambiente educativo de qualidade é um direito?

Hoje sabemos que as nossas escolhas e ações podem enriquecer ou enfraquecer o nosso potencial humano. E que a educação e as escolas, de acordo com suas características, desempenham um importante papel na construção da sociedade.

Os marcos legais sustentam o investimento no ambiente para que ele possibilite os direitos previstos nos documentos, tais como:

- Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (2023);
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.396, de 20 de dezembro de 1996 (1996);
- Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (2010);
- Plano Nacional de Educação - Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014 (2015).

Tais documentos destacam o direito à educação pública e de qualidade assumido pelo Estado e previsto na Constituição Federal (1988). O direito da criança ser reconhecida como cidadã de fato e de

direito, sujeito sócio-histórico e cultural, que seja partícipe no processo de construção de uma prática político-pedagógica, que a considere integralmente nos âmbitos físico, emocional e cognitivo, rompendo com os modelos sanitaristas, transmissivos e assistencialistas anteriormente em voga.

Ou seja, uma reorganização do ambiente e a ambientação destes é urgente para que de fato o direito saia do prescrito para o vivido, garantindo uma educação emancipadora que propõe tentativas de criar nas instituições educativas, possibilidades de construir conhecimentos de forma democrática e também espaços que oportunizam e facilitam tais relações.

Para garantir o direito de todos, crianças, jovens e adultos ao ambiente que educa é fundamental pensarmos em princípios e critérios em diálogo com os marcos legais e com a concepção de aprendizagem que está presente cotidianamente nos espaços e ambientes da escola.

É preciso ter claro quem é este sujeito e quais seus direitos. Um sujeito capaz e competente, ávido por aprender, que explora o mundo de forma curiosa e potente. Sujeitos que se apropriam criativamente de sua cultura e a produzem constantemente. Sujeitos que se interessam pelo mundo sociocultural em que estão inseridos.

A partir desta visão o professor prepara, organiza, ambienta a escola inteira para receber crianças, jovens e adultos garantindo seus direitos.

O ambiente oferecido na Escola Infantil precisa ser compreendido como linguagem, que fala de acordo com as concepções que se tem de criança e de infância. Queremos uma criança ativa, criativa, capaz de envolver-se intensamente, então lhe oferecemos um espaço em que seja possível viver isto. A linguagem do espaço é forte e ao mesmo tempo um fator condicionante porque é analógica; ainda que seus códigos não sejam nítidos, ao vivê-lo é possível reconhecer suas limitações de diálogo com a natureza lúdica das crianças (RAMOS, 2023, p. 13).

Neste contexto é papel do educador realizar escolhas, preparar os convites, os territórios, os materiais e as materialidades que serão oferecidos. Realizar uma curadoria intencional visando ambientações em consonância com a aprendizagem e habilidades curriculares para cada faixa etária. Para tanto, devemos planejar e preparar um ambiente que:

- desafia, que questiona certezas, que convida as crianças a pesquisar, a interagir, a conhecer e criar;
- encanta, que traz em sua gênese a possibilidade de protagonizar saberes, que cria cenários para o extraordinário no ordinário;
- convoca a imaginação, a criação e as mais altas demandas cognitivas;
- conecta pensamentos e sistemas complexos de vida, natureza e multissensorialidade;
- facilita comprovar teorias, testar e comprovar possibilidades;
- convida a cognição e criação, que ativa habilida-

des essenciais ao desenvolvimento nesta fase da vida;

- abre possibilidade para diferentes linguagens e diferentes paisagens sonoras e estéticas;
- promove o encontro com o céu, com o sol, com os fenômenos naturais, com a flora, com os insetos e com a vida que pulsa lá fora;
- complexifica, que vai inserindo camadas de pesquisa e linguagens em relação às pesquisas das crianças;
- respeita a infância, seus tempos e especificidades.

Precisamos refletir e compreender que o ambiente é o aspecto mais visível do trabalho nas escolas e que ele envolve educadores, estudantes, gestores, políticas públicas, investimento, respeito aos direitos de aprendizagem, entre outros.

Será o ambiente oferecido que transmitirá a mensagem de que este é um lugar onde os adultos pensaram sobre a qualidade e o poder instrutivo do espaço. O espaço físico deve ser acolhedor, promover encontros, comunicação e relações, pois a organização das estruturas, objetos e atividades encoraja escolhas, resolução de problemas e descobertas no processo de aprendizagem. Deve existir atenção aos detalhes em todo o lado, na cor das paredes, no acesso aos espaços comuns, na forma e nas escolhas das mobílias, na organização dos objetos simples em prateleiras ou nas mesas, como nos aponta Gandini (2002).

O educador dentro dos espaços planejados deve:

- Ter atitudes positivas para os jogos, compreender e valorizar a liberdade de escolha e do agir das crianças;
- Compreender que o jogo em si é o principal valor do espaço, pois é nele que as aprendizagens irão ocorrer, uma vez que o educador preparou atentando a materiais, possibilidades e intencionalidades;
- Ser um bom observador e tem capacidade de escutar;
- Ser um adulto que responde às ações iniciadas pelas crianças e estudantes e as perguntas deles;
- Ser um adulto que se conecta com as crianças e estudantes emocionalmente, intelectualmente e ludicamente;
- Tornar-se o adulto que faz o planejamento e desenha o espaço para o jogo, mas não o jogo em si.

O ambiente que educa

Estudos recentes sobre como o cérebro aprende destacam o ambiente como um dos aspectos mais importantes para o desenvolvimento humano. É no ambiente e nas relações que ativamos uma rede de linguagens sociais, biológicas, emocionais e intelectuais. Da mesma forma, em um ambiente hostil as relações podem ser extremamente maléficas para o desenvolvimento infantil, por vezes causando traumas, síndrome de confinamento e memórias negativas para as crianças e estudantes.

Gerar apropriação do ambiente educativo de forma integral suscita um olhar demorado da gestão e dos educadores acerca do entorno, das frestas, das janelas, das árvores no quintal, da terra, da lama e das sementes como materiais e materialidades valiosas para o processo de aprendizagem.

A qualidade desta oferta intencional fará diferença na vivência das crianças, jovens e adultos e mais ainda na construção de conhecimento que parte de uma complexidade ampla e heterogênea.

Mapear os espaços da escola de forma intencional e contínua é essencial para ampliar as intencionalidades ofertadas e oportunizadas como ambientes de aprendizagem que potencializam propostas e relações. Vale aqui também a reflexão ampliada para responder as perguntas: estamos conseguindo desemparedar nossas práticas cotidianas? Ou estamos reproduzindo um padrão? Os espaços e ambientes que vivenciamos estão levando em conta as qualidades e os elementos inclusivos internos e externos ao currículo prescrito?

Ao criar e preparar ambientes de aprendizagem para as crianças, os educadores e gestores sofrem influências advindas de diferentes concepções de educação que foram sendo construídas desde as suas infâncias, com experiências e repertórios de uma escola infantil com espaços estéreis, assistencialistas, espaços disciplinadores de extremo controle sobre movimentos e marcas infantis, espaços muitas vezes preparados e espelhados na escola de Ensino Fundamental tradicional. Entendemos que criar

ambientes de aprendizagem constitui-se como eixo estruturante do currículo, é ponto fundamental para realizarmos um trabalho alinhado com os DCNEIs e com documentos que orientam a qualidade da educação básica. Portanto, devemos refletir sobre alguns princípios norteadores nessa tarefa.

Princípios para refletirmos:

- Um espaço de aprendizagem precisa ser cuidadosamente pensado, planejado e desenhado, tendo em vista critérios e intenções. É preciso colocar na pauta as formas, a acústica, a iluminação, as cores, os materiais, os cheiros, o microclima em função dos usos e propostas que terão cada espaço.

- Um espaço de aprendizagem precisa ter uma identidade em perspectiva, ou seja, características que convidem para a ação desejada. Ele comunica suas intenções com os materiais e as possibilidades, que podem ser um convite para o brincar construtivo, investigativo, manipulativo etc. O lugar de jogo acentua a beleza e as características do ambiente que o abriga.

- Ao definir a intencionalidade, o espaço de aprendizagem preparado tem que ficar no melhor lugar possível: por exemplo, se você vai preparar um espaço para o brincar, jogar na natureza, os materiais e os dispositivos escolhidos precisam ficar perto da natureza e/ou conectados com ela de forma que esteja integrado com o entorno natural. Ao final, o ambiente criado/preparado precisa ter a capacidade de se envolver com o contexto que está ao redor e se relacionar com o todo que fica dentro e fora do espaço.

- Um espaço de aprendizagem tem que oferecer e possibilitar encontros, relações, interações entre as crianças. O espaço fala por si, o ambiente comunica suas opções claramente.

- O lugar permite que as crianças brinquem de maneiras diferentes, oferecendo possibilidades abertas e complexidade. O espaço deve ser flexível e estar constantemente em adaptação e permitir que as crianças e estudantes possam modificá-lo ao mesmo tempo em que estão brincando ou interagindo.

- Deve ser suficientemente neutro para que as ações e as cores das crianças sejam o foco visual principal. Permitir à criança viver sua identidade de forma natural, ou seja, a cultura adulta, estereotipada e/ou escolarizada fica em segundo plano.

- O espaço precisa oferecer diferentes tipos de desafios físicos e cognitivos e sua organização estar incluída no planejamento para garantia das condições e a qualidade da aprendizagem.

- O espaço deve evoluir na sua capacidade comunicativa na medida em que as crianças e estudantes produzem, registram e deixam marcas por meio de diferentes linguagens e processos investigativos.

Uma vez considerados os princípios apresentados, devemos nos questionar sobre a qualidade dos ambientes oferecidos, buscando responder a algumas questões primordiais ao planejarmos nossas ações.

Perguntas para refletirmos e avaliarmos a qualidade dos ambientes oferecidos:

- A escola oferece um espaço variado e desperta o interesse devido à disposição dos objetos de diferentes tamanhos, lugares para se esconder, diferentes construções e obras de arte? Revela-se um espaço que inspira mistérios e histórias?

- Inclui desafios em relação ao ambiente físico, objetos e móveis que permitam provar os limites das capacidades, desenvolver o brincar e a percepção por meio de fenômenos, seja de luz ou de som?

- Adiciona elementos da natureza dispostos para brincar e transformá-los: terra, água, ar e luz?

- Oferece estruturas verdes, partes ou peças soltas e uma topografia diversificada, para que se possa fazer diversas ações entre os elementos e para construir os próprios lugares especiais e refúgios?

- Cria objetos que permitam os movimentos em diversas formas: caminhar, inclinar-se, rastejar-se, correr, pular, escalar, deslizar, rolar, equilibrar etc., por exemplo, troncos, galhos, colinas, túneis e buracos?

- Inclui espaços para manipular e transformar materiais naturais e fabricados. Por exemplo, materiais de artes, de cozinha, arrumar e consertar, preparar misturas e poções, utilizar ferramentas e ter acesso a peças e pedaços de todos os tipos?

- Estimula os cinco sentidos através da percepção do som, lugares onde possam fazer barulho, lugares

calmos e tranquilos, diferentes tonalidades de cores, de formas e de texturas, lugares de luz e de obscuridade, contrastes, objetos que têm naturalmente cheiros, bebidas e sabores de distintos tipos?

- Inclui espaços que permitam a observação da mudança no ambiente natural e do ambiente construído, como janelas para olhar para fora, ou acompanhar a transformação do ambiente?

- Inclui ambientes para crianças e estudantes participarem na jardinagem?

- Cria objetos e móveis que permitam os encontros e a interação social: espaços que permitam escolher se um quer brincar/pesquisar/estudar sozinho ou acompanhado, permitindo negociar, cooperar, competir, lidar com os conflitos?

- Incorpora elementos para brincar com a identidade: olhar-se no espelho, mudar de roupas, usar outras roupas, agir, teatralizar e representar distintos tipos?

- Oferece opções para experimentar uma ampla gama de emoções: oportunidades para ser poderoso e outras para sentir-se fraco, amedrontado, para sentir-se confortável, desconfortável, amado e rejeitado, com e sem controle das situações, ou seja, possibilidades para perceber seus sentimentos?

- Os espaços de aprendizagem podem ser preparados visando a possibilitar diferentes tipos de relações e aprendizagens? Por meio do jogo o espaço provoca diferentes tipos de ações, por exemplo: jogo

simbólico, jogo sócio-dramático, jogo de diferentes papéis sociais, jogo teatral, jogo criador, jogo imaginativo, jogo de desafios corporais, jogo explorador, jogo de transformação de matérias, jogo para manipular fenômenos físicos, jogo natural na natureza, jogo de coleta etc?

A importância do olhar atento...

Para a criança, o espaço é o que sente, o que vê, o que faz nele. Portanto, o espaço é sombra e escuridão; é grande, enorme ou, pelo contrário, é pequeno; é poder correr ou ter de ficar quieto, é esse lugar onde pode ir olhar, ler, pensar. O espaço, então, começa quando abrimos os olhos pela manhã em cada despertar do sono; desde quando, com a luz, retornamos ao espaço (FORNERO apud ZABALZA, 1998, p. 231).

Antes de começar a planejar e desenhar os ambientes de aprendizagem é necessário levarmos em conta que todos os espaços são lugares potenciais de jogo para as crianças, o jogo de brincar e investigar.

A escola inteira deve ser um convite para o criar, investigar oferecendo uma atitude aberta para as manifestações lúdicas e que se espalham por todo o ambiente da escola. Assim, há pontos a serem considerados para planejar um ambiente para aprender jogando, brincando e pesquisando:

- Incluir o ponto de vista das crianças e estudantes;
- Oferecer acesso a ambientes ricos e estimulantes;

- Incluir a igualdade de oportunidades para pessoas com habilidades distintas;
- Considerar a amplitude de habilidades das crianças;
- Dar importância ao risco e os desafios;
- Incluir a conexão e integração com o contexto local.

Considerações finais

Desejamos crianças e estudantes ativos, criativos, capazes de envolver-se intensamente, então devemos lhes oferecer um espaço no qual seja possível viver isto.

Um espaço de aprendizagem precisa ser cuidadosamente pensado, planejado e desenhado, tendo em vista critérios e intenções. É preciso colocar em pauta as formas, a acústica, a iluminação, as cores, os materiais, os cheiros e o microclima em função dos usos e propostas que terão cada espaço.

O ambiente oferecido na escola precisa ser compreendido como linguagem, que se comunica de acordo com as concepções que se tem de criança e de infância.

A linguagem do espaço é forte e, ao mesmo tempo, um fator condicionante porque é analógica. Ainda que seus códigos não sejam nítidos, ao vivê-lo é possível reconhecer suas limitações de diálogo com a natureza lúdica das crianças. Como qualquer outra linguagem, o espaço físico e seus mobiliários

e dispositivos são elementos constituintes na formação do pensamento. Percebemos o espaço de forma subjetiva e, ao mesmo tempo, holística. Devemos ter consciência das nossas intencionalidades com os objetos que elegemos para estar no ambiente educativo, tendo em mente que os espaços nos quais as crianças e estudantes constroem suas identidades e suas histórias marcam profundamente a forma como se relacionam e aprendem.

Para oferecer todas essas possibilidades, é fundamental a reflexão e a formação dos educadores no intuito de desemparedar e transformar a cultura e os conhecimentos sobre preparação de ambientes, dispositivos e materiais, pois é necessário romper com as certezas e os padrões até então aceitos. Ao ampliar nosso repertório como educadores, ampliamos também as possibilidades de escolhas e de novos formatos ao considerarmos os ambientes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

_____. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 24/10/2023.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.** Brasília, MEC, 1996.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base.** – Brasília, DF: Inep, 2015.

_____. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

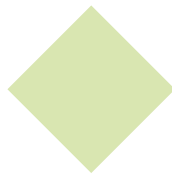
GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn. **Bambini:** uma abordagem italiana à educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RAMOS, Karine (Org.). **Espaços do Sim:** confie no brincar dos bebês e crianças bem pequenas. São Carlos, Pedro & João Editores, 2023.

RINALDI, C. Reggio Emilia: a imagem da criança e o ambiente em que ela vive como princípio fundamental. In: **Bambini:** a abordagem italiana à educação infantil. GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn. (Org.). Porto Alegre: Artmed, 2002.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em educação infantil.** Tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre, Artmed, 1998.

CAPÍTULO 10



O DESEMPAREDAMENTO DA ESCOLA - PROPOSIÇÕES PARA A PRÁTICA DOCENTE

Equipe Técnica da UGE



Acervo da EMEB Antonio de Pádua Giaretta



O DESEMPAREAMENTO DA ESCOLA – PROPOSIÇÕES PARA A PRÁTICA DOCENTE

Equipe Técnica da UGE¹

Levindo Diniz Carvalho²

1 Autoria do capítulo: Carolina Copelli Tamassia Ricci, diretora do Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos; Cícera Aparecida Escoura Bueno, diretora do Departamento de Fomento à Leitura, responsável pelo Ciempi; Marjorie Samira Ferreira Bolognani, diretora do Departamento de Ensino Fundamental; Sílvia Cristina Magalhães, diretora do Departamento de Formação; Thaís Silva Nonô, diretora do Departamento de Educação Infantil.

2 Leitura crítica do capítulo

Conforme apresentado até o momento, a metodologia do Desemparedamento da Escola é fundamentada a partir de marcos legais e teóricos discutidos durante um percurso de estudo e pesquisa durante os anos de 2019 a 2023, que somou mais de 900 horas de formação promovidas pela Unidade de Gestão de Educação aos educadores da rede municipal.

Esse movimento tornou possível a ampliação da compreensão de que desemparedar vai além da simples ocupação dos espaços externos, ou da transposição de uma “sala de aula” para um ambiente ao ar livre. Levou os educadores a (re)pensarem suas práticas articulando os saberes curriculares às experiências vividas nos espaços em meio a natureza, nos ambientes ao ar livre, no território, nos equipamentos sociais (públicos ou não) e por meio de tecnologias digitais, promovendo assim, propostas que contribuam com a formação integral dos estudantes.

Podemos afirmar, portanto, que essa metodologia é fundamentada teoricamente e sustentada pelo conhecimento profissional docente construído durante o processo de sua implementação, que ocorreu entre os anos de 2021 e 2023.

O Desemparedamento da Escola, na perspectiva apresentada nesta publicação, convida-nos a repensar a escola na contemporaneidade, rompendo, assim, com os modelos transmissivistas, propedêuticos, controladores e excludentes, em que o professor ensina e o aluno aprende. Direcionamos o olhar para uma escola que prioriza o acolhimento de cada criança e de cada estudante em sua singularidade e

integralidade a partir de seus potenciais, que os reconhece como sujeitos de direitos e atores sociais, que pratica a escuta ativa, que reafirma a cidadania, que proporciona tempos flexíveis, que os impulsiona à autonomia, à participação e tomada de decisões. Essa escola desemparedada promove momentos culturais, respeita as diversidades, valoriza as experiências e as pesquisas, enfim, é uma escola que se relaciona com o mundo e está implicada na sua transformação.

Nessa perspectiva, o educador deve reconhecer a criança e o estudante como cidadãos e pensar que os processos educativos podem partir de um escuta sensível, da compreensão da imaginação como forma de apreensão do mundo, do respeito à pluralidade de ideias.

Uma proposta de atividade desenvolvida sob a perspectiva da metodologia do Desemparedamento da Escola, ao ser planejada, deve adotar como premissa “uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem”, promovendo “uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades” (BRASIL, 2018, p. 14).

A partir dessa reflexão apresentamos às equipes escolares a organização da metodologia por modalidades para auxiliar o planejamento das práticas pedagógicas.

As modalidades de Desemparedamento da Escola organizam-se conforme apresentado na Figura 1:

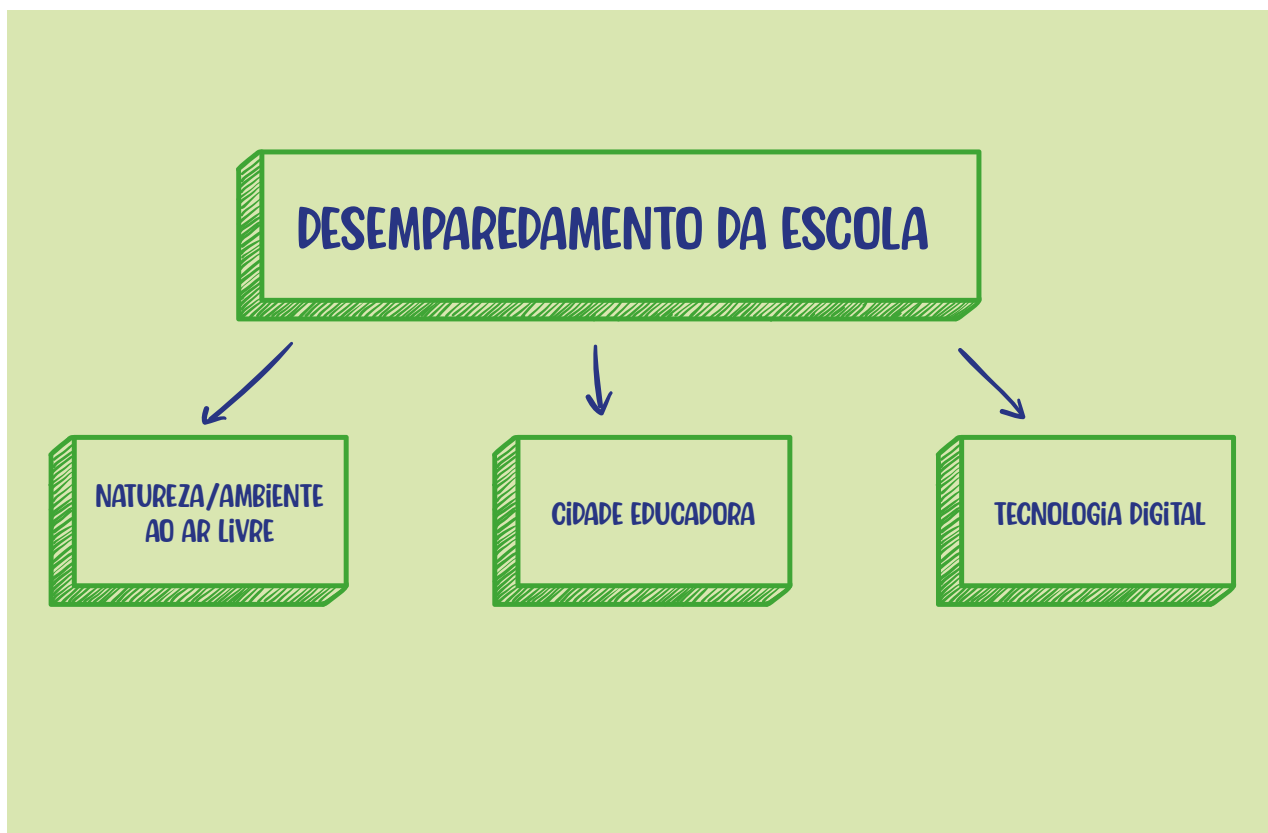


Figura 1: Modalidades de Desemparedamento da Escola

É importante salientar que não existe uma ordem específica para escolha das modalidades, elas podem ser utilizadas isoladamente ou por meio de uma combinação entre elas, isto é, de forma integrada.

Desemparedamento da Escola e a Natureza - Ambiente ao ar livre

É notória a compreensão de que a história da pedagogia, desde Froebel¹, Freinet², Montessori³, Malaguzzi⁴, entre outros, têm discutido a importância dos espaços externos e a relação dos estudantes com o mundo natural.

Porém, apresentamos nessa modalidade da metodologia, a necessidade de refletirmos sobre a relação entre natureza e cidadania, como também sobre o direito equânime das crianças, dos jovens e dos adultos de frequentarem espaços naturais, locais abertos e áreas livres.

1 Friedrich Wilhelm August Fröbel foi um pedagogo e pedagogista alemão com raízes na escola Pestalozzi. Foi o fundador do primeiro jardim de infância.

2 Freinet foi criador, na França, do movimento da escola moderna e das aulas-passeio, que permitem a criação de novos espaços de aprendizagem, fugindo de metodologias que mantêm os alunos aprisionados à sala de aula.

3 Maria Tecla Artemisia Montessori foi uma educadora, médica e pedagoga italiana. É conhecida pelo método educativo que desenvolveu que tem como base a “atividade independente”, que defende que, para se desenvolver, as crianças precisam explorar o mundo ao redor pelas próprias mãos, com muito toque e descobertas.

4 Loris Malaguzzi é um educador que contribuiu com pensamentos precursores do projeto educativo da cidade de Reggio Emilia. Tal projeto possui uma abordagem que combina vários princípios, como exaltar o protagonismo infantil, praticar a pedagogia da escuta, desenvolver o pensamento crítico, realizar arte e documentação, privilegiando o processo, e não apenas o resultado.

A frequência e a permanência nesses espaços proporcionarão aos estudantes a conexão com seus territórios e cidades, contribuindo para o desenvolvimento integral à medida que os levem ao entendimento sobre a questão crucial da desconexão do ser humano com a natureza e a gravidade da crise planetária. Neste contexto, espera-se, por exemplo, que atuem pensando em projetos que visem a naturalização de espaços das escolas, promovendo sua adaptação a um contexto de mudanças climáticas.

Pensar na cidade como extensão da escola para que questões sobre sustentabilidade planetária sejam refletidas e experienciadas não pode ser procrastinado, pois é emergente promover “a participação e a corresponsabilidade de todos os seus habitantes na adoção de estilo de vida e de consumo justos, resilientes e sustentáveis, sob os princípios das suficiências, distribuição e justiça”; e tomar “as devidas precauções para proteger bens comuns que assegurem uma sobrevivência digna às gerações atuais e futuras” (CARTA...⁵, 2020, p.15).

O convívio em meio a espaços naturais possibilita, portanto, a formação de cidadãos conscientes e responsáveis, pois ao compreenderem os impactos de suas escolhas no ambiente, tornam-se agentes ativos na promoção de práticas sustentáveis, contribuindo assim para um futuro mais equitativo e saudável para todos.

5 ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DE CIDADES EDUCADORAS. Carta das Cidades Educadoras. Disponível em <https://www.edcities.org/pt/carta-das-cidades-educadoras/> Acesso em 21/11/23.

De acordo com o Instituto Alana (2021), a aprendizagem ao ar livre é uma proposta educacional que se baseia em dois pilares fundamentais, cada um trazendo consigo uma riqueza de experiências e oportunidades de aprendizado. O primeiro desses pilares é a ideia de “aprender com a natureza”. Nesse contexto, a própria natureza se torna o assunto central, o tema a ser explorado. Isso envolve mergulhar no mundo natural, permitindo que os estudantes descubram, por exemplo, os segredos da fisiologia de uma planta, compreendam os processos de fotossíntese e explorem muitos outros conceitos relacionados às ciências naturais.

A experiência de aprender com a natureza não só proporciona uma compreensão mais profunda dos fenômenos naturais, mas também cultiva um senso de maravilha e de respeito pela biodiversidade que nos cerca. É um convite à curiosidade, à observação atenta e à conexão com o ambiente natural.

Neste sentido, permite ultrapassar a educação na qual o ser humano pode aprender, mas não necessariamente estabelece relação dos conhecimentos e dos procedimentos científicos com problemas e situações do cotidiano. É importante frisar que aprender com a natureza supera uma mera sistematização de conteúdos conceituais, pois possibilita experiências mais significativas.

O segundo pilar da aprendizagem ao ar livre é “aprender na natureza” (INSTITUTO ALANA, 2021). Nesse contexto, os espaços são aproveitados como ambientes ricos e inspiradores, proporcionan-

do vantagens nos processos de ensino e de aprendizagem. O ar fresco e o contato com a natureza têm o poder de inspirar o processo de aprendizado, tornando-o mais envolvente e significativo, além de favorecer a relação entre criança e natureza e a valorização de seus benefícios para a vida de todos os seres vivos.

A aprendizagem ao ar livre oferece uma abordagem holística e enriquecedora para a educação. Ela não apenas amplia as possibilidades de aprendizagem, mas também nutre um profundo apreço pela natureza e proporciona um ambiente estimulante para o crescimento e desenvolvimento das crianças, jovens e adultos.

Por fim, essa modalidade tem por objetivo colocar uma lupa sobre algo também já apontado por Ana Carol Thomé no quarto capítulo desta publicação: “É preciso perceber a vitalidade presente nos ambientes externos, garantir a frequência nas ações ao ar livre e com a natureza, fortalecer a relação entre criança e natureza agora.” A consciência da urgência de nossas ações e do papel crucial que a educação exerce sobre a promoção de uma verdadeira transformação socioambiental é fator determinante.

Aprender COM a natureza

Ao proporcionar uma situação de aprendizagem com a natureza, é importante que crianças, jovens e adultos possam experimentar diferentes percepções por meio dos sentidos, estando em contato direto com os elementos naturais de forma intencional. É possível

vivenciar o espaço externo da escola e seu entorno, jardim ou horta, praças, parques, bosques, propondo que explorem, investiguem, classifiquem, nomeiem e conheçam as propriedades de uma ou diferentes plantas, por exemplo, identificando cores e tonalidades, texturas, formatos, temperaturas e odores.

Cabe aos educadores observarem as investigações das crianças e estudantes, contribuindo com vocabulário adequado para nomear os elementos, propondo investigações aprofundadas que chamem mais a atenção do grupo, utilizando diferentes recursos (lupa, câmera endoscópica), acrescentando outros elementos como água, terra e afins, identificando possíveis transformações e dando continuidade às investigações e relançamento de propostas.

Conhecer os seres vivos e as suas adaptações, a água, o solo, as plantas, as estações do ano e o clima, entre tantos outros conteúdos relacionados à exploração da natureza, favorece a compreensão da conservação e da preservação do meio ambiente, dando condições para a transformação socioambiental, com cidades mais inclusivas e sustentáveis, tendo em vista a emergência de direcionar o olhar à Agenda 2030 e aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU (ODS)⁶.

Aprender NA natureza

Para melhor exemplificar situações que envolvem essa modalidade, propomos uma reflexão: realizar uma leitura deleite sob a copa das árvores é uma boa proposta de Desemparedamento da Escola na Natureza?

Tal resposta encontra-se na ação consciente do educador na condução das crianças e estudantes à aprendizagem. Essa ação é denominada intencionalidade pedagógica. Conforme já foi evidenciado por Ana Carol Thomé, no capítulo supracitado, “tudo que está presente na rotina das crianças está informando e ensinando algo”. Ou seja, se além da intenção de promover um contexto envolvendo a leitura literária e suas competências, o educador tiver como objetivo o fortalecimento da relação entre criança e natureza e a valorização de seus benefícios para a vida de todos os seres vivos, então a resposta é “sim”, esse é um contexto em que o educador planejou a partir da modalidade “Desemparedamento da Escola e a Natureza – Ambientes ao Ar Livre”, a qual pode ser desenvolvida com crianças, jovens e adultos.

Aprender em ambientes ao ar livre

Aprender em ambientes ao ar livre, aprender em ambiente externo, vai além de aprender com e na natureza. Durante todo o percurso formativo mencionado nesta publicação, inúmeras transformações foram realizadas nos espaços ao ar livre das escolas, os quais denominamos ambientes de aprendizagem. Mais uma vez salientamos que tais ambientes

⁶ Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/91863-agenda-2030-para-o-desenvolvimento-sustent%C3%A1vel>. Acesso em 23/11/2023.

e as propostas neles desenvolvidas sempre devem estar articulados ao Currículo Jundiense, e que a intencionalidade do educador é ponto focal para se alcançar os objetivos de aprendizagem e o desenvolvimento das habilidades das crianças e estudantes.

A partir da observação dos espaços externos da escola, é possível identificar, no ambiente, possibilidades de investigação em uma perspectiva de que o conhecimento é desencadeado a partir de um problema-situação, de indagações, e que tem seu desfecho a partir da reflexão sobre a resolução do problema-situação, das respostas elaboradas. Realizar o ato investigativo “requer atitude sistematizada que implica em problematizar, investigar e concluir, diferenciando-se, portanto, da mera definição ou demonstração” (TIBALLI, 2006, p. 5). A experiência reflexiva, que corresponde à lógica, é considerada um elemento da teoria do conhecimento de Dewey.

Para Dewey, este processo ativo do ser vivo é a matriz do comportamento lógico, o que significa dizer que a busca, a indagação não é algo que sucede na mente ou no organismo isoladamente, mas uma situação real de ação-reação entre o organismo e o meio. Essa proposição faz desaparecer o subjetivismo psicológico que atribui ao ato mental em si, toda a explicação do processo de investigação, e o explica enquanto investigação lógica que exige constante revisão e readaptação de seus resultados, a partir da experiência (TIBALLI, 2006, p. 6).

O processo de investigação em ambientes ao ar livre pode ser dado nos dois níveis propostos por Dewey: “o do senso comum e o da investigação científica”. Como descrito por Tiballi (2006, p. 7),

ambos os níveis requerem uma “situação indeterminada (problema); localização do problema; sugestão de solução; ensaio (experimentação); solução (satisfação) ou determinação da situação”. A diferença é que o objeto a ser investigado, no nível do senso comum, está ligado aos “problemas vitais, cotidianos” e o estudo se dá por meio “de um sistema prático e não teórico ou abstrato”. Já o objeto do nível da investigação científica tem origem no senso comum, sendo “a inquirição lógica que o transforma em objetos de investigação”, na “verdade teórica” como princípio, e busca a partir dos significados e das relações dos objetos, “descobrir as leis sistemáticas que as regulam”. Assim, os resultados da investigação científica “constituem uma mediação entre o conhecimento científico e sua aplicação prática” (TIBALLI, 2006, p. 7).

Por exemplo, ao estudar sobre os direitos das pessoas com deficiência, pode-se verificar se os espaços da escola atendem ou não às questões de acessibilidade e ao constatar a necessidade de providências, os estudantes podem remeter o problema à direção da escola, ficando a investigação no nível do senso comum.

Com a intencionalidade de atingir a investigação no nível científico, pode ser proposto aos estudantes que levantem soluções para a qualificação e melhorias dos ambientes, como a reorganização do estacionamento. Para isso deve-se fazer um estudo presencial do espaço, pesquisar as diretrizes para demarcação de vagas prioritárias, selecionar os

instrumentos e ferramentas mais adequados para as tarefas, realizar a medição da área, do perímetro e da angulação, de modo a acomodar os veículos de toda a equipe escolar. Após o planejamento e definição das ações, buscar parcerias para executar o projeto.

Espera-se, portanto, que na modalidade “Desemparedamento da Escola e a Natureza – Ambientes ao Ar Livre”, as propostas atinjam esse nível de aprofundamento.

Desemparedamento da Escola e a Cidade Educadora

O conceito de cidade educadora foi internacionalizado numa convenção na cidade de Barcelona⁷, no ano de 1990, com princípios baseados na Declaração Universal de Direitos Humanos e outras convenções e declarações. Sustenta-se pela compreensão de que a cidade carrega um potencial educativo em seus equipamentos e espaços públicos.

É aquela cidade que aposta na educação como ferramenta de transformação social, mobilizando e articulando o máximo possível de agentes educativos que influenciam o território. Estamos falando de uma educação ao longo da vida que atravessa as diferentes esferas da vida do cidadão. Ser Cidade Educadora implica colocar a educação como eixo central do projeto de cidade. Isto passa por tomar consciência de que as diferentes políticas e ações que são propostas e implementadas pelos diferentes órgãos e serviços municipais (como o urbanismo, o ambiente, a mobilidade, a cultura, o desporto, a saúde,

etc.) transmitem conhecimentos e educam, intencionalmente ou não, em certos valores e atitudes. A Cidade Educadora deve ser entendida como um projeto de cidade que envolve uma gestão em rede, que se baseia no diálogo e na colaboração entre o governo municipal e a sociedade civil, bem como com outras cidades do mundo (MOTOS, 2019, p. 9, tradução livre).

Nos dias atuais, há necessidade premente de repensar as políticas públicas educacionais em uma perspectiva que transcenda os limites físicos da escola. A ideia de “cidades educadoras” ou a cidade como um projeto educativo destaca a importância de integrar a educação no contexto da comunidade. Esse conceito reconhece que a educação não deve ser restrita aos muros da escola, mas sim se estender e se enraizar nas dinâmicas da vida urbana.

Além disso, é necessário ressaltar a necessidade de romper com a visão da escola como uma instituição isolada, alheia aos interesses e necessidades da comunidade a que serve. Ao abrir as portas da escola para a comunidade, busca-se criar uma educação que seja relevante, participativa e que prepare os cidadãos para um papel ativo na sociedade. Para isso, a criança e os estudantes precisam estar presentes nos espaços públicos e aprender neles. Entender como a criança se relaciona com os espaços urbanos pode, inclusive, alterar o comportamento urbano dos adultos.

É urgente repensarmos as políticas educacionais a partir de uma visão ampla de educação, concebida para além dos muros da “instituição escola”. As propostas em debate sobre o que se denomina cidades educadoras (ou a cidade

⁷ De la Lectura de la Carta a la Consolidación de una Ciudad Educadora - Guía Metodológica. Disponível em: https://www.edcities.org/wp-content/uploads/2020/03/ES_Consolidacio2021.pdf.

como projeto educativo) alimentam esse propósito. Trata-se de uma nova concepção de educação que pretende servir de alternativa para a superação da histórica exclusão social que a parcela da população mais necessitada sofreu e até hoje está sofrendo nas diferentes regiões do planeta. Além disso, tais propostas buscam romper com a escola fechada em si mesma (que reproduz uma cultura estranha aos interesses da comunidade a que deve servir), para viabilizar uma educação voltada à cidadania e emancipação social (ZITKOKI, 2005, p. 183).

Em resumo, repensar as políticas educacionais sob a perspectiva das cidades educadoras pressupõe reconhecer seus territórios e agentes educativos e sua ligação intrínseca com os processos educacionais para a promoção da inclusão, da autonomia e da cidadania. É fundamental que a escola seja uma parte integrada e ativa na vida da comunidade, pois possui uma força de transformação social.

A modalidade “Desemparedamento da Escola e a Cidade Educadora” será considerada a partir de dois princípios: os territórios e os equipamentos sociais.

Aprender nos Territórios

Partindo do pressuposto de que os territórios educativos vão muito além dos muros escolares e que há urgência na viabilização de propostas pedagógicas que os considerem como espaços de aprendizado significativo, ao integrá-los em suas práticas, os educadores têm a oportunidade de promover a participação ativa das crianças, jovens e adultos na construção de políticas públicas que afetam suas vidas. Essa abordagem fomenta o senso de responsa-

bilidade cidadã e empodera os estudantes, mostrando-lhes que suas vozes e ações têm um impacto real na comunidade.

Os saberes são os modos de ser e fazer de cada território e refletem a cultura de um local e o contexto no qual uma comunidade está inserida. São conhecimentos socialmente construídos e estão presentes em todos os territórios, ainda que não sejam percebidos como tal. Os saberes locais conduzem a um reconhecimento: perceber e conceber práticas da vida cotidiana, como hábitos, valores, memórias e histórias dos que residem no território (INSTITUTO ALANA, 2021, p. 42).

É importante reiterar que ao considerar os territórios educativos no planejamento pedagógico, a escola se torna um agente de transformação e de participação ativa na comunidade, ao mesmo tempo, em que se enriquece com as contribuições e experiências do ambiente em que está inserida. Essa visão não apenas enriquece a aprendizagem, mas também fortalece a relação entre a escola, a comunidade e a construção de políticas públicas que atendam às suas necessidades.

Ao realizar expedições no território da escola é primordial adotar a intencionalidade, tendo em vista as perspectivas de reconhecimento, de valorização do entorno e do sentimento de pertencimento. Para isso, pode-se propor a observação detalhada dos caminhos percorridos no bairro, dos elementos contidos neles, identificar e reconhecer comércios locais, características da vizinhança, condições das vias públicas, calçadas e sinalização pública, arborização das vias públicas, entre outros.

Durante as ações, boas perguntas favorecerão a observação dos estudantes para os detalhes e permitirão reflexões capazes de nortear projetos, direcionar mudanças no entorno e inclusive promover a busca por ações intersetoriais para melhorias das condições observadas.

Aprender nos Equipamentos Sociais

Como já consensuado no decorrer das páginas desta publicação, aprendemos por meio da interação com o mundo que nos rodeia, sendo que a natureza desempenha um papel fundamental nesse processo à medida que exploramos e interagimos com o ambiente natural.

No entanto, essa ideia vai além do ambiente natural. Os equipamentos sociais (públicos ou não) como museus, teatros, unidades de saúde, estabelecimentos comerciais, ginásios de esportes, por exemplo, oferecem oportunidades valiosas para a aprendizagem, permitindo que os estudantes desenvolvam habilidades e conhecimentos, além de uma experiência valorosa de pertencimento.

A criança aprende o tempo todo, em todo lugar. Neste sentido, não só a natureza provoca esta relação de aprender com e em certo ambiente, mas podemos compreender que a diversidade de ambientes pode compor os espaços educativos, como museus, jardins botânicos etc. (INSTITUTO ALANA, 2021, p. 28).

Faz-se necessário ressaltar que, se buscamos uma educação integral sustentada na ideia do exercício da cidadania, devemos garantir às crianças e aos estudantes o direito às cidades e seus equipamentos,

não apenas como um lugar a ser visitado, mas de apropriação. Os serviços e equipamentos compõem uma rede educativa na cidade, além de uma rede de proteção social.

Desenvolver propostas educativas em um museu, por exemplo, pode ser um disparador de situações de aprendizagem envolvendo os diversos campos de experiência e as áreas do conhecimento. Por meio do contato com parte da história e dos acervos de documentos, fotografias, imagens, entre outros, os estudantes podem ser conduzidos a valiosas reflexões e experiências de vida correlacionando-as ao seu cotidiano, valorizando e utilizando os conhecimentos historicamente construídos para entender e explicar a realidade e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

Desemparedamento da Escola e a Tecnologia Digital

A quinta competência geral da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destaca a importância de “compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares)” (BRASIL, 2018, p. 9). Nesse contexto, as tecnologias digitais, especialmente a realidade virtual (RV) e o *tour* virtual 360°, oferecem a possibilidade de expansão da educação integral e cidadã nas situações em que não é possível estar fisicamente presente em espaços como museus, monumentos históricos e

outros locais de relevância cultural e histórica.

A realidade virtual proporciona uma experiência imersiva que ultrapassa as barreiras do espaço e do tempo, permitindo a exploração de lugares remotos e inacessíveis. Com o recurso dos óculos de realidade virtual, por exemplo, podemos visitar virtualmente museus, sítios arqueológicos e monumentos históricos, vivenciando uma experiência que se assemelha à visita presencial.

O *tour* virtual 360°, por sua vez, proporciona uma abordagem mais acessível e interativa, pois oferece navegação por um ambiente virtual em que se pode escolher seu próprio percurso e explorar detalhes específicos à medida de seus interesses. Essa interatividade não apenas estimula a criatividade, mas também promove o pensamento crítico à medida que decidimos quais elementos desejamos explorar mais profundamente.

As propostas planejadas a partir da modalidade “Desemparedamento da Escola e a Tecnologia Digital” podem ser realizadas por explorações aos ambientes virtuais em grupos, promovendo assim a discussão de descobertas e o compartilhamento dos conhecimentos, favorecendo a construção coletiva do saber.

Além disso, vale ressaltar que a utilização de ambas as tecnologias favorece a acessibilidade, pois podem ser adaptados para atender às necessidades de diferentes públicos, incluindo os estudantes com deficiência, tornando o aprendizado mais inclusivo e equitativo.

Pode-se ponderar, portanto, que as tecnologias digitais, como a realidade virtual e o *tour* virtual 360°, desempenham um papel crucial na promoção de uma educação integral e cidadã, pois quando inseridas ao ambiente educacional, as barreiras físicas são transpostas e inesgotáveis possibilidades de situações de ensino e de aprendizagem se apresentam de maneira imersiva, inclusiva, interativa e colaborativa, expandindo os horizontes de aprendizado e enriquecendo a compreensão de mundo.

Como exemplo abreviado de proposta de “Desemparedamento da Escola e a Tecnologia Digital”, propõe-se um projeto em que o professor possa trabalhar a História da Arte, sendo que uma das etapas sugere a pesquisa do acervo do artista Leonardo da Vinci. Durante um *tour* virtual 360° ao museu do Louvre, que fica em Paris, o estudante terá um contato interativo com o acervo, além de uma visão dinâmica e multidisciplinar do espaço expositivo.

Cabe aqui ressaltar que essa modalidade de Desemparedamento da Escola, apenas se torna interessante quando os espaços e os saberes a serem compartilhados com os estudantes não puderem ser acessados de forma presencial.

Considerações finais sobre a metodologia e suas implicações

A metodologia do Desemparedamento da Escola reconhece que a educação vai além das salas de aula e que requer um esforço conjunto para abordar as múltiplas dimensões do desenvolvimento humano

na perspectiva de promoção de uma educação integral e cidadã. É um desafio complexo que demanda ações intersetoriais na administração pública, pois para sua aplicação é necessária a colaboração entre diferentes setores do governo, como educação, saúde, cultura, assistência social, mobilidade urbana, segurança e serviços públicos, a fim de criar um ambiente propício para o desenvolvimento pleno das crianças, jovens e adultos.

Essa visão intersetorial e transversal de políticas públicas possibilita, ainda, a construção de redes de apoio que envolvem não apenas o governo, mas também organizações da sociedade civil e a comunidade em geral. Isso cria o senso de pertencimento e colaboração na comunidade, promovendo um ambiente mais seguro, inclusivo e participativo.

Outro elemento que merece destaque é a importância de uma cidade mais sustentável, visto que educação integral também está alinhada com a ideia de cidades sustentáveis, em que o desenvolvimento econômico, social e ambiental caminham juntos.

Em resumo, as ações intersetoriais da administração pública desempenham um papel fundamental na promoção da educação integral em uma Cidade Educadora. Essas ações associadas a uma abordagem holística ratificam que a educação não é um processo isolado, mas está intrinsecamente ligada a outros aspectos da vida das crianças, jovens e adultos. A colaboração entre diferentes setores e atores é essencial para criar um ambiente propício ao desenvolvimento pleno e à construção de cidades mais educadoras, inclusivas e sustentáveis.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DE CIDADES EDUCADORAS. **Carta das Cidades Educadoras**. Editora AICE. Barcelona. Disponível em: <https://www.edcities.org/pt/carta-das-cidades-educadoras/>. Acesso em 21/11/23.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: MEC. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em 25/10/2023.

INSTITUTO ALANA. **Guia de aprendizagem ao ar livre em Jundiaí**. Rio de Janeiro: Instituto Alana, 2021. Disponível em: <https://educacao.jundiai.sp.gov.br/documentos/guia-de-aprendizagem-ao-ar-livre-em-jundiai/>. Acesso em 25/10/2023.

MOTOS, Sheila González. **De la Lectura de la Carta a la Consolidación de una Ciudad Educadora** - Guía Metodológica. Asociación Internacional de Ciudades Educadoras (AICE): Barcelona, 2019. Disponível em: https://www.edcities.org/wp-content/uploads/2020/03/ES_Consolidacio2021.pdf. Acesso em 13/11/2023.

TIBALLI, E. F. A. Sobre a concepção pragmatista de experiência. In: **Pensamento Educacional**. Goiânia. Ed. da UCG, 2006. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/26/tpgt04.html>. Acesso em 23/11/2023.

ZITKOKI, Jaime José. **Cidade educadora e emancipação social**: o desafio da educação fundamentada numa razão dialógica. São Leopoldo. Brasil, 2005. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4496/449644420010.pdf>. Acesso em 25/10/2023.

POSFÁCIO



TEMPOS NASCENTES

Severino Antônio



Acervo da EMEB Profª Judith Almeida Curado Arruda



TEMPOS NASCENTES

Severino Antônio¹

1 Professor e escritor, há cinquenta anos. Doutor em Educação pela Unicamp. Trabalha com a escuta da infância e com aprimoramento/formação continuada de professores, ao lado de Katia Tavares, com quem tem publicado diversas obras (A poética da infância; O voo dos que ensinam e aprendem; Uma pedagogia poética para as crianças; Lin Lun e o quintal de estrelas; A intérprete e o inesperável, dentre outras). Tem também publicado: contos (Algumas histórias-encantamentos quase silenciados), poemas (A matéria amada; Nascentes; O silêncio e o sentido) e, recentemente, as histórias da trilogia Reencantamento do Mundo (Arte em noites de vagalumes; Constelada a noite se movia; Linhas de atravessar o abismo).

É imprescindível despertar nas crianças o amor pelo saber e pelo aprender. (...) Usou-se na maioria das vezes um método tão duro, que as escolas são geralmente consideradas como o terror das crianças, ou como câmaras de tortura das inteligências.

COMENIUS

Viver é o ofício que lhe quero ensinar. Viver não é respirar, é agir; é fazer uso de nossos órgãos, de nossos sentidos, de nossas faculdades, de todas as partes de nós mesmos que nos dão o sentimento de nossa existência.

ROUSSEAU

Uma educação perfeita é para mim simbolizada por uma árvore plantada perto de águas fertilizantes. (...) Não é o educador que dá ao homem novos poderes e faculdades, mas lhe fornece alento e vida.

PESTALOZZI

As brincadeiras das crianças são as folhas germinais de toda a vida futura.

FROEBELL

A criança necessita de movimento, de ar, de luz certa. E de ainda mais. Um olhar no espaço, o sentimento de liberdade – uma janela aberta.

KORCZAK

Existe, na alma da criança, um segredo impenetrável que se revela gradualmente enquanto se desenvolve. A consciência humana vem ao mundo como uma bola incandescente de imaginação.

MONTESSORI

A criança, em um meio vivificado, em condições de exprimir a sua vida, os seus jogos e os seus trabalhos, os seus pensamentos e os seus sonhos. (...) Abriam-se possibilidades infinitas diante de nós, porque tínhamos encontrado a vida.

FREINET

A educação pode ajudar a nos tornarmos melhores, talvez mais felizes, e a assumirmos a dimensão prática e a dimensão poética de nossa existência.

MORIN

Quem ensina, aprende ao ensinar; quem aprende, ensina ao aprender.

PAULO FREIRE

A arte de pensar tem a ver com um permanente espantar-se diante do assombro do mundo, fazer perguntas diante do desconhecido, não ter medo de errar, porque os saberes se encontram sempre depois de muitos erros.

RUBEM ALVES

É importante, para a pedagogia, não ser prisioneira de demasiada certeza, mas ao invés disso, estar consciente tanto da relatividade de seus poderes quanto das dificuldades de se traduzir seus ideais em prática.

MALAGUZZI

Recreio: a árvore carregada de amigos.

RODRIGO, 5 anos

Crianças: com ossos, com olhos e brincam.

LUIS FELIPE, 5 anos

O principal que uma criança pode ser é ela mesma.

ANA JÚLIA, 8 anos

Essas diferentes epígrafes, reunidas como pequena constelação no começo deste posfácio, evocam algumas das múltiplas inspirações teóricas e práticas que pulsam nas linhas e nas entrelinhas deste livro sobre a metodologia do Desemparedamento da Escola, que estão presentes, de maneira direta ou indireta, nessa fecunda e inovadora experiência desenvolvida nos últimos anos em Jundiaí, cidade com educação pública que tem se tornado referência de qualidade em todo o Brasil. Inspirações, algumas das quais seculares, e outras mais próximas ou mesmo contemporâneas, que se revelam como iluminações na longa luta para transformar a educação em genuína e integral formação de sujeitos humanos, sujeitos entre sujeitos, capazes de – juntos – humanizar mais a história e recriar a relação com a natureza.

Nesse instante, penso em três exemplos, dentre tantos outros que seriam possíveis.

Penso em Comenius e em sua proposição de que as crianças fossem formadas para ler o livro da natureza, devendo aprender essa leitura em contato direto com os elementos naturais – com observações, descobertas, perguntas, hipóteses – e não por meio de discursos abstratos, muitas vezes confusos, prolixos e enfadonhos, que deviam ser obrigatoriamente decorados.

Penso na grande árvore que ainda hoje está em Yverdon, debaixo da qual Pestalozzi muitas vezes reunia alunos e alunas do seu Instituto, em aulas de ensinar e aprender ao ar livre, na natureza e com a natureza, aulas e concepções pedagógicas que tiveram profundas ressonâncias em muitos dos movimentos

para transformar a educação, como, por exemplo, a concepção e a prática dos jardins da infância, de Froebell, aluno e discípulo de Pestalozzi.

Penso em Korczak, convidado a escrever o primeiro Manifesto dos Direitos das Crianças, logo após o término da Primeira Guerra Mundial. Relembro que as concepções e propostas de Korczak são fontes significativas da concepção contemporânea da criança como sujeito, e inspiraram a nossa Constituição Cidadã de 88, especialmente o belo artigo 227, sendo também referência na elaboração do ECA.

Penso nas vozes das crianças – Rodrigo, Luis Felipe, Ana Júlia – que expressam a essencialidade da infância: as crianças como crianças, brincando livremente, junto com a natureza.

Essas lembranças, dentre tantas outras, reiteram a relevância da metodologia do Desemparedamento da Escola, seu enraizamento histórico e sua contribuição para muitos florescimentos na educação da vida presente e da vida futura.

Posfácio é um escrito depois de todos os escritos. Assim, pensei em fazer uma mirada retrospectiva, uma breve travessia dos capítulos desse livro *Desemparedamento da Escola: a qualidade do ensino nos contextos do Programa Escola Inovadora*, compondo diálogos com os diferentes textos da obra, como tessitura de vozes e sentidos: por um lado, procurando reconhecer algumas especificidades de cada texto, alguns traços da singularidade de sua contribuição, em termos de referenciais teóricos, de imagens e de

modo de organização lógico-expositiva; e, por outro lado, procurando tornar ainda mais visíveis semelhanças, complementaridades e ressonâncias, assim como a unidade de sua diversidade.

Principalmente pretendo ressaltar suas contribuições sobre o desenvolvimento da metodologia do Desemparedamento da Escola, realizado ao longo de anos de trabalho, experiência fecunda, profundamente inovadora, e que elaborou um método que tem se revelado, cada vez mais, como contribuição histórica, não apenas para a educação municipal de Jundiaí, mas também para a educação brasileira.

Este livro está organizado como calidoscópio, em que os diversos capítulos discorrem sobre diferentes dimensões da metodologia do Desemparedamento da Escola: trazendo reflexões sobre fundamentos teóricos; apresentando estruturas organizativas, assim como interações com projetos e entidades parceiras; narrando experiências expressivas, inclusive interdisciplinares e transdisciplinares.

Desde a carta de abertura – *Em Jundiaí, criança é prioridade* - e desde o prefácio - *A criança, as Coisas e o Meio* -, torna-se perceptível a diversidade das contribuições e também sinais de unidade na diversidade. Existem ideias matrizes e práticas fundamentais que estão presentes nos diferentes capítulos da obra, atravessando os textos, com movimentos de recursividade e recorrência que acentuam a coesão do livro.

Dentre essas referências-chave, podemos apontar: a concepção da criança como sujeito, que precisa

ser reconhecido, acolhido e escutado; a necessidade do protagonismo da criança nas suas aprendizagens, principalmente no aprender em interação entre crianças-crianças, estudantes-estudantes, com e na natureza; o cultivo da curiosidade, da alegria e do desejo de aprender; a construção de múltiplos ambientes educadores e de múltiplas possibilidades de aprender e ensinar; a importância da educação ambiental; a busca pelo uso sensível e consciente das novas tecnologias como auxiliares das atividades educativas; a escola como propiciadora para as crianças de iniciação à cidadania; o diálogo com as famílias e a comunidade, a abertura da escola para fora e para dentro dos espaços e ambientes escolares, também como forma de cultivar a cidadania; o aprimoramento/formação continuada de professoras e professores, e das demais pessoas que trabalham com educação e que, assim, são também educadoras.

Esse vasto conjunto de referências, em permanentes relações interativas e retroativas, evidencia a riqueza da metodologia do Desemparedamento da Escola e das experiências concretas já desenvolvidas em sua realização, assim como a riqueza das experiências que podem e devem ser desenvolvidas na continuidade dos trabalhos.

Essa continuidade é primordial, inclusive para enfrentamento de limitações e dificuldades, de conflitos e contradições que estão presentes em todos os campos da realidade humana, e também para a elaboração de novos projetos e novos desafios, novos campos de possíveis.

Convido agora as pessoas que estão lendo esse posfácio para fazer uma breve travessia retrospectiva pelos capítulos, reconhecendo temas, ideias, relatos, indagações, referências teóricas, e também reconhecendo alguns sinais de autoria, marcas do estilo de quem escreveu, palavras características, a entonação de sua escrita, certas imagens e certos raciocínios. Reconhecimento a ser feito juntamente com a escuta das próprias vozes que entreteceram esse livro-calidoscópio e que são apresentadas em pequenas citações.

O CAPÍTULO 1 traz princípios da metodologia do Desemparedamento da Escola. Princípios não apenas no sentido de origem, de começo, mas também no sentido de fundamentos, de razão de ser. Assim, tanto em sentido literal como em sentido simbólico, é um texto seminal. A autora narra a história vivida de seus anos de trabalho como diretora de uma escola – a EMEB Aparecida Merino Elias - em que foram lançadas as primeiras sementes do que floresceria com a proposição da metodologia do Desemparedamento da Escola.

Um diálogo com pedagogias humanistas atravessa toda a narrativa, que se revela desde o início como um texto de disseminação de ideias e de práticas compartilhadas, a partir dos trabalhos no espaço escolar, concebido como um espaço vivo. Muitas passagens são evocadas no texto, entretecidas pelos fios da memória afetiva e reflexiva. Dessa maneira, com entonação de testemunho e, ao mesmo tempo, com análises e questionamentos, o texto se compõe

com muitas exemplificações. Uma delas: logo no começo da sua atividade como diretora, o convite feito aos professores para que elaborassem seus “projetos de paixão”, que foram se desenvolvendo, se articulando, se recriando. Esses projetos revelam-se primordiais na história vivida e compartilhada. Outros exemplos: o projeto institucional “Espaço Escola: É meu, é seu, é nosso”, ponto de partida e de chegada de múltiplas experiências; a abertura da escola para as famílias e para a comunidade, e as diversas contribuições dessa convivência, desde o aprimoramento dos trabalhos especificamente educativos, até a expressiva melhora dos índices de avaliação dos alunos no Ideb; as oficinas-temáticas, que foram fundamentais no amadurecimento das ideias e das atividades, ricas experiências inter e transdisciplinares; projetos que possibilitaram novos olhares e novas escutas; as primeiras iluminações teóricas e práticas da metodologia.

Chamam a atenção no texto o reconhecimento de dificuldades vividas, os aprendizados com as limitações e fragilidades enfrentadas, os desafios para elaborar necessárias mudanças na organização das atividades, como, por exemplo, quando houve a mudança do Projeto das Escolas em Tempo Integral para o Programa Mais Educação, que precisou ser engenhosamente recontextualizado. Esse reconhecimento das dificuldades e das lutas é muito precioso, tanto para perdermos ilusões de facilidade na criação de caminhos, como para cultivarmos lúcidas e precisas esperanças.

As considerações finais do capítulo, ao mesmo tempo, se voltam para os fecundos anos vividos na referida escola-sementeira, assim como para os anos de expressivos florescimentos da metodologia do Desemparedamento da Escola, com seus múltiplos trabalhos coletivamente criados e recriados, assim como para sua continuidade viva nos dias presentes e na vida futura.

A todos os educadores da EMEB Aparecida Merino Elias, que trilharam conosco esse percurso intenso, vivo, dinâmico e de tanta aprendizagem, meu respeito e gratidão.

A todos e a todas que têm ousado e brilhado em busca da excelência na educação jundiáense e partilhado práticas desemparedadas em busca da qualidade de ensino e aprendizagem, minha reverência!

O CAPÍTULO 2 se inicia com uma pergunta, acompanhada de uma resposta que apresenta o tema central do artigo e também de todo o livro:

Como deve ser uma cidade para as crianças? Essa é questão que a Prefeitura Municipal de Jundiá, em especial os profissionais da Educação que atuam no município, vêm tentando responder e efetivar a partir da implementação de políticas para a infância articuladas ao território e centradas nas crianças e nos seus direitos.

Logo a seguir, ao indicar a alegria pelo convite para a escrita do texto, o autor faz uma síntese que contextualiza o objetivo, os valores e a relevância do trabalho desenvolvido na educação municipal de Jundiá e também a relevância da elaboração da metodologia do Desemparedamento da Escola:

Em primeiro lugar, pelo fato de que a expe-

riência do município se destaca, no contexto brasileiro, por colocar a infância na centralidade da agenda pública em uma concepção de trabalho ancorada por duas dimensões centrais: o “Desemparedamento” e a participação infantil. Em segundo lugar, pelo município assumir escolhas conceituais e éticas que inauguram lógicas de fazer e pensar a educação sustentadas pelos princípios de equidade, sustentabilidade e inclusão.

Compreender a infância e a escola na precisão de seus territórios e criar iniciativas que permitam às crianças o contato com mundo natural e social é, portanto, um modo de afirmar direitos e apostar em uma educação humanizadora e emancipatória.

O artigo é desenvolvido com uma enumeração de reflexões, de elementos conceituais e de chaves interpretativas que fundamentam e problematizam a questão central da obra. Neste conjunto, dentre outros itens, podem ser destacados: o emparedamento/Desemparedamento na sociedade contemporânea; a criança como sujeito de direitos e como ator social e cultural; a cidade das crianças (Tonucci) e as cidades educadoras; a pluralidade das infâncias e de suas identidades; a educação integral na infância; a educação e a formação integral; a educação de formação integral como lugar de enfrentamento das desigualdades sociais; a complementaridade entre o educar e o cuidar.

Nas considerações finais, encontra-se mais uma síntese prospectiva que aponta caminhos teóricos e práticos que também estarão presentes no desenvolvimento do livro como um todo:

Todas as crianças têm direito a aprender, a

ter sua identidade reconhecida e valorizada, e a acessar oportunidades educativas diversificadas, a partir da interação com múltiplas linguagens, recursos, espaços, saberes e agentes. Para garantir esse princípio, que é a equidade, é fundamental que redes e escolas se organizem como um espaço de constituição de relações que possam transformar as profundas desigualdades sociais que caracterizam a sociedade contemporânea, assumindo as identidades das crianças como ponto de partida para o diálogo com a diversidade e com a construção de comunidades e sociedades justas, democráticas e solidárias.

O CAPÍTULO 3 em sua introdução traz considerações sobre o educar, a partir da etimologia da palavra (extrair, desenvolver, conduzir para fora), e afirma a parceria entre o Instituto Alana e a Prefeitura de Jundiáí:

Desemparedar a escola como proposta educativa da rede de educação municipal de Jundiáí, a partir da concepção de educação inovadora formulada pela gestão atual, é um exemplo necessário deste movimento de ressignificação de práticas educativas como política pública. Este artigo irá compartilhar alguns aspectos da parceria entre o Instituto Alana, por meio do programa Criança e Natureza, e a prefeitura de Jundiáí na concepção e desenvolvimento deste trabalho.

Essas considerações se integram com outras sobre a questão crucial da desconexão com a natureza e a gravidade da crise planetária, com dados sobre a situação no mundo e no Brasil, dados que evidenciam a relevância de trabalhos como o que está sendo feito em Jundiáí.

Na continuidade de seu percurso, o texto narra e comenta atividades oriundas dessa parceria entre

o Instituto Alana e a Prefeitura de Jundiáí, para o desenvolvimento de ações formativas e políticas públicas socioambientais, principalmente em relação às crianças e aos adolescentes. Essa parceria foi fundamental para a construção da metodologia do Desemparedamento da Escola.

Em seu encerramento, o texto retorna à questão da educação ambiental, que é um dos fundamentos da metodologia do Desemparedamento da Escola, e uma das prioridades desse nosso tempo de crise planetária sem precedentes, e de lutas para salvar a vida presente e a vida futura, das crianças e dos adolescentes, assim como de toda a humanidade e da vida na Terra. Nos últimos parágrafos, reitera a significação da parceria e das atividades desenvolvidas, e faz uma síntese:

É com alegria que reconhecemos os esforços empreendidos por uma rede pública de ensino, para que por meio do Desemparedamento da escola, pudesse ofertar mais bem-estar para as crianças, adolescentes e educadores - por meio de maior contato com a natureza -, contribuir com a ampliação das oportunidades pedagógicas, com a finalidade de garantir os direitos de aprendizagem e a um meio ambiente saudável.

O CAPÍTULO 4 é um texto inteiramente dialógico, conversa continuamente com os leitores. Ele se estrutura com muitas perguntas, enumeradas e encadeadas em conjuntos significativos, que dialogam imaginariamente com quem está lendo. São mais de cinquenta indagações que vão entretecendo o desenvolvimento da escrita.

Na introdução já aparece o tom de diálogo, de

interlocução explícita, que problematiza a questão-tema do artigo e, ao mesmo tempo, indica a sua relevância em nosso tempo:

Vivemos em uma sociedade que cria inúmeras condições para nos afastar do movimento da vida, da natureza, de nós mesmos. Cimento cobrindo o solo, canalização e alteração nos formatos dos rios, edifícios cada vez mais altos escondendo o céu e o horizonte e dias vividos em espaços internos, fechados, climatizados. Para as crianças é recorrente desfrutar de espaços com muitos elementos sintéticos: grama sintética, chão emborrachado, brinquedos de plástico e telas.

Dois exemplos de perguntas enumeradas e encadeadas semanticamente:

Imagine um bebê que acabou de nascer e vive inúmeras experiências neste planeta pela primeira vez. Quão surpreendente pode ser sentir a brisa tocar sua pele e percebê-la movimentar as copas das árvores? Como é sentir uma folha seca com as mãos, amassá-la e ouvir o som de quando ela craquela? Quão encantador pode ser observar as nuvens se movimentando no céu? O que vamos descobrir enquanto tocamos pedras, a terra, e até mesmo uma mão na outra? Que sensações nós temos quando sentimos o cheiro da chuva molhando a terra?

E junto com o questionamento sobre as experiências que as crianças vivem, vem o questionamento sobre o nosso papel: quais são as boas oportunidades que estamos promovendo para que as crianças conheçam o mundo?

As indagações e as conversas com os leitores são também intercaladas com significativas citações. O texto dialoga com as citações e a partir delas. Um exemplo:

Desemparedar a escola vai além de romper com as barreiras arquitetônicas e estar com as crianças do lado de fora. É preciso repensar os ambientes para favorecer as relações entre pares, os movimentos, os interesses e a vida. Como os espaços internos podem ser mais vivos e acolher a vida da melhor forma? Como as investigações que começam em áreas externas se revelam nas áreas internas e vice-versa? Como espaços internos e externos dialogam e se entrelaçam?

O artigo também é composto com relatos de diferentes encontros formativos realizados pela autora, com educadores da rede municipal, na implementação da metodologia do Desemparedamento da Escola.

A conclusão, em sua última linha, retoma e amplia uma consideração sobre a escola do tempo presente, feita no começo do texto:

Viver e aprender com o mundo hoje, imersos em uma relação direta e sensível com a natureza, é fundamental para a educação do presente.

O CAPÍTULO 5 compõe sua abertura com a evocação de memórias afetivas da autora sobre sua infância em Jundiaí, infância assinalada pela presença poética da natureza. A seguir, narra a parceria da educadora com a rede de escolas municipais da Educação Infantil da cidade, que teve início em 2002. Narra também os muitos anos dessa parceria, ressaltando a participação no trabalho de revisão curricular da rede, e relembando inclusive a criação do Ciempi, experiências que têm profundas relações com o desenvolvimento da metodologia do Desemparedamento da Escola.

Nos tópicos que seguem neste capítulo, compartilho meu encantamento e admiração pela trajetória de aprendizagens desses profissionais na busca de garantir que as escolas, as práticas pedagógicas e a cidade, possam ser espaços de experiências e aprendizagens coerentes com os direitos das crianças.

Juntamente com o prosseguimento das narrativas, o texto traz considerações teóricas a respeito da educação e da escola, fazendo referências a Dewey, a Tonucci, e a outros pensadores, considerações que têm significativas convergências com a proposição do Desemparedamento. A seguir, o capítulo se desenvolve com reflexões a respeito de tópicos e dimensões fundamentais para a elaboração teórica e prática da metodologia, como, por exemplo, currículo, registro e documentação, avaliação, processos de aprendizagem baseada em interação com a natureza.

Na rede de Jundiáí, os educadores buscam criar oportunidades para que as crianças possam viver experiências e aprender, dentro e fora da escola, valorizando a interdependência entre as crianças e a natureza.

Traz ainda reflexões sobre a importância de experiências que são essenciais na infância, e destaca também o papel dos educadores frente às investigações desenvolvidas pelas crianças, com a necessária escuta e a valorização das perguntas feitas por elas.

Pudemos compreender e nos encantar com o fato de que as aprendizagens reais das crianças nascem daquilo que já sabem e se perguntam e, que suas perguntas são poéticas e passam por grandes temas da humanidade.

Outra questão crucial que pode ser destacada

é a da interpretação, em que a discussão teórica é enriquecida com a indicação de perguntas basilares para a elaboração do pensamento interpretativo, que é imprescindível para as decisões a serem tomadas no fazer cotidiano dos educadores.

Um texto sensível e reflexivo, que dialoga com referenciais teóricos e com saberes feitos de experiências que trazem, inclusive, a voz de professoras participantes, sua contribuição prática e teórica. Um texto que mescla o narrativo, o descritivo e o dissertativo, com delicadeza e precisão, contemplando muitos campos da *práxis* e da *poiesis* presentes no trabalho educativo que tem sido desenvolvido na rede municipal de Jundiáí. E que em suas considerações finais traz, de modo recursivo, uma fala de esperança ativa e criadora:

Escutar as crianças de forma responsiva é a oportunidade que temos enquanto sociedade de construirmos agora o futuro que queremos.

Assim vejo o presente e o futuro das escolas e da cidade de Jundiáí: repleta de profissionais que escutam as crianças, que respeitam seus interesses e não medem esforços para garantir seus direitos a um desenvolvimento pleno, comprometido com a vida no planeta, com a justiça social e a paz.

O CAPÍTULO 6 se inicia com referências ao Programa Escola Inovadora, sua consolidação, em 2018, como política pública de educação em Jundiáí, seus eixos interdependentes – Ambiência Escolar, Formação dos Educadores, Qualidade do Ensino:

Uma das ações do Programa Escola Inovadora consistiu na implementação de um caminho

metodológico denominado pela expressão Desemparedamento da Escola.

O texto se desenvolve narrando e comentando o percurso de elaboração conceitual dessa metodologia, lembrando ideias que foram discutidas com a comunidade escolar, discussões que foram ampliando a rede de significações do conceito de Desemparedamento no contexto educacional, e que muito contribuíram para o desenvolvimento dessa opção metodológica pela Unidade de Gestão Educacional (UGE), da Prefeitura de Jundiá.

Ao fazer reflexões sobre o tema do emparedamento/Desemparedamento, indica uma correlação entre emparedamento e fragmentação, e entre Desemparedamento e integração. Essa correlação amplia mais ainda a relevância da proposta, por ser também enfrentamento de um dos maiores desafios contemporâneos, a dilaceração dos saberes e das reflexões, que impede a compreensão do mundo e de sua complexidade.

O artigo segue trazendo considerações teóricas que desenvolvem o campo conceitual do Desemparedamento no âmbito da educação. Uma das mais significativas diz respeito ao currículo e ao Projeto Político Pedagógico (PPP).

Outra dimensão substancial do texto se compõe com relatos sobre os encontros formativos, encontros que foram ampliando e amadurecendo a proposta do Desemparedamento.

Esses relatos, em sua organização lógico-expositiva,

têm uma característica peculiar: clareza didática para questões complexas, e a articulação clara entre conceitos e exemplos:

Viver experiências em diferentes ambientes, dentro e fora da escola, possibilita o enfrentamento de situações imprevistas e inéditas de modo que as habilidades de comunicação, colaboração, imaginação, criatividade, senso crítico, dentre outras, possam ser exercidas na busca da compreensão de um evento ou da solução de um problema, por exemplo. De forma integrada, o exercício de atitudes autônomas, responsáveis, empáticas, respeitadas, inclusivas, também é característica e objetivo de práticas desemparedadas.

O texto faz também referências ao eixo da ambiência, à publicação do Guia de Aprendizagem Ao Ar Livre, às atividades desemparedadas desenvolvidas pelos educadores, à uma formação presencial com coordenadores, inclusive apresentando exemplo específico (vivências na praça do Complexo Argos), às formações feitas com professores de todas as unidades da rede, também com exemplo específico (o Mundo das Crianças), atividade que gerou o e-book A Escola no Mundo, à palestra sobre Desemparedamento da Matemática, na V Semana de Atualização Pedagógica (SAP).

Ao término dessas referências práticas e também teóricas, o artigo faz uma síntese, ao mesmo tempo, cartesiana e complexa:

De forma gradual e cuidadosa, os educadores foram construindo uma comunidade de aprendizagem acerca dos significados da educação integral e da metodologia do Desemparedamento da Escola. Uma comunidade marcada pelas

trocas de ideias durante as formações, entre profissionais de cada escola, entre as escolas, entre as escolas e as equipes da UGE, entre os educadores e as famílias. Riqueza de ideias, criatividade marcante, atitudes de corresponsabilidade, intencionalidade explícita, foram algumas características desse processo formativo que envolveu, em âmbito geral, todos os educadores da rede de ensino de Jundiá e, em âmbitos específicos, professores, coordenadores e diretores de escola.

O CAPÍTULO 7 discorre sobre contribuições que a metodologia do Desemparedamento da Escola pode trazer para a Educação de Jovens e Adultos, a EJA. Em seu começo, faz considerações gerais sobre a educação no mundo e no Brasil e sobre o papel da escola:

É fato que a escola é um espaço de aprendizagem, convivência, ação política e social e por isso deve estar atenta aos problemas que afligem a comunidade educativa, possibilitando uma intervenção ativa nas questões sociais e ambientais.

Além de contextualizar a EJA em diversos aspectos, o texto explicita uma relação com a metodologia do Desemparedamento, que pode enriquecer a aprendizagem e a formação desses estudantes.

Em seu desenvolvimento, o texto estabelece outras relações entre a EJA e o Desemparedamento, em uma longa série de tópicos, como: a aula-passeio (Freinet); o estudo do meio; a preparação para o mundo do trabalho; o procedimento científico; a curiosidade; a iniciativa, a criatividade; as habilidades de liderança e de trabalhar em grupo; a inteligência emocional; a flexibilidade cognitiva; a capacidade de negociação.

O artigo se encerra com a reiteração de considerações sobre o papel do educador nesse contexto:

A intencionalidade pedagógica é um elemento crucial nesse processo, pois envolve a definição de objetivos claros e definidos, que serão trabalhados na perspectiva do Desemparedamento da Escola. Isso implica em identificar quais competências, habilidades e conceitos devem ser desenvolvidos nos estudantes, bem como as estratégias e recursos que serão utilizados.

O CAPÍTULO 8 apresenta interligações da metodologia do Desemparedamento da Escola com a Educação Híbrida, conceituada logo no início como “uma educação que pode misturar e integrar diferentes estratégias, conhecimentos e espaços para a construção de experiências ricas em aprendizagens.”

A definição é acompanhada por uma citação de um dos autores principais da fundamentação teórica dessa Educação (Moran, 2017), e por um comentário sobre ela:

Nesse sentido, os modelos de ensino híbrido vão ao encontro do modelo de educação que está sendo construído nas escolas municipais de Jundiá e por isso passaram a compor também o quadro de referências pedagógicas para as práticas dos professores.

A seguir, o artigo aponta a opção pelo ensino híbrido por modelo sustentado, e por suas modalidades: rotação por estações; laboratório rotacional; sala de aula invertida. Esse modelo foi considerado mais adequado para dialogar com a realidade do trabalho da rede municipal de Jundiá, e assim foi tema de percurso formativo realizado com professores e equipes gestoras.

O texto relata e comenta esse percurso formativo, em que é reconhecido o conhecimento profissional dos professores. Traz também o relato de uma prática que une uma modalidade de Ensino Híbrido (Laboratório Rotacional) com a metodologia do Desemparedamento (modalidade Natureza-Atividades ao ar livre), prática realizada com uma turma do terceiro ano do Ensino Fundamental.

Sobre as possibilidades de trabalho com o Ensino Híbrido, o autor faz uma ressalva fundamental:

(...) entende-se que o projeto formativo descrito neste capítulo promove a transformação digital dos professores e de como ensinam. O objetivo é formá-los para implementar aulas que buscam uma nova forma de educação, em que o aluno é ativo na construção do conhecimento, o professor é o grande arquiteto das experiências de aprendizagem (o ‘estrategista’) e a tecnologia digital assume um papel importante, mas não principal nem indispensável, no processo de construção do conhecimento.

Na conclusão, o texto apresenta uma síntese, escrita a partir de uma citação (Nóvoa) – “*A transformação da educação começa com os professores.*” – de uma palestra proferida na VI Semana de Atualização Pedagógica (VI SAP):

A mensagem final dessa citação justifica e sintetiza o cerne do projeto da Unidade de Gestão de Educação: transformar a educação, começando pelos professores. Isso tem sido realizado e construído a cada vez que se pensa, se discute, se implementa e se analisa alguma prática que visa unir as metodologias Ensino Híbrido e Desemparedamento da Escola.

O CAPÍTULO 9 em suas primeiras linhas, apresenta uma pergunta que tem relações com todo o desenvolvimento do texto:

Por que razão o ambiente previsto como “educador” está culturalmente limitado a uma “sala” e não à Escola inteira?

A partir da indagação, discorre, com conceitos e narrativas, a respeito da questão dos ambientes escolares. Narra e descreve a Mostra “Espaços do Sim”, realizada no Ciempi, em 2023.

Dá sequência às reflexões sobre o ambiente escolar de qualidade como um direito, citando inclusive os marcos legais.

No seu desenrolar, traz uma enumeração de sete *princípios para refletir* sobre o espaço de aprendizagem. De modo reiterativo, apresenta uma lista de perguntas para avaliarmos a qualidade dos ambientes oferecidos.

As considerações finais, de modo igualmente recursivo, reiteram ideias básicas do texto:

O ambiente oferecido na Escola precisa ser compreendido como linguagem, que fala de acordo com as concepções que se tem de criança e de infância.

O CAPÍTULO 10 faz síntese reiterativa da construção da metodologia do Desemparedamento da Escola: o processo formativo, de estudos e pesquisas, desenvolvido pela Unidade de Gestão da Educação (2019-2023); o processo de implementação (2021-2023), em que se conjugam práticas e teorias, e em

que se ressalta a contribuição das experiências docentes e seus saberes vivenciados.

Na dimensão teórica, é acentuada a concepção do aprender NA e COM a natureza, a partir de referências a grandes educadores, e a partir de textos basilares, como os do instituto Alana. Também é acentuado o conceito de cidade educadora, com o reconhecimento da importância dos territórios e dos equipamentos sociais, como ambientes de aprendizagem. Outra referência fundamental é a da BNCC, especialmente a respeito da questão das tecnologias, principalmente as digitais, imprescindíveis para o necessário diálogo, crítico e criativo, com o mundo contemporâneo.

O capítulo também apresenta proposições práticas, inseparáveis das concepções teóricas. De maneira clara e orgânica, explicita as modalidades do Desemparedamento da Escola: Natureza-Ambiente ao ar livre; Cidade Educadora; Tecnologia Digital. Disserta sobre cada uma das modalidades, e sobre possibilidades de necessária interação entre elas. Faz síntese de referências e de experiências, inclusive com alusão a passagens da própria obra.

Em todo o texto, assim como em todo o livro, é ressaltado o reconhecimento das crianças e estudantes como sujeitos – e, assim, sujeitos também de aprendizagem e de conhecimento, pessoal e coletivamente, em permanente interação com outros sujeitos, com espaços institucionais e com a natureza, no cotidiano das escolas em processo de Desemparedamento, escolas que se recriam constantemente como

propiciadoras de experiências de educação integral, de escuta sensível, de cidadania democrática, de reverência pela vida.

A metodologia do Desemparedamento da Escola reconhece que a educação vai além das salas de aula e que requer um esforço conjunto para abordar as múltiplas dimensões do desenvolvimento humano na perspectiva de promoção de uma educação integral e cidadã. É um desafio complexo que demanda ações intersetoriais na administração pública, pois para sua aplicação é necessária a colaboração entre diferentes setores do governo, como educação, saúde, cultura, assistência social, mobilidade urbana, segurança e serviços públicos, a fim de criar um ambiente propício para o desenvolvimento pleno das crianças, jovens e adultos.

As considerações feitas na travessia desse posfácio me fazem pensar que a experiência da metodologia do Desemparedamento da Escola tem semelhança com que um filósofo utópico¹, do século XX, pensava sobre a arte, como sendo, ao mesmo tempo, uma espécie de laboratório e de festa dos possíveis.

Laboratório e festa dos possíveis, necessários para criarmos uma educação pública de elevada qualidade, educação que é necessária e imprescindível para constituirmos uma sociedade genuinamente democrática em nosso país de desigualdades extremas, assim como para desenvolvermos uma formação humana sensível e solidária, crítica e criativa, capaz de preservar a vida na Terra, impedindo a devastação da natureza e da humanidade.

¹ Ernst Bloch (1885-1977), filósofo alemão, pensador da utopia e da esperança. Obra principal: O princípio esperança.

Uma utopia-horizonte, a ser criada e recriada na história cotidiana, no trabalho dentro e fora das salas de aula e das escolas, entre as crianças e com as crianças, entre os estudantes e com os estudantes, na natureza e com a natureza, criando e recriando tempos nascentes na vida presente e na vida futura.



