

Secretaria Municipal de Educação

PROGRAMA
SÃO PAULO INTEGRAL

EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS NOS TERRITÓRIOS DO SABER



Prefeitura de São Paulo

Fernando Haddad

Prefeito

Secretaria Municipal de Educação

Nadia Campeão

Vice-Prefeita e Secretária

Fatima Aparecida Antonio

Secretária Adjunta

Marcos Rogério de Souza

Chefe de Gabinete

Coordenadoria dos Centros Educacionais

Unificados e Educação Integral

Maria Cecília Carlini Macedo Vaz

Coordenadora

Núcleo de Educação Integral

João Kleber de Santana Souza

Rafael Sandalo Nery Palhares

Yuri Scardino

Formadoras

Ana Paula Zampieri Silva de Pietri

Dalva de Souza Franco

Isabel Porto Filgueiras

Este documento foi redigido por:

Ana Paula Zampieri Silva de Pietri

Dalva de Souza Franco

Isabel Porto Filgueiras

João Kleber de Santana Souza

Rafael Sandalo Palhares

Yuri Scardino

PROGRAMA SÃO PAULO INTEGRAL: EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS NOS TERRITÓRIOS DO SABER

SUMÁRIO

O PERCURSO PARA A CONSTRUÇÃO DESTE DOCUMENTO.....	4
A EXPERIÊNCIA COMO INDUTORA DA AÇÃO PEDAGÓGICA.....	8
REFLEXÕES SOBRE TERRITÓRIO NA PERSPECTIVA DA AÇÃO EDUCATIVA	13
CULTURAS INFANTIS, CORPO E MOVIMENTO E SUSTENTABILIDADE SOCIOAMBIENTAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL	18
CULTURAS INFANTIS E EDUCAÇÃO INTEGRAL	19
Perguntas comuns sobre Culturas Infantis.....	22
Contextos Escolares.....	23
Outras Perspectivas	23
Culturas Infantis	25
Culturas Infantis e Educação Integral.....	27
CORPO, MOVIMENTO E EDUCAÇÃO INTEGRAL	30
Corporeidade e currículo escolar: novos olhares.....	31
Cultura corporal na Escola: novos olhares.	39
A SUSTENTABILIDADE SOCIOAMBIENTAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL.....	43
Breve panorama sobre a importância de se discutir Sustentabilidade na escola básica	43
O uso dos espaços da escola e do seu entorno para o trabalho pedagógico com questões da Sustentabilidade na perspectiva da educação integral	48
Experiência 1: “Brincando nos espaços verdes dentro e fora da escola”	48
Experiência 2: Horta nas escolas: ciclo de vida, compostagem, tratamento de resíduos e alimentação saudável.....	51
Experiência 3: Paisagem: O que vejo?	52
Experiência 4: A diversidade na arte	54
Experiência 5: “Que som é esse?”	56
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	58

O PERCURSO PARA A CONSTRUÇÃO DESTE DOCUMENTO

É com imensa alegria que apresentamos o documento intitulado “Educação Integral: experiências pedagógicas nos territórios do saber”, no qual se oferecem para reflexão concepções sobre *Experiências e Territórios do Saber* em diálogos com as ações pedagógicas realizadas, ao longo do ano de 2016, nas escolas municipais da cidade de São Paulo que trabalharam em Educação Integral, em consonância com o Programa São Paulo Integral e com o Programa Mais Educação Federal. Deseja-se que este documento seja lido e discutido na ampla diversidade de atores envolvidos com a Educação básica - educandos, professores, pesquisadores, famílias, gestores, demais funcionários da Unidade Escolar, outros parceiros e servidores públicos no território, de modo a se ampliar o debate sobre a Educação Integral, defendida aqui como uma educação para além do tempo na escola, e em que o sujeito é considerado em todas as suas dimensões: intelectual, social, corporal, afetiva e cultural.

Especificamente, com relação ao Programa São Paulo Integral (instituído pela Portaria 7464/2015), os princípios, diretrizes e propostas para a atuação do professor na escola básica podem ser consultadas no documento orientador publicado pela Secretaria Municipal da Educação, e intitulado: “São Paulo integral, construir novos caminhos pedagógicos”¹. O referido Programa alinha-se aos Programas “Mais Educação Federal”² e “Mais Educação São Paulo”³: ambos marcam um movimento importante para se

¹ São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria dos Centros Educacionais Integrados e da Educação Integral. Programa São Paulo Integral: construir novos caminhos pedagógicos. – São Paulo : SME / COCEU, 2016.

² BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 7.083, de 27 de Janeiro de 2010. Programa Mais Educação.

³ São Paulo (SP). Decreto nº 54.452, de 10 de outubro de 2013, que institui, na Secretaria Municipal de Educação, o Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino – Mais Educação São Paulo.

discutir a Educação Integral e o currículo integrador e emancipatório na cidade de São Paulo.

O documento que aqui se apresenta é resultado de um trabalho colaborativo entre a Equipe que integra o Programa São Paulo Integral, isto é, os servidores municipais responsáveis pelo Programa São Paulo Integral na Secretaria Municipal da Educação e as formadoras contratadas para atuar junto aos profissionais das Unidades Educacionais e das Diretorias Regionais de Educação.

A seguir será apresentada a metodologia de a implementação do Programa no início de 2016 tanto nas Unidades Educacionais quanto nas Diretorias Regionais de Educação. O acompanhamento das escolas foi feito pelas equipes que atuam nos órgãos centrais da Secretaria Municipal da Educação, COCEU/NEI (Coordenadorias dos CEUS e da Educação Integral/Núcleo de Educação Integral) e DRES (Diretorias Regionais de Educação) a partir da formação de Grupos de Trabalho regionais (três membros de cada DRE) para a realização de ações integradas de de três setores: DICEU (Diretorias Regionais dos CEUS), DIPED (Diretorias Regionais Pedagógicas) e da Supervisão Escolar. Esses Grupos de Trabalho realizaram várias atividades regionais com representantes das escolas, para o acompanhamento e auxílio ao desenvolvimento do trabalho com as Unidades Educacionais de Educação Infantil e de Ensino Fundamental que aderiram ao Programa São Paulo Integral. Dentre essas atividades, foram realizadas visitas nas Unidades Educacionais; reuniões de orientação com a participação dos diferentes segmentos tais como os gestores, os professores do ciclo de alfabetização, os professores orientadores de educação integral (POEI), o quadro de apoio e outros; acompanhamento das atividades pedagógicas, além da realização de seminários regionais. Os seminários regionais propiciaram a discussão de temas relativos à concepção, gestão, currículo e território na perspectiva da educação integral os quais foram tratados conjuntamente permitindo a discussão e a troca de experiência entre as equipes das diferentes Unidades Educacionais. Paralelamente, a equipe responsável pelo Programa São Paulo Integral realizou, também, o acompanhamento das ações das Diretorias Regionais de Educação e das Unidades Educacionais, especialmente dos gestores e dos POEIs (Professor Orientador de Educação Integral),

com reuniões e discussões sobre as concepções do Programa São Paulo Integral bem como nos campos das Culturas Infantis, Corpo e Movimento e Sustentabilidade socioambiental. Outros percursos nos territórios do saber são possíveis e devem ser trilhados na continuidade do Programa. Durante o ano de 2016, foram realizados quatro Seminários Municipais os quais promoveram a discussão sobre gestão, currículo e território na perspectiva da Educação Integral. Tais seminários configuraram-se como momentos de encontro das equipes das DREs e das escolas para o fortalecimento do diálogo e para a troca de experiências na intenção de trazer subsídios conceituais e destacar experiências pedagógicas da rede. Deste modo, este documento, ampara-se nas experiências vivenciadas no período da implementação do Programa São Paulo Integral, as quais envolveram o processo de acompanhamento das equipes das Diretorias Regionais de Educação. Dentre as atividades realizadas, destacam-se aquelas que permitiram ações de articulação, formação e seminários de modo a auxiliar na implementação do Programa São Paulo Integral nas diferentes Unidades Educacionais; e, também, no decorrer do curso de formação “Potencialidades educativas nos territórios do saber”.

Para o aprofundamento de determinados temas dos “Territórios do Saber” foi oferecido o curso de formação “Educação Integral: potencialidades educativas nos territórios do saber”. Neste caso, contamos com a valiosa troca de experiências junto aos professores participantes do curso, os quais apresentaram, como trabalho de conclusão, projetos e relatos nas áreas das Culturas Infantis, do Corpo e Movimento e da Sustentabilidade socioambiental, sob a ótica do Programa São Paulo Integral. A ampla variedade de propostas pedagógicas apresentadas pelos professores que realizaram o curso de formação evidencia o quanto é possível se trabalhar com o currículo de forma plural, interdisciplinar, e propiciar experiências pedagógicas contextualizadas e inovadoras.

O curso de formação “Educação Integral: potencialidades educativas nos territórios do saber” foi oferecido em oito polos de formação na cidade de São Paulo, os quais atenderam às diferentes regiões geográficas da cidade. O principal objetivo do curso de formação foi contribuir para a problematização das experiências escolares,

contemplando a expansão curricular, o reconhecimento do território em que as Unidades Educacionais estão inseridas, e a expansão qualificada do tempo escolar dos educandos.

Dividido em cinco módulos, o conteúdo programático tratou, na perspectiva da educação integral, da descolonização do currículo; do reconhecimento, da apropriação e da articulação dos territórios educativos, dentro e fora da escola, para a realização de experiências pedagógicas; do exercício de novas situações de aprendizagem e de reflexões sobre diversas questões inerentes à formação dos estudantes da escola básica, dentre elas as Culturas Infantis, a Cultura Corporal e a Sustentabilidade Socioambiental. No último módulo do curso, os professores participantes puderam apresentar os seus respectivos trabalhos de conclusão, concebidos a partir das experiências desenvolvidas em suas Unidades Educacionais. A proposta teórico-metodológica de formação de professores adotada no curso buscou inserir e compreender a experiência pedagógica e os saberes docentes nas metodologias de formação. O processo formativo valorizou o papel dos profissionais da educação como agentes de seus próprios processos formativos e a ideia da Escola como *locus* privilegiado da formação, ultrapassando os limites da formação conceitual acadêmica para um paradigma formativo que entende a mudança educativa como um processo que se constrói em conjunto com os diferentes atores da rede. Neste sentido consideram-se os processos democráticos, coletivos e participativos, nos quais a experiência docente é concebida como fonte primordial da produção do conhecimento e da inovação educacional.

Este documento está dividido em três partes. A primeira delas apresenta uma reflexão acerca da Educação pela experiência. Na segunda parte, são apresentadas reflexões acerca das discussões sobre a ideia de Território, enfatizando-se as concepções de Territórios Educativos e Territórios do Saber. Neste caso, autores como Milton Santos, Ana Clara Torres, Rogério Haesbaert, entre outros, serão referenciados. Na terceira parte, serão apresentadas as concepções conceituais que amparam as discussões sobre as Culturas Infantis, Corpo e Movimento e Sustentabilidade socioambiental, eixos que integram a formação “Educação Integral: potencialidades educativas nos territórios do saber”, conforme já mencionado neste documento.

A EXPERIÊNCIA COMO INDUTORA DA AÇÃO PEDAGÓGICA

O professor produz conhecimento durante o processo de sua ação pedagógica ao experimentar novos caminhos para promover a aprendizagem. Assim, é importante refletir sobre como a prática pedagógica produz mudanças no modo de agir e de pensar dos educandos e dos próprios professores, o que demanda a redefinição dos modos tradicionais de como se concebe a ação pedagógica na escola. É preciso romper com a visão reducionista em que se considera o trabalho docente no interior de uma concepção tecnicista. Sobretudo, é importante o planejamento das atividades pedagógicas considerando-se a cultura escolar no interior da grande diversidade social que caracteriza as escolas brasileiras. Deste modo, para Tardif (2007)⁴ e Pimenta (1999)⁵ os saberes da experiência provenientes da história de vida pessoal de cada professor devem ser integrados aos saberes produzidos pelos professores no cotidiano de sua ação pedagógica. Ainda, para Zeichner (2008)⁶, um professor deve ser crítico e reflexivo sobre a sua prática e, portanto, valorizar a complexidade da educação como prática social e não apenas com caráter individual, configurando assim o magistério como uma profissão coletiva.

Valorizada a cultura escolar, os educandos são também reconhecidos como autores e protagonistas nos processos de aprendizagem, uma vez que as suas histórias, suas culturas e os seus conhecimentos de mundo devem ser considerados. Defende-se, aqui, a troca de saberes para a aprendizagem contextualizada e significativa. Para compor a discussão que aqui se propõe sobre a troca de experiências e de saberes entre professores e educandos, é importante lembrar palavras de Paulo Freire, em “A

⁴ Tardif FM. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. 8a edição Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

⁵ Pimenta SG. (org.). *Formação de Professores: identidade e saberes da docência*. In. *Saberes Pedagógicos e Atividade Docente*. São Paulo: Cortez, 2002, pp. 15-34.

⁶ Zeichner, KM. *Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente*. *Educação e Sociedade* 29(103):535-554. 2008.

pedagogia da autonomia”⁷, em que o autor aponta que ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando:

Porque não aproveitar a experiência que tem os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes. Porque não há lixões no coração dos bairros rios e mesmo puramente remediados dos centros urbanos? Esta pergunta é considerada em si demagógica e reveladora da má vontade de quem a faz. É pergunta de subversivo, dizem certos defensores da democracia. (Freire, P. 1996. *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa.*)

Bondía (2002)⁸, recorre aos vários elementos para se definir/conceituar a palavra experiência. Em um primeiro momento, a define como algo que nos passa, que nos acontece, que nos toca. Neste sentido, amparado por outros autores, apresenta a concepção de que a experiência não está relacionada ao excesso de informação. Para ele, informação não é experiência, ao contrário, é quase uma antiexperiência. Face ao excesso de informação que circula no mundo globalizado, é possível lembrar-se da personagem elaborada por Milton Santos (1994)⁹, o “homem lento”, o qual personifica o homem comum, pobre, que, no ambiente das metrópoles emergentes, resiste às forças verticais da globalização. O “homem lento” é capaz de viver experiências a partir das relações sociais que vivencia em seu lugar, de modo a refletir sobre o que de fato se apresenta como informação significativa para sua existência. A discussão sobre o “homem lento” será retomada no presente documento no item III, no qual se apresenta a discussão sobre “Territórios”.

Uma segunda reflexão proposta por Bondía (2002), sobre a experiência, está no fato de a informação sempre vir acompanhada de uma opinião. Ora, na atualidade,

⁷ Freire, P. *A pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa.* Edição digital. Paz e Terra, 1996.

⁸ Bondía, JL. (2002). *Nota sobre experiência e o saber da experiência.* Revista Brasileira de Educação. 19:20-28.

⁹ Santos M. (1994). *Técnica, espaço e tempo: globalização e meio técnico-científico informacional.* São Paulo: Hucitec.

parece se colocar ao indivíduo a obrigação de, ao receber informações, necessariamente emitir alguma opinião pessoal. Sem tempo para compartilhar ideias, refletir e organizar a informação, o indivíduo é pressionado a se colocar diante de qualquer que seja o tema em questão, mesmo que, muitas vezes, isso se reduza a apenas se posicionar a favor ou contra uma determinada afirmação. Para o autor, este dispositivo que aciona a opinião imediatamente após a informação torna impossível a experiência.

O tempo, ou melhor, a ausência dele, é outro fator que impede a conexão significativa entre um saber e outro, de modo que a velocidade da informação e a falta de silêncio e de memória são também inimigas da experiência. O fato de o aluno estar mais tempo na escola e com um currículo repleto de disciplinas que, na maioria das vezes, apresenta informações fragmentadas e descontextualizadas, não permite que o educando tenha tempo para conceber e refletir sobre os conteúdos que lhe são apresentados. Neste sentido, a educação integral que aqui se defende não pode se orientar por um currículo amparado, apenas, na transmissão de conteúdos específicos, pois, se assim o fizer, estará fomentando a ausência de experiência durante o processo educativo

Sobre o currículo na perspectiva da Educação Integral, Galian e Sampaio (2012) dizem:

Se ampliar o tempo de permanência das crianças está atrelado ao objetivo de buscar a aprendizagem de todos os meios para fazê-lo deverão passar pela reconfiguração de tempos, espaços e, também, de saberes. A relação da escola com a cultura local e com as outras instâncias educativas da região exigirá, de certo, como algumas propostas já atestam, uma nova composição e articulação do currículo e uma nova organização de tempos, espaços e trabalhos na escola (Galian e Sampaio, 2012).

A partir das reflexões trazidas até o momento, a experiência requer a interrupção, um parar para pensar, para olhar, escutar, pensar mais devagar, sentir, suspender a opinião, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, ter paciência e dar-se tempo e espaço. Significa portar-se como o “homem-lento”, proposto por Milton Santos, de modo que correr riscos seja parte do processo vivido pela experiência.

Na perspectiva do Programa São Paulo Integral, a experiência durante o processo de aprendizagem compõe o tempo expandido na escola, momento em que circulam outros saberes compartilhados pelos próprios professores, educandos, famílias e parceiros do território, de modo a integrar a formação do sujeito educando. A possibilidade de um professor de qualquer área específica do conhecimento compor a sua Jornada Especial Integral de Formação (JEIF), a partir de um trabalho com outros saberes, e, muitas vezes, a partir de suas próprias experiências, permite que este professor, seus alunos e famílias estabeleçam laços afetivos e sociais os quais, muito possivelmente, resultarão em melhores condições de trabalho na escola. Os “Territórios do Saber” passam a ocupar o mesmo status das disciplinas da Base Nacional comum definidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96). A composição da jornada a partir das aulas atribuídas marca o principal avanço que o Programa São Paulo Integral institui. Com base nas discussões anteriormente apresentadas, pode-se considerar que a cultura escolar e as experiências dos professores, educandos e comunidades são valorizadas e inseridas no currículo da Educação Integral.

Valorizar a experiência não exige o professor de buscar formação permanente junto aos referenciais e discussões inerentes ao “Território do Saber” em que ele se propôs a lecionar. Deste modo, defende-se aqui a realização da formação continuada e de encontros regulares entre todos os sujeitos que compartilham as experiências no “Território do Saber”, nas Unidades Educacionais, entre elas ou fora delas para que o currículo trabalhado no período expandido na jornada escolar responda às orientações de uma Educação Integral que considere todas as dimensões do processo educativo. Neste sentido valoriza-se o encontro e o diálogo entre os professores com aulas atribuídas nos “Territórios do Saber”; entre os professores das disciplinas; entre os professores dos diferentes ciclos; gestores; educandos e parceiros do território.

Ao longo do próximo item será apresentado o conceito de “Territórios do Saber” e sua relação com a Educação Integral defendida pelo Programa São Paulo Integral.

De modo a exemplificar a discussão que aqui se apresenta, será brevemente relatada a experiência com o Projeto “Horta Pedagógica” nas escolas da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Atualmente, centenas de escolas têm trabalhos voltados ao

manejo e ao cultivo de hortas. Não há dúvidas quanto às várias possibilidades de aprendizagem ofertadas pelo trabalho com as crianças na horta, como a reeducação alimentar, a observação dos elementos naturais e suas integrações, o planejamento, o consumo consciente etc. Como observado em algumas unidades escolares, o Projeto Horta atravessou os muros da escola e chegou à comunidade local, onde, em parceria entre escola e associações de moradores, se formaram hortas comunitárias. Todos os envolvidos no projeto circulam, durante o tempo expandido na unidade escolar, entre a horta da própria unidade e a da comunidade. O tempo expandido, a experiência e o trabalho colaborativo, permitem que ações pedagógicas como esta sejam contextualizadas e significativas, considerando-se, sobretudo, o uso do território como potencial educativo.

A experiência como prática indutora das atividades pedagógicas é apresentada, neste item, em consonância com as propostas do Programa São Paulo Integral, de modo a se romper com as concepções rígidas de currículo, o que, na maioria das vezes, impede que sejam recuperados os saberes, as culturas locais e as experiências, tanto dos professores, como dos educandos e da comunidade. Neste sentido, os currículos rígidos estão sujeitos a responder única e exclusivamente às orientações e conteúdos definidos por um currículo prescrito. O currículo que aqui se defende é descolonizado, contextualizado, integrador, a partir do qual prevê-se que os saberes adquiridos pela experiência articulam-se aos demais saberes ensinados nas escolas, em um tempo expandido qualificado.

O trabalho pedagógico, apropriando-se das possibilidades oferecidas pelos territórios na perspectiva dos territórios educativos é, também, um princípio norteador do Programa São Paulo Integral. A utilização de recursos ofertados pelos territórios, dentro e fora da escola, em outros espaços que se configuram apenas como a sala de aula para a realização de projetos pedagógicos, permite o exercício de novas situações de aprendizagem e reflexões sobre diversos temas inerentes à formação dos estudantes. Neste sentido é que se propõem, no próximo item, algumas reflexões e definições de território.

REFLEXÕES SOBRE TERRITÓRIO NA PERSPECTIVA DA AÇÃO EDUCATIVA

Partindo-se de uma definição mais tradicional de território, a partir dos preceitos da Geografia, o mesmo é um espaço com limites claros e fronteiras bem definidas, onde os indivíduos e grupos sociais estariam bem enraizados. Para Haesbaert (2002)¹⁰, é possível caracterizar uma concepção de território “naturalista”, ou seja:

Ela vê o território num sentido físico, material, como algo inerente ao próprio homem, quase como se ele fosse uma continuidade do seu ser, como se o homem tivesse uma raiz na terra – o que seria justificado, sobretudo, pela necessidade do território, de seus recursos, para a sua sobrevivência biológica. (Haesbaert, R. 2002. Territórios alternativos. 2º ed. Contexto. São Paulo. p. 118)

Para este autor, outra variante dessa vertente “naturalista” aproximaria o território do campo dos sentidos e da sensibilidade humana, os quais seriam moldados pela “natureza” ou pela paisagem ao seu redor, valorizando-se uma ligação afetiva e emocional do homem com o seu espaço. No entanto, no final do século XX, essa territorialidade, que vincula os homens ao meio, a terra, ao espaço, para muitos autores, estaria sendo perdida. A ruptura entre o homem e a natureza é discutida por Milton Santos em “1992: a redescoberta da natureza”¹¹. Para o autor, este processo de ruptura se acelera quando o homem se descobre como indivíduo e inicia a mecanização do Planeta e estabelece uma relação de tipo comercial com os recursos naturais.

Ainda para Haesbaert (2004), o território “desdobra-se ao longo de um *continuum* que vai da dominação político-econômica mais ‘concreta’ e ‘funcional’, à apropriação mais subjetiva e/ou ‘cultural-simbólica’ (Haesbaert, 2004:95-96)¹².

¹⁰ Haesbaert, R. (2002). *Territórios alternativos*. 2º ed. Contexto. São Paulo. 173p.

¹¹ Santos, M. (1992). *1992: A redescoberta da natureza*. Estudos Avançados 6(14).

¹² Haesbaert, R (2004). *O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multi-territorialidade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil

Território, é ainda um espaço usado, onde desenvolvem-se relações humanas de identidade, vizinhança, solidariedade. Para Santos (2001)¹³, no contexto da globalização, o entendimento do território seria um modo de se contrapor à imposição da alienação e do controle das grandes corporações sobre o território. Neste sentido, o “homem lento”, tal como proposto por Milton Santos, seria o personagem capaz de reconhecer e olhar para o seu território e todas as suas relações sociais, culturais e históricas, uma vez que estaria desassociado das imposições do mundo capitalista e globalizado. É na densidade do território que se afirma o “homem lento”, aquele capaz de desvendar os recursos indispensáveis à vida.

Para Ana Clara Torres Ribeiro (2005)¹⁴, não se deve apreender o território como condição material do Estado moderno, ou seja, de sua soberania, na definição e na defesa de uma forma de sociedade. Diante disso, é imprescindível um olhar frente aos conflitos atuais associados à exploração de recursos estratégicos e às necessidades de legitimação de ação política. Desse modo, segundo a autora, é possível se reconhecerem territorialidades, ou melhor, multiplicidade de formas de apropriação do território que tensamente coexistem num determinado tempo e lugar. Assim, surge um rico universo de relações a partir das práticas sociais, ampliando-se as diferentes visões de mundo que constituem a densidade da vida social, conduzindo, assim, à reflexão sobre o território pautada em sua compreensão como um modo de linguagem e, portanto, como cultura.

É possível, ainda, considerar a existência dos multiterritórios como o proposto por Hasbaert¹⁵. O conceito de (re)territorialização, com o que se constroem territórios

¹³ Santos, M. (2001). *Por outra globalização (do pensamento único à consciência universal)*. Editora Record, 6ª ed, Rio de Janeiro. 174p.

¹⁴ Ribeiro, ACT. (2005). *Território usado e humanismo concreto: o mercado socialmente necessário*. Anais do X Encontro de Geógrafos da América Latina, 20-26 de março de 2005, Universidade de São Paulo.

¹⁵ Haesbaert, R. (2004). Disponível: <http://www.ufrgs.br/petgea/Artigo/rh.pdf>

múltiplos e adequados, possibilita uma compreensão mais ampla da complexidade constitutiva dos territórios. Os multiterritórios representariam camadas de um mesmo lugar, o que tornaria possível a interação entre os diferentes espaços. Diante desta concepção, explorar as diferentes “camadas” de uma escola pode ser entendido como explorar outras dimensões de território. Considerando-se a diversidade das escolas da Rede Municipal de São Paulo no que se refere aos seus espaços internos e externos, a possibilidade de se reconhecerem os multiterritórios na escola representa um grande ganho no que se refere à ruptura quanto a se considerar apenas a sala de aula como espaço educativo. Muitas das escolas ressignificam os seus espaços, transformando-os em espaços de leitura, arte, descanso, brincadeiras, etc.

Ao enunciar os princípios da Educação Integral no âmbito do Programa Mais Educação, o Decreto n. 7.083/2010 destaca a “[...] constituição dos territórios educativos para o desenvolvimento de atividades de educação integral” (Brasil, 2010)¹⁶. O Programa São Paulo Integral cunha o termo “Territórios do Saber”. Caracterizam-se como “territórios do saber”: 1) Culturas, Artes e Memórias; 2) Educomunicação, Oralidade e Novas Linguagens; 3) Orientações de Estudos em invenção crítica; 4) Consciência, Sustentabilidade Socioambiental e Promoção da saúde; 5) Ética, convivência e protagonismo e 6) Cultura Corporal, Aprendizagem Emocional e Economia Solidária. Essas dimensões impactam diretamente no trabalho pedagógico visando um currículo emancipador, permitindo a aprendizagem para além da rigidez curricular, (re)discutindo-se possibilidade de romper com o enrijecimento das disciplinas e permitindo o uso de outros espaços e experiências como potenciais educativos.

O conceito e suas seis dimensões se desenvolve na articulação dos conceitos de *territórios educativos* e de *cidade educadora*. O conceito de “Território Educativo”,

¹⁶ Brasil. Decreto n. 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 jan. 2010.

segundo Helena Singer (2015)¹⁷, permite reconhecer o exercício do potencial educador dos diversos agentes, ampliando e diversificando as oportunidades educativas para todos.

O conceito de “Cidade educadora” se produziu na década de 90 e atualmente é debatido e disseminado por meio da Associação Internacional de Cidades Educadoras (AICE)¹⁸. A cidade de São Paulo participa da Associação, e, para isso, deve integrar suas diferentes instâncias de gestão, seus espaços públicos e não públicos, em benefício de todos que nela convivem.

Nesse sentido, o Programa São Paulo Integral possibilita que ações pedagógicas no campo dos “Territórios do Saber” possam ser desenvolvidas no período expandido da jornada escolar. O professor com aula atribuída no “Território do Saber” poderá desenvolver experiências pedagógicas na sala de aula, em outros espaços, dentro e fora da escola, apropriando-se dos equipamentos públicos ou não públicos oferecidos pela cidade. Poderá apropriar-se de suas experiências para o desenvolvimento de projetos contextualizados e poderá, ainda, trabalhar colaborativamente com as famílias e a comunidade, no território, para compor uma atividade pedagógica a ser desenvolvida.

O trabalho no Território do Saber, dentro e fora da escola, para a realização de atividades pedagógicas, permite o exercício de novas situações de aprendizagem e reflexões sobre diversas questões inerentes à formação integral dos estudantes da escola básica, dentre elas, as oportunidades de aprendizagem para potencializar o currículo prescrito e articulá-lo a tessitura de um novo currículo específico da Unidade Escolar. Potencializar as aprendizagens das crianças a partir do “transbordamento” curricular é o que se defende na perspectiva da Educação Integral. Os Territórios do Saber respeitam a autonomia e autoria docente ao apresentarem-se como grandes campos de articulação

¹⁷ Singer, H. (2015). *Educação Integral e Territórios Educativos*. II Colóquio Internacional do NUPSI: construindo felicidade. <http://nupsi.org/coloquios/coloquio-internacional-nupsi-usp-invencoes-democraticas-construcoes-da-felicidade/>

¹⁸ <http://www.edcities.org/>

em que o educador, por meio do diálogo democrático com a comunidade de aprendizagem e do reconhecimento dos educandos e do território onde estão, pode desenvolver experiências pedagógicas das mais variadas formas e intenções.

CULTURAS INFANTIS, CORPO E MOVIMENTO E SUSTENTABILIDADE SOCIOAMBIENTAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL

Para a composição deste item, serão apresentadas concepções teóricas e relatos de experiências de três áreas que se integram aos “Territórios do saber”: Culturas Infantis, Corpo e Movimento e Sustentabilidade socioambiental. A escolha dessas áreas se justifica pelo fato de que todas elas possibilitam a articulação com os demais “Territórios do Saber”, atendem às necessidades do ciclo de alfabetização – o qual foi o principal período escolar atendido pelo Programa São Paulo Integral – além do fato de que são áreas de especialidade acadêmica das formadoras que contribuíram com a equipe da Secretaria Municipal da Educação responsável pelo Programa. Ao longo da preparação e da execução do curso de formação: “Educação integral: potencialidades educativas nos territórios do saber”, no percorrer de todos os encontros junto aos sujeitos envolvidos com o Programa São Paulo Integral, quer seja nos Seminários, nas Diretorias Regionais de Educação ou nas Unidades Educacionais, e na escrita do presente documento, as formadoras e equipe da SME trabalharam colaborativamente de modo que as concepções da Educação Integral e conexões entre essas três áreas do conhecimento fossem sempre acessadas. Deste modo, espera-se que este trabalho colaborativo possa ser reconhecido ao longo da leitura do presente documento.

CULTURAS INFANTIS E EDUCAÇÃO INTEGRAL

Prof. Dra. Dalva de Souza Franco

Entre os temas selecionados para formação das equipes de profissionais que trabalham nas escolas que aderiram ao Programa São Paulo Integral estão as culturas infantis. O texto que aqui se apresenta refere-se ao Módulo Culturas Infantis do Curso de Formação: “Educação Integral: potencialidades educativas nos territórios do saber”.

Iniciamos os encontros com a apresentação de dois quadros do artista plástico Heitor dos Prazeres para observarmos a presença das crianças nas brincadeiras do cotidiano, nas ruas do Rio de Janeiro nas décadas de 1930 à 1960.



Heitor dos Prazeres - Quadro Roda de Petecas



Heitor dos Prazeres – Quadro Crianças brincando

A observação induziu comentários sobre o prazer e a alegria do brincar e sobre o quanto essa ação é importante para o desenvolvimento humano, além das brincadeiras marcarem positivamente a vida humana, desde os primórdios de nossa existência e ficarem em nossas memórias, trazendo recordações fundamentais para lembranças felizes do passado.

Para retratar a busca dessas recordações utilizamos um poema de Carlos Drummond de Andrade

Memória

Nada pode o olvido contra o sem sentido apelo do Não.

As coisas tangíveis tornam-se insensíveis à palma da mão.

Mas as coisas findas, muito mais que lindas, essas ficarão.

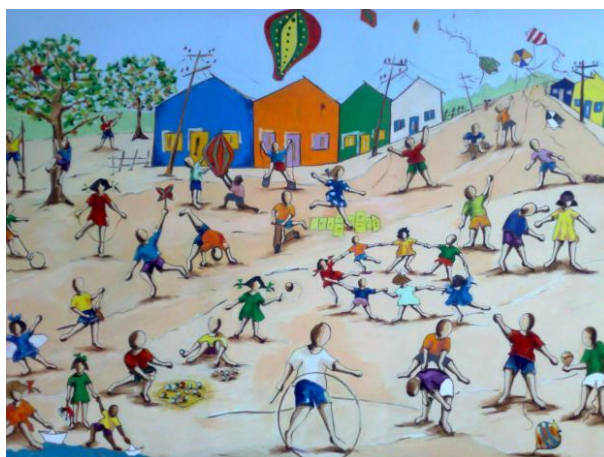
Após essas conversas agradáveis nos encontros buscou-se nas rodas as lembranças de brincadeiras nas escolas durante a infância dos participantes. É interessante observar que esse movimento por busca de lembranças das brincadeiras trouxe várias questões específicas sobre a educação brasileira e principalmente do município de São Paulo. Resumidamente é possível relatar que muitas(os) participantes relembrou(m) que não era permitido brincar na escola e que tinham poucas lembranças de sua vida escolar. Outros já trouxeram ótimas experiências com o brincar na escola, seja de educação infantil ou de ensino fundamental.

Essa conversa nos conduziu a várias reflexões, entre elas, enfatizou-se que o prazer na vida escolar das pessoas presentes é passível de lembrança, o restante apagou-se das memórias. A partir dessas considerações passamos a observar fotos de crianças em escolas. As imagens apresentadas traziam desde organizações de sala de aula com crianças enfileiradas umas atrás das outras, dando ênfase à educação bancária (Paulo Freire, 1987)¹⁹ até imagens de crianças explorando territórios internos e externos às escolas, assim como em atividades dos Territórios do Saber como horta, jogos, brincadeiras, circo entre outras.

Após as observações das imagens foi possível realizar uma comparação entre os vários tipos de organização escolar. Essa reflexão aparecerá a seguir nas discussões conceituais sobre culturas infantis.

¹⁹ FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987

Para fazer uma conexão entre as discussões conceituais e a corporeidade dos participantes realizamos algumas brincadeiras, as quais os educadores escolheram a partir de suas recordações de infância. Nesse momento todos se tornaram crianças, correram, brincaram, pularam e acima de tudo, se divertiram. Usamos a análise de obras de outro artista plástico carioca, Ivan Cruz, que também apresenta em seus quadros brincadeiras infantis para concluir a atividade.



Autor: Ivan Cruz – Quadro: Brincadeiras de criança



Autor: Ivan Cruz – Quadro: Sete Marias



Autor: Ivan Cruz – Quadro: Cabo de Guerra

Esse movimento de reflexão externou como ponto fundamental a valorização das infâncias, das brincadeiras, das linguagens e demais atividades lúdicas em todas as idades das crianças que frequentam a educação municipal em São Paulo. Para tanto, foi

necessário um movimento específico para a formação de conceitos que pudessem representar as aprendizagens nesse aspecto. Assim a conexão se deu a partir de questionamentos e definições de conceitos específicos, para posteriormente chegar a proposta de trabalho que valorize o tema no cotidiano escolar.

Perguntas comuns sobre Culturas Infantis

Durante a conversa sobre culturas infantis nas formações as algumas perguntas que surgiram foram:

- Qual o conceito de culturas infantis?
- Qual a relação entre culturas infantis e a construção do conhecimento?
- Qual a relação entre ludicidade e culturas infantis?
- Como recriar experiências no cotidiano da escola garantindo as culturas infantis?

Diante das questões sempre presentes empenhou-se esforços para garantir as respostas, aliando-as ao cotidiano escolar, visto que repensar as ações pedagógicas exige identificação profissional com o discurso recorrente para que haja empatia relacionando *teoria com a prática*. Ressalta-se este aspecto por que é afirmativa recorrente entre profissionais da educação que, no dia a dia escolar, a teoria é uma coisa e prática é outra.

Como divergimos dessa afirmação, instigou-se no curso discussões no intuito de evidenciar que toda prática é fundamentada por uma teoria e vice-versa. Quando discorre-se sobre determinada teoria e se pratica algo que está alicerçado por outra há desconexão. A prática pode ser sustentada por uma corrente teórica, mesmo que não se saiba definir qual. “A teoria sem a prática vira 'verbalismo', assim como a prática sem teoria, vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade.” (FREIRE, 1996)²⁰.

²⁰ FREIRE, PAULO. *Pedagogia da Autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

Necessita-se, então, aprofundamento conceitual para qualificar qual teoria que subsidia qual prática. O que dificulta essa conexão é que estamos presos a contextos escolares que impedem a reorganização de nossa prática, pois, a rigidez, o ambiente adultocêntrico e a preocupação com resultados não permitem uma ampliação dos horizontes para construir novas perspectivas e se desvencilhar de antigas estruturas.

Contextos Escolares

Os contextos escolares, ainda hoje, trazem traços do século XVIII, reproduzindo uma visão de que a escola é a salvação da humanidade que só por meio dela consegue chegar a redenção, ou seja, ser alguém na vida. Nesse sentido Maria Carmem Barbosa²¹ assevera que

A crença na mudança da sociedade através da escolarização das massas é resultado do projeto iluminista, a partir do qual, como diria Kant, o povo sairia da sua situação de “minoridade” intelectual e poderia afirmar sua cidadania por meio da leitura e da escrita. (Barbosa, 2007, p. 1060)

Com o intuito de oportunizar essa possibilidade única, organiza-se a escola para garantir a “ascensão social via mérito escolar” (Barbosa, 2007, p. 1060), afiançando uma cultura de que o adulto sabe e que a criança precisa aprender o que lhe determinam os dominadores do conhecimento. Nesse sentido, institui-se que os conhecimentos transmitidos pela escola são mais legítimos em detrimento de outros, desqualificando assim outras formas de cultura e de estilos de vida.

Outras Perspectivas

Para redimensionar os contextos escolares apresentados anteriormente, garantindo que as aprendizagens dos educandos ocorram prazerosamente e para que se apropriem da escola sentindo-se pertencentes a ela, torna-se necessário uma reflexão dos

²¹ BARBOSA, M.C.S. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1059-1083, out. 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2028100.pdf>

educadores sobre a escolarização no Brasil, no intuito de compreender as dimensões de ser criança e viver suas infâncias na atualidade, possibilitando movimentos internos que considerem as culturas infantis e familiares.

Não podemos mais insistir que os conhecimentos escolares são os únicos legítimos, nem continuar permitindo que a forma tradicional de organização das escolas seja a única em detrimento de outras possibilidades sociais de ampliação do conhecimento e socialização dos indivíduos que delas participam, “numa sociedade onde a multiplicidade de socializações pressupõe o confronto e o entrelaçamento entre culturas” (Barbosa, 2007, p. 1062).

Outra questão fundamental para essa mudança de paradigma é conhecer e respeitar as estruturas familiares às quais pertencem as crianças que frequentam as escolas. Não é possível um profissional de educação desconsiderar a realidade da família do educando, desconectando a realidade em que vive, ou culpabilizando-a por insucesso da criança, diante de fatores sociais e políticos que determinam a estrutura das mesmas. Assim,

Quanto mais a escola conseguir apreender os modos singulares de socialização nas famílias, mais ela poderá propor formas de agrupamentos, de propostas e de práticas para a inclusão das crianças e criar processos educacionais que articulem as fronteiras das culturas familiares e das culturas escolares.” (BARBOSA, 2007, p. 1072)²²

Não julgar e acolher a família, trazendo-a para junto das ações escolares, introduzindo-a neste território, muitas vezes arenoso, redimensiona a qualidade de uma educação para todos, em que é possível a criança se sentir segura e respeitada, pois,

Estamos cotidianamente referindo a importância de se compreender a diversidade, mas continuamos operando em uma escola que tem um currículo único – desatualizado, empobrecido, fragmentado, onde as práticas pedagógicas remetem a seculares tradições. [...] É preciso incorporar na escola possibilidades de realizar a educação através de práticas diferenciadas, de outras formas de socialização, não apenas as colonizadoras. (BARBOSA, 2007, p. 1076)

²² BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1059-1083, out. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

Nesse contexto, a valorização das culturas infantis torna-se o foco principal para a viabilização de uma educação acolhedora, consistente e edificante para as crianças.

Culturas Infantis

Retomando as perguntas sobre culturas infantis recorrentes do início das discussões sobre o assunto e visando demonstrar um panorama sobre o tema é possível recorrer as autoras Ângela Maria Scalabrin Coutinho (2003)²³ e Analice Antunes da Fonseca (2004)²⁴ para apresentar uma breve elucidação. As autoras definem culturas infantis como as expressões inerentes as infâncias das crianças, manifestadas por meio das brincadeiras, demais atividades lúdicas e nas várias linguagens que decorrem da relação com a cultura que a cerca, ou seja, com os bens culturais que a sociedade disponibiliza para elas, que externam uma cultura própria. Expressam as histórias de vidas das crianças, suas origens socioculturais, o pertencimento à diferentes classes sociais, gênero, credo religioso (quando houver) e etnia. Complementando a definição Levindo Diniz Carvalho²⁵ assevera que

Se considerarmos que a escola não escapa de nenhuma das dimensões que estruturam a vida da criança, tais como a condição social, o gênero, o pertencimento étnico e cultural, emerge como desafio superar a imagem idealizada do aluno e caminhar na direção de uma escola que reconheça as crianças como sendo sujeitos. (CARVALHO, 2015, p. 37)

Assim, se as culturas infantis expressam as construções emocionais, sociais e culturais das crianças, todas, sem exceção, são capazes de constituir aprendizagens com maior rapidez e de forma prazerosa quando em contato com atividades que valorizem sua cultura acumulada historicamente por meio das brincadeiras, de atividades lúdicas,

²³ Ângela Maria Scalabrin Coutinho. Culturas Infantis: conceitos e significados no campo da pesquisa e no cotidiano da educação infantil. Revista eletrônica: Zero-a-seis ISSN 1980-4512 - publicação semestral do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância - NUPEIN/CED/UFSC, 2003. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/9713>

²⁴ Analice Antunes da Fonseca. Cultura Infantil - Crianças Como Substantivo Plural. VIII EnFEFE - Encontro Fluminense de Educação Física Escolar, 2004 <http://cev.org.br/biblioteca/cultura-infantil-criancas-como-substantivo-plural/>

²⁵ CARVALHO, Levindo Diniz. Crianças e infâncias na educação (em tempo) integral. Educação em Revista, Belo Horizonte. v.31, n.04. Out.-Dez. 2015

artísticas e outras expressões, visto que o brincar, a ludicidade e a expressão das várias linguagens incentivam a alegria de viver e estimulam a sensibilidade para a compreensão do que lhe favorecerá novos conhecimentos.

Essa construção ocorre permeada por uma premissa que é a socialização, tomando como princípio que esta é

Um processo contínuo de inserção cultural, e a cultura será compreendida como a construção de significados, partilhados por outros ou não, sustentados em práticas da vida individual e social. A socialização é algo que se faz junto, é a forma com que os seres humanos praticam as suas ações, vivem suas vidas, evidenciam seus valores, constroem e defendem suas ideias. (Barbosa, 2007, p. 1965)

Ou seja, as crianças desenvolvem diferentes linguagens na relação com outras crianças e com os adultos “criam e participam de suas culturas de pares singulares por meio da apropriação de informações do mundo adulto de forma a atender seus interesses próprios enquanto crianças” (Corsaro, 2009, p. 31)²⁶. Corsaro apresenta uma concepção de criança co-constutora e agente de seu desenvolvimento, demonstrando que ao brincar com seus pares é capaz de produzir cultura, num processo de apreensão criativa da cultura maior, ou seja a socialização permite essa construção coletiva.

Complementando este raciocínio Carvalho (2015) assegura que é necessário compreender “a criança como um sujeito que constrói e que apreende o mundo de forma singular e relevante, podendo pensar a infância na relação com a cultura e investigar os processos dos quais a criança lança mão para construir e interpretar a vida social” (Carvalho, 2015, p. 27).

Nesse sentido, é importante atentar que quando é utilizado o termo *culturas infantis* significa que existe uma multiplicidade de infâncias, visto que cada criança, na sua realidade sociocultural constrói saberes individuais que em contato com outras crianças redefine culturas cotidianamente, ampliando seus repertórios. Porém, “as culturas infantis não são independentes das culturas adultas, dos meios de comunicação

²⁶ CORSARO, Willian A. (2009). Reprodução interpretativa e Cultura de pares. In Muller, F. & Carvalho, A.M.A (orgs.). Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez.

de massa, dos artefatos que elas utilizam cotidianamente, mas se estruturam de outra maneira” (Barbosa, 2007, p. 1067).

Culturas Infantis e Educação Integral

Rever o papel do profissional de educação e a organização dos espaços e dos tempos no ambiente escolar, são fundamentais para garantir que as crianças desempenhem ações que permitam o desenvolvimento das várias linguagens visto que

O modo como nos relacionamos com as crianças influencia o que as motiva e o que aprendem. Seu ambiente deve ser preparado de modo a interligar o campo cognitivo com os campos de relacionamento e da afetividade. Portanto, deve haver também conexão entre o desenvolvimento e a aprendizagem, entre as diferentes linguagens simbólicas, entre o pensamento e a ação e entre autonomia individual e interpessoal. (MALAGUZZI, 1999, P. 77) ²⁷

Despir-se dos conceitos adultocêntrico considerando a criança como personagem principal das ações cotidianas, revelam uma escola preocupada com o desenvolvimento integral do educando quando as toma como “autoras e protagonistas em diferentes espaços e ambientes”, pois assim elas “utilizam e criam a partir de diversas linguagens, construindo-se a si mesma enquanto se relacionam com os outros”. (GOBBI, 2012, p. 26)²⁸.

A educação integral visa a garantia de direitos para as aprendizagens, socialização e autonomia dos educandos, pois

O reconhecimento das crianças como produtoras de culturas nas creches, escolas de educação infantil, nas escolas, nas famílias, em qualquer ambiente em que aconteça uma rede de relações sociais tende a fortalecer sua participação social, aumentando sua visibilidade como sujeito de direitos, de conhecimentos, de preocupações e de desejos. Conhecer a infância significa

²⁷ MALAGUZZI, L. Histórias, ideias e filosofia básica. In Edwards, Carolyn, Gandini, Lella e Forman, George. As cem linguagens da criança: a abordagem de Régio Emília na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999

²⁸ Gobbi Márcia A. e Nascimento M. Letícia B. P. (Org.) Educação e diversidade cultural: desafios para os estudos da infância e da formação docente. Araraquara, SP: Junqueira&Martins, 2012

ver e ouvir as crianças, repensar os espaços educacionais a elas destinados, prever espaços e tempos para que as crianças criem e recriem os mundos culturais nos quais estão inseridas. (NASCIMENTO, 2012, p. 84)²⁹

Quando a criança de seis anos adentra o ciclo de alfabetização, ocorre uma mudança brusca no comportamento da escola, desprezando a forma como eram incentivadas as aprendizagens na educação infantil, ocorrendo assim uma ruptura na garantia do direito de aprender brincando, pois, para muitos o ensino fundamental é uma “escola de verdade”, por isso, precisa ser séria com atividades rígidas e pouca ou nenhuma brincadeira. Mas para garantir que esses educandos continuem a aprender de forma prazerosa é necessário repensar o cotidiano dessas crianças no ensino fundamental atendendo, inclusive, o que consta no documento da Currículo Integrador da Infância Paulistana, da Secretaria Municipal de Educação (2015)

A organização dos tempos, espaços e materiais e a proposição de vivências precisam contemplar a importância do brincar, a integração de saberes de diferentes componentes curriculares, as culturas infantis e culturas da infância em permanente diálogo. [...] a criança não deixa de brincar, nem divide em corpo e mente ao integrar o Ensino Fundamental. Ao contrário, ela continua a ser compreendida em sua integralidade e tendo oportunidade de avançar em suas aprendizagens sem abandonar a infância”. (SÃO PAULO (SP), 2015, p. 8)³⁰

Quando pensamos a educação integral enxergamos a criança na sua integralidade, não dividida em partes. Não é mais possível compreender o sujeito educando como um corpo fragmentado enfatizando seus aspectos cognitivos em detrimento de outras dimensões. Não é possível querer que uma criança pense sem as mãos, faça sem a cabeça, escute e não fale, compreenda sem alegrias. Ao contrário, ela precisa ser considerada como um ser total com pensamento em todas as partes do corpo, com direito de utilizar das cem linguagens de Lóris Malaguzzi³¹ para se expressar.

Ressalta-se a importância de rever a organização dos espaços e dos tempos no intuito de garantir essas aprendizagens visto que “os ambientes na Unidade Educacional

²⁹ Gobbi Márcia A. e Nascimento M. Letícia B. P. (Org.) Educação e diversidade cultural: desafios para os estudos da infância e da formação docente. Araraquara, SP: Junqueira&Martins, 2012

³⁰ São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Currículo Integrador da Infância Paulistana. São Paulo: SME/DOT, 2015

³¹ Poema: Ao contrário, as cem existem – Lóris Malaguzzi

expressam as concepções de currículo, de infância, de criança e da Educação que permeiam as práticas pedagógicas” (SÃO PAULO (SP), 2015, p. 25).³² Assim,

Ao se pensar a formação integral das crianças, é necessário possibilitar espaços e tempos educativos que sejam dialógicos e reflexivos. A educação (em tempo) integral pode criar oportunidades de formação em dimensões vivenciais, cognitivas, afetivas, emocionais, contribuindo, em amplitude, para a formação humana. Com base nesses pressupostos é necessário ir além da pedagogia propedêutica, visando à construção de uma pedagogia vivencial que interrelacione cognição, imaginação e múltiplas linguagens, e que contribua para que a escola seja um espaço de encontro de culturas intergeracionais e de construção de saberes pelas crianças. (CARVALHO, 2015, p. 38)³³

Os processo de trabalho na educação integral valoriza a criança como produtora, reconhecedora de seu território, que é capaz de aprender e ensinar, de participar, partilhar, construir e reconstruir o mundo de forma integrada, alegre, total e harmoniosa.

³² São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Educação Infantil. Padrões básicos de qualidade na educação infantil paulistana. São Paulo: SME/DOT, 2015

³³ CARVALHO, Levindo Diniz. Crianças e infâncias na educação (em tempo) integral. Educação em Revista, Belo Horizonte. v.31, n.04Out.-Dez. 2015

CORPO, MOVIMENTO E EDUCAÇÃO INTEGRAL

Profa. Dra. Isabel Filgueiras

A perspectiva de Educação Integral adotada no Programa São Paulo Integral propõe oferecer às crianças experiências de aprendizagem que contemplem as múltiplas dimensões do ser humano, suas referências culturais, interesses e possibilidades. Considera que os direitos de aprendizagem das crianças são contemplados em diferentes territórios do saber e comunidades de aprendizagem. Este modo de entender o processo educacional requer novos olhares sobre a tradicional dicotomia corpo-mente que dominou, por muito tempo, o ideário escolar. O direito à educação pública de qualidade, visando o pleno desenvolvimento de crianças e jovens, a formação para a cidadania e para os valores democráticos não pode se concretizar sem uma discussão efetiva sobre o lugar do corpo e do movimento na Escola e na formação dos educandos para a vida.

O módulo “Corpo e Movimento” do curso “Potencialidades educativas nos territórios do saber” ancorou-se nos conceitos de corporeidade e cultura corporal para refletir com os educadores da Rede Municipal de Educação de São Paulo sobre o papel do corpo e do movimento nas diferentes dimensões do currículo escolar como a organização dos espaços, a gestão do tempo, a disposição dos materiais, as posturas dos educadores e as ações pedagógicas desenvolvidas com as crianças. O intuito do trabalho foi perceber que os estudantes não possuem um corpo, mas são, em essência um corpo que se expressa por meio de múltiplas linguagens nas diferentes situações da experiência escolar e não apenas nas aulas de Educação Física ou em oficinas nos tempos de contra-turno, abordando os diferentes conteúdos da cultura corporal (danças, lutas, brincadeiras, ginásticas e esportes) sem necessariamente estarem integradas ao projeto educativo da escola.

Corporeidade e currículo escolar: novos olhares

No módulo “Corpo e Movimento” buscamos problematizar as práticas escolares, em diálogo com os profissionais da rede, visando ampliar o olhar sobre a presença da corporeidade e da cultura corporal no processo de expansão curricular, de reconhecimento dos territórios dentro e fora das Unidades Educacionais e da expansão qualificada do tempo de permanência dos educandos na Escola. O módulo de “Corpo e Movimento” iniciou o trabalho com a leitura de dois poemas que traduzem concepções de infância e corpo. O poema “Meus oito anos”, de Casimiro de Abreu e o poema “Ai que Saudades”, de Ruth Rocha.

MEUS OITO ANOS

Casemiro de Abreu

Oh! que saudades que tenho
Da aurora da minha vida,
Da minha infância querida
Que os anos não trazem mais!
Que amor, que sonhos, que flores,
Naquelas tardes fagueiras
À sombra das bananeiras,
Debaixo dos laranjais!
Como são belos os dias
Do despontar da existência!
— Respira a alma inocência
Como perfumes a flor;
O mar é — lago sereno,
O céu — um manto azulado,
O mundo — um sonho dourado,
A vida — um hino d'amor!
Que aurora, que sol, que vida,
Que noites de melodia
Naquela doce alegria,

Naquele ingênuo folgar!
O céu bordado d'estrelas,
A terra de aromas cheia
As ondas beijando a areia
E a lua beijando o mar!
Oh! dias da minha infância!
Oh! meu céu de primavera!
Que doce a vida não era
Nessa risonha manhã!
Em vez das mágoas de agora,
Eu tinha nessas delícias
De minha mãe as carícias
E beijos de minha irmã!
Livre filho das montanhas,
Eu ia bem satisfeito,
Da camisa aberta o peito,
— Pés descalços, braços nus
— Correndo pelas campinas
A roda das cachoeiras,
Atrás das asas ligeiras
Das borboletas azuis!
Naqueles tempos ditosos
Ia colher as pitangas,
Trepava a tirar as mangas,
Brincava à beira do mar;
Rezava às Ave-Marias,
Achava o céu sempre lindo.
Adormecia sorrindo
E despertava a cantar!
.....
Oh! que saudades que tenho
Da aurora da minha vida,
Da minha infância querida

Que os anos não trazem mais!
— Que amor, que sonhos, que flores,
Naquelas tardes fagueiras
A sombra das bananeiras
Debaixo dos laranjais!

AI QUE SAUDADES

Ruth Rocha

Ai que saudades que tenho
Da aurora da minha vida
Da minha infância querida
Que os anos não trazem mais...
Me sentia rejeitada,
Tão feia, desajeitada,
Tão frágil, tola, impotente,
Apesar dos laranjais.

Ai que saudades que eu tenho
Da aurora da minha vida,
Não gostava da comida
Mas tinha que comer mais...
Espinafre, beterraba,
E era fígado e era fava,
E tudo que eu não gostava
Em porções industriais.

Como são tristes os dias
Da criança escravizada,
Todos mandam na coitada,
Ela não manda em ninguém...

O pai manda, a mãe desmanda,
O irmão mais velho comanda,
Todos entram na ciranda,
E ela sempre diz amém...

Naqueles tempos ditosos
Não podia abrir a boca,
E a professora era louca,
Só queria era gritar.
Senta direito, menina!
Ou se não, tem sabatina!
Que letra mais horrorosa!
E pare de conversar!
Oh dias da minha infância,
Quando eu ficava doente,
Ou sentia dor de dente,
E lá vinha tratamento!
Era um tal de vitamina...
Mingau, remédio, vacina,
Inalação e aspirina,
Injeção e linimento!
E sem falar na tortura:
Blusa de gola engomada,
Roupa de cava apertada,
Sapatinho de verniz...

E as ordens? Anda direito!
Diz bom dia pras visitas!
Que menina mais sem jeito!
Tira o dedo do nariz!

Que aurora! Que sol! Que nada!
Vai já guardar os brinquedos!

Menina, não chupe os dedos!
Não pode brincar na lama!
Vai já botar o agasalho!
Vai já fazer a lição!
Criança não tem razão!
É tarde, vai já pra cama!

Vê se penteia o cabelo!
Menina se mostradeira!
Menina novidadeira!
Está se rindo demais! —

Que amor, que sonhos, que flores,
Naquelas tardes fagueiras,
À sombra das bananeiras,
Debaixo dos laranjais!

A leitura dos poemas foi seguida de discussões sobre as concepções de infância e de corpo presentes nas duas obras literárias. Em Casemiro de Abreu, a criança aparece em um corpo pleno de sensações agradáveis, proporcionadas pelo contato com a natureza e pelo cuidado feminino, na figura dos carinhos da mãe e da irmã. Casemiro de Abreu traduz uma visão romântica da infância idealizada como período idílico em que o corpo é fonte de inocência e da conexão da criança com o mundo.

Ruth Rocha, parodiando o poema “Meus oito anos”, nos provoca a enxergar uma infância mais real, cheia de pressões e sensações corporais impostas pelos adultos. Transparece no poema o quanto a educação visa “moldar” o corpo a padrões culturais, incluindo aspectos de gênero. A criança não é considerada em seus desejos e vontades. Não tem liberdade para escolher, para falar e para pensar.

O trabalho com a poesia visava trazer, para o grupo de educadores presentes no curso, a dimensão cultural da corporeidade e seu tratamento pelos adultos. Ao longo do módulo, dialogamos com os educadores sobre o fato de a educação do corpo permear

todo o currículo escolar e estar dotada de aspectos morais e ideológicos, que revelam concepções de classe, etnia e gênero, mesmo que não sejam totalmente desvelados. E que, enquanto educadores comprometidos com a Educação Integral, o currículo emancipador e descolonizado, é nosso papel analisar criticamente os significados atribuídos ao corpo e ao movimento no currículo escolar.

Depois de recorrer à literatura para refletir sobre corpo e o movimento na Escola, lançamos mão do conceito de corporeidade, cunhado na fenomenologia.

A corporeidade representa um novo entendimento das relações entre as pessoas e o mundo, em que corpo não é um mero instrumento que possuímos mas a totalidade do que somos (...), afeta o homem como ser inteligente, como ser livre, como ser ético, como ser político e como ser social, ao mesmo tempo que ele, como ser corpóreo e sensível, é afetado por essas dimensões (GONÇALVES, 2000; p.104)³⁴.

Esse conceito nos ajuda a compreender que todas as ações educativas acontecem no corpo e revelam o modo como enxergamos a presença das crianças e dos territórios do saber na Escola. As provocações do curso levaram os educadores a trazer exemplos de ações pedagógicas que desconsideram a corporeidade e precisam ser revistas no cotidiano das Escolas da Rede Municipal como: a imobilidade e o uso exclusivo das salas de aula como espaço de aprendizagem; a excessiva contenção motora presente nas falas corriqueiras do cotidiano escolar, a inadequação de espaços e mobiliários para o tamanho e as necessidades de movimento dos estudantes; o controle corporal das filas para organizar os alunos nos trajetos de uma espaço ao outro da escola; os estereótipos de gênero que marcam a divisão de atividades para meninos e meninas.

Associado ao conceito de corporeidade trabalhamos o significado do corpo e do movimento nas teorias psicogenéticas de Piaget, Vygotsky e Wallon. Guardadas as diferenças conceituais dos autores, evidenciamos, com esses autores, a importância do movimento no desenvolvimento infantil.

Para Piaget, a experiência ativa da criança no mundo físico supre as possibilidades de desenvolvimento nos primeiros anos de vida. A inteligência

³⁴ GONÇALVES, M. A. Sentir, pensar, agir: corporeidade e educação. Papirus, Campinas, 2000.

representativa, tipicamente humana, deriva da ação inteligente e se desenvolve por meio da interação da criança com o ambiente.

Apenas utilizando como instrumentos as percepções e os movimentos, sem ainda ser capaz de representação ou de pensamento, essa inteligência inteiramente prática apenas testemunha, no decorrer dos primeiros anos, a existência de um esforço de compreensão das situações. Ela leva, na verdade, à construção de esquemas de ação destinados a servir de subestruturas às estruturas operatórias e nocionais posteriores (PIAGET, 1978, p. 38)³⁵.

Para Vygotsky, a motricidade se desenvolve a partir de necessidades de comunicação com o mundo social. A criança constrói seu repertório gestual, suas habilidades motoras a partir da experiência sociocultural (SOUZA, 1994 p.23)³⁶. A atividade motora é a primeira forma de expressão humana que ganha sentido pelo significado que o movimento tem para o grupo social e para o indivíduo. O gesto apoia o nascimento da função simbólica.

Uma bola de pano ou um pedaço de madeira se convertem em jogo de uma criança pequena, porque eles permitem aqueles gestos que representam carregar o bebê ou alimentá-lo. O movimento próprio da criança, o gesto próprio, constitui aquilo que dá função de signo ao objeto correspondente, o que comunica um sentido (VYGOTSKY, 1994 p. 129)³⁷.

Wallon³⁸ também não dissocia a motricidade do funcionamento da pessoa como um todo. As estruturas orgânicas responsáveis pela organização da motricidade são a atividade muscular e a atividade cerebral. A atividade muscular, no entanto, não se

³⁵ PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Tradução de Álvaro Cabral e Christiano M. Oiticica. 2ª ed. Rio de Janeiro, RJ: 1979.

³⁶ JOBIM, S. *Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin*. Campinas, Papirus, 1994.

³⁷ VYGOTSKI, L.S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 5ªed. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Siveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1994

³⁸ WALLON, Henri. **As origens do pensamento na criança**. Trad. Doris Santos Pinheiro e Fernanda Alves Braga. São Paulo: Manole, 1989.

WALLON, Henri. **Do acto ao pensamento**. Tradução J. Seabra Dinis. Col Psicologia e Pedagogia. Lisboa: Moraes Editores, 1979.

restringe a sua função cinética, ou seja, ao movimento aparente, mas também à função tônica responsável pela mímica e postura, cujo fundamento é a atividade emocional. O movimento tônico é algo constante no corpo humano, ele pode ser exterior, observável, e também invisível, regulador das emoções e do próprio movimento. Por isso, a Escola deve levar em conta as diversas demandas posturais que exige dos educandos. O caráter excessivamente transmissivo da educação tradicional exige grande esforço tônico dos alunos, pois precisam manter a postura sentada com um único foco de atenção por muito tempo, gerando tensões, dispersão e inibição do fluxo do pensamento.

Para os autores, o movimento e as sensações corporais são as primeiras formas de apropriação do mundo pela criança. Nos primeiros anos de vida têm papel fundamental na estruturação da identidade e autonomia e no conhecimento do mundo. O corpo e o movimento são, também, dimensões da cultura humana e constituem-se como linguagem que permite às crianças agirem sobre o meio físico e humano, apropriando-se da cultura corporal na qual estão inseridas.

Na perspectiva da Educação Integral, escolas de qualidade devem proporcionar ambientes estimulantes para a expressão da corporeidade infantil. Quanto mais rico for este ambiente, mais ele possibilitará a ampliação de conhecimentos acerca de si mesmas, dos outros e do meio em que as crianças vivem. Para tanto, é preciso repensar as ações pedagógicas contemplando experiências educativas que incluam as diferentes posturas corporais e não apenas a posição sentada. É possível ler, pintar, calcular, medir, sentir o mundo em diferentes posições corporais: de pé, agachado, sentado no chão ou em almofadas, caminhando, pulando. É possível e necessário que o espaço escolar seja acolhedor para os desejos e as sensações corporais em termos de temperatura, nível de ruído, qualidade da estética visual, do paladar, dos cheiros e do toque entre as crianças e entre os educadores e crianças. Olhar dessa forma contribui para rever os territórios tradicionalmente presentes nas Escolas da Rede Municipal de São Paulo. E não se trata apenas de permitir que as crianças se movam no parque de forma livre. É preciso garantir olhares intencionais sobre o corpo e o movimento em todas as dimensões do currículo. Nessa visão, os conhecimentos escolares são interpretados e reelaborados

como experiências vividas de corpo inteiro, ultrapassando visões fragmentadas do conhecimento escolar e da experiência educativa para construir experiências em que as dimensões intelectual, social, corporal, afetiva e cultural estão integradas.

Cultura corporal na Escola: novos olhares.

O conceito de cultura corporal foi gestado nas discussões acadêmicas da Educação Física Escolar, quando pesquisadores e profissionais da área buscavam superar a ênfase biológica e esportivista da disciplina. Atualmente, a Cultura Corporal é considerada objeto de estudo das aulas de Educação Física. Na proposta de Educação Integral aqui desenhada, entende-se que a abordagem da cultura corporal extrapola os limites das aulas de Educação Física e estende-se para outros territórios e experiências escolares que podem ou não envolver os professores de Educação Física.

A cultura corporal refere-se ao conjunto de práticas e significações historicamente construídas e expressas por meio da linguagem corporal em atividades como jogos e brincadeiras, lutas, esportes, ginásticas, danças e atividades rítmicas e expressivas. A cultura corporal é um campo de saberes presente em diferentes práticas sociais que revelam identidades culturais, relações de poder, valores, estereótipos e preconceitos que podem e devem ser tematizados na Escola em uma perspectiva de currículo integrador e descolonizado. Seu tratamento na Escola extrapola a mera oferta de maior diversidade de práticas com jogos, brincadeiras, danças, ginásticas e esportes na escola para “ocupar o tempo dos estudantes” ou garantir boas apresentações de final de ano.

A oferta de experiências educativas de cultura corporal na perspectiva da Educação Integral está associada não apenas ao caráter biológico do corpo ou a prática pela prática, mas preocupa-se com a corporeidade e o movimento como expressão das emoções e pensamentos de sujeitos dotados de história social e cultural, por isso, a cultura corporal dos estudantes e da comunidade é ponto de partida para a organização desses territórios do saber. A ampliação do tempo de permanência das crianças na Escola deve estar associada a uma visão integral da educação e do tratamento dos conteúdos da cultura corporal. Não basta trabalhar uma oficina de Capoeira, por

exemplo, sem considerar, discutir e tematizar com os alunos a história dessa cultura e seus múltiplos sentidos. Revelar a Capoeira como cultura corporal de resistência é uma ação pedagógica mais alinhada com o conceito de Educação Integral do que simplesmente ensinar os movimentos e músicas que compõe a cultura da Capoeira. Da mesma forma pode-se abordar todo conteúdo da cultura corporal que seja significativo para a comunidade escolar, promovendo sua contextualização cultural e reflexões acerca de seus significados historicamente construídos.

Nessa abordagem, a cultura corporal dos alunos e da comunidade são pontos de partida para integrar conhecimentos e refletir criticamente sobre o mundo em que vivemos, tornando as experiências educativas no campo da cultura corporal como aprendizagens que continuam em outros territórios educativos e ao longo da vida presente e futura dos estudantes.

Nesse sentido, os educandos são também reconhecidos como produtores de cultura corporal. Portam em suas histórias de vida e experiências culturais saberes sobre a cultura corporal que devem ser considerados no currículo escolar. Ao favorecer a troca dos alunos entre si e dos alunos com os profissionais da escola, promove-se a ampliação dos conhecimentos sobre a cultura corporal de todos os atores do processo educativo.

Na perspectiva da Educação Integral a cultura corporal é trabalhada a partir dos seguintes princípios metodológicos: 1. Relevância cultural dos conteúdos para os alunos e a comunidade escolar; 2. Tratamento da cultura corporal em sua globalidade, evidenciando a contextualização histórica e cultural do tema abordado 3. Coeducação, integrando meninos e meninas e discutindo questões de gênero que atravessam as práticas da cultura corporal; 4. Gestão democrática das experiências educativas, envolvendo os estudantes no processo de tomada de decisões; e 5. A Ludicidade, entendendo o brincar, como promotor das capacidades e potencialidades das crianças, nas experiências de cultura corporal.

Dessa forma, a cultura corporal deixa de ser objeto exclusivo das aulas de Educação Física e passa a ser tematizada em outros espaços curriculares que se conectam com os saberes da comunidade, a fim de garantir e promover o

desenvolvimento pleno dos estudantes, por meio da descolonização do currículo e de novos olhares sobre os territórios dentro e fora da Escola.

As reflexões sobre corpo e movimento na perspectiva da Educação Integral inspiram experiências escolares que considerem:

- Organizar tempos e espaços escolares a partir das necessidades de expressão corporal dos estudantes e não mais pela lógica de controle e disciplinarização dos corpos.
- Inserir práticas da cultura corporal de todos os povos e grupos culturais que compõem a sociedade brasileira e não apenas práticas da cultura corporal branca e masculina como os esportes coletivos com bola.
- Tematizar práticas da cultura corporal tidas como “marginais” na Escola como as danças urbanas, as lutas e as brincadeiras de rua.
- Reconhecer e transformar os territórios educativos da escola a fim de contemplar as necessidades corporais dos educandos, entendendo que é possível aprender em diferentes posturas corporais, criando por exemplo: salas de leitura com tapetes, almofadas e pufes em que os alunos possam ler em diferentes posições; redes espalhadas pelo parque ou áreas livres da escola que possam ser usadas em brincadeiras e atividades de leitura autogerida; ressignificação dos espaços externos para atividades de experimentação científica, debates, aulas abertas, encenação de histórias, jogos e brincadeiras; intervenções nos espaços de parque para ampliar a experiência corporal dos alunos como amarrar cordas nos escorregadores e permitir escaladas, aproveitar declives no terreno para fazer escaladas e escorregar, aproveitar paredes para ganchos de escalada horizontal, criar intervenções nos pisos cimentados para facilitar brincadeiras e atividades autoiniciadas, com tecidos e materiais não estruturados criar cantos de brincadeiras simbólicas no parque; fornecer materiais para a prática de atividades da cultura corporal nos espaços livres da escola como cordas, bolas, bambolês, petecas, raquetes, brinquedos de movimento construídos com sucatas etc...

- Promover a apropriação de espaços de cultura corporal nos territórios do entorno da escola como praças públicas, ruas, clube escola , fábrica de cultura por meio de parcerias com os demais setores da rede municipal, com atores da comunidade e com organizações não governamentais.

A SUSTENTABILIDADE SOCIOAMBIENTAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL

Profa. Dra. Ana Paula Zampieri Silva de Pietri

A discussão que aqui será apresentada é resultado de um diálogo entre a formadora responsável pelo Módulo Sustentabilidade socioambiental do Curso de Formação: “Educação Integral: potencialidades educativas nos territórios do saber”, com os professores da Rede Municipal de Ensino da Cidade de São Paulo participantes do referido curso. Ampara-se, sobretudo, no reconhecimento da diversidade paisagística, ecológica, social e cultural da cidade, uma vez que o tema Sustentabilidade deve adequar-se a essas dimensões. Deste modo, propõem-se aqui, um olhar para os territórios próprios das Unidades Educacionais, considerando-se as suas diversidades e potenciais campos de estudos e discussão na área da Sustentabilidade e Educação Ambiental.

Este tópico está dividido em dois momentos. O primeiro deles apresenta conceitos e discussões sobre o tema Sustentabilidade de modo a legitimar a sua importância na composição do currículo na escola básica. Em um segundo momento, serão trazidos relatos da experiência da formadora durante o período dos encontros com os professores das Unidades Educacionais das diferentes regiões da cidade de São Paulo de modo a contribuir e compartilhar com possibilidades de trabalhos pedagógicos no âmbito da Sustentabilidade socioambiental.

Breve panorama sobre a importância de se discutir Sustentabilidade na escola básica

Inicia-se este tópico discutindo-se o significado que se pode atribuir à Sustentabilidade na escola básica, considerando-se um país como o Brasil, de grande dimensão territorial, com biomas de características biológicas e culturais particulares,

endemismos, isto é, grupos taxonômicos que foram desenvolvidos numa região restrita, e de grande diversidade genética. Ao mesmo tempo em que o Brasil ocupa o lugar de país com a maior biodiversidade do planeta, ocupa, também, um lugar preocupante na lista de países com espécies ameaçadas de extinção, com os maiores índices de desmatamento, e com regiões de extrema pobreza e vulnerabilidade ambiental.

Projeções recentes baseadas em modelos climáticos e em dados socioambientais indicam aumento, nas próximas décadas, das áreas vulneráveis a desastres naturais, como enchentes, deslizamentos de terra e secas extremas. As referidas projeções³⁹ estimam, ainda, que um terço do impacto dos deslizamentos de terra e metade dos danos causados pelas inundações poderia ser evitado com a alteração de práticas humanas ligadas à ocupação do solo e à melhoria da qualidade socioeconômica da população das áreas de risco. No caso das estiagens, embora grande parte do Nordeste tenha clima árido, a longa temporada de seca na região não se deve, apenas, ao clima, mas a fatores como o uso inadequado do solo, a falta de políticas públicas e, mesmo, a baixa escolaridade da população local.

Diante deste panorama, defende-se uma ampla discussão sobre Sustentabilidade na escola básica de modo a se garantir que as gerações futuras possam ter acesso e tomar decisões que minimizem o impacto humano na natureza, de modo a se construir um Planeta Sustentável. A urgência desse debate não é atual, mas é fruto dos estudos na área da Conservação e Biodiversidade.

No âmbito internacional, o Brasil tem assumido o compromisso, junto a outros países, de reduzir os impactos ambientais, pela redução de emissão de poluentes, pela redução do desmatamento, pela redução das desigualdades sociais, entre outros. Durante o movimento impulsionado pela “Rio 92”, organizado pela Organização das Nações Unidas (ONU), na cidade do Rio de Janeiro, um novo modo de conceber a sustentabilidade se produziu, isto é, o de que a humanidade constitui a natureza, faz parte dela. Estabeleceu-se essa concepção a partir do momento em que se manifestaram

³⁹ Pivetta M. 2016. *Um Brasil mais vulnerável no século XXI*. Revista Pesquisa FAPESP, n. 249: 16-21.

os efeitos negativos do homem na natureza e se observou a necessidade de se promover uma relação sustentável entre o homem e o meio ambiente.

Na ocasião da “Rio 92” foram definidos os oito objetivos a serem alcançados na “Virada do Milênio”, dentre eles a *redução da pobreza* e a *garantia da sustentabilidade ambiental*. Embora não se tenha atingido plenamente os objetivos elencados na “Rio 92”, o Brasil teve alguns avanços muito significativos relacionados à *redução da pobreza*, alcançando índices positivos no combate à fome⁴⁰ e à mortalidade infantil⁴¹ nos últimos 10 anos.

No entanto, no que se refere à proteção da biodiversidade e dos biomas, o Brasil apresenta dados preocupantes. Embora tenha apresentado um sensível avanço com relação à redução do desmatamento da Amazônia, os biomas Mata Atlântica e Cerrado estão fortemente ameaçados em função de atividades como agricultura, mineração, geração de energia, extração de petróleo e especulação imobiliária, colocando-se em risco a biodiversidade inerente a esses biomas⁴².

O ano de 2015 marca um evento importante para a Sustentabilidade em nível mundial. O Brasil e outros 194 países comprometeram-se a tomar decisões, em resposta à ameaça da mudança no clima, na 21ª Conferência das Partes (COP21), realizada em Paris. Para isso, comprometeu-se em aumentar os investimentos em bioenergia sustentável, e, também, em envidar esforços para cumprir a “Agenda 2030”, com seus 17 objetivos para o desenvolvimento sustentável (ODS)⁴³. Os ODS ampliam a dimensão sobre as possibilidades de se realizar, nas escolas, projetos pedagógicos na

⁴⁰ Portal Brasil: <http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2015/05/fome-cai-82-no-brasil-destaca-relatorio-da-onu>

⁴¹ Portal Brasil: <http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2015/09/brasil-esta-acima-da-media-mundial-na-reducao-da-mortalidade-infantil-diz-onu>

⁴² Nações Unidas no Brasil: <https://nacoesunidas.org/brasil-reduziu-desmatamento-mas-ainda-enfrenta-diversas-ameacas-a-biodiversidade-alerta-pnuma/>

⁴³ Fonte ONU Brasil: <https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>

área da Sustentabilidade, pois baseiam-se na ideia da integração humanidade - natureza. O ODS cinco, por exemplo, trata da “Igualdade de gênero”, um tema que afeta diretamente as relações sociais humanas e que precisa ser discutido em todas as instâncias, inclusive nas escolas.

Ao longo das última décadas , muitos pesquisadores no mundo têm se dedicado aos estudos sobre as alterações climáticas, efeito estufa, alteração no nível dos oceanos, abalos geológicos, entre outros fatores, e seus impactos na dinâmica das populações biológicas. Barnosky e colaboradores (2012)⁴⁴ apresentam uma projeção e discussão sobre o uso da terra pelo homem segundo a qual, no ano de 2045, mais de oito bilhões de pessoas ocuparão metade do Planeta. Os autores colocam para a reflexão a maneira pela qual o homem está ocupando os ecossistemas e sugerem o conceito “Resiliência da Natureza” para questionar até quando a terra suportará as mudanças que lhe são impostas, e quanto tempo é necessário para que possa retornar ao seu estado de equilíbrio.

Retomando-se aqui a discussão realizada no item III do presente documento, Santos (1992) afirma:

A história do homem sobre a Terra é a história de uma rutura progressiva entre o homem e o entorno. Esse processo se acelera quando, praticamente ao mesmo tempo, o homem se descobre como indivíduo e inicia mecanização do Planeta, armando-se de novos instrumentos para tentar dominá-lo. A Natureza artificializada marca uma grande mudança na história humana da Natureza. Agora, com a tecnociência, alcançamos o estágio supremo dessa evolução (Santos M. (1992). 1992: a redescoberta da natureza. Estudos Avançados 6(14), p.96-97).

Neste sentido, remete-se à reflexão sobre a relação mercadológica que o homem, ao longo do tempo, estabeleceu com a natureza, condicionado, sobretudo, pelo sistema capitalista. De modo a se ampliar essa discussão, é importante destacar que o atual

⁴⁴ Barnosky A.D. et al. (2012). *Approaching a state shift in Eath's biosphere*. Nature 486. doi:10.1038/nature11018

momento é definido como “Antropoceno”⁴⁵, isto é, um neologismo criado nos anos 2000 para se marcar uma época de grandes intervenções humanas nos ciclos da Terra.

Moacir Gadotti, ao publicar a primeira edição do livro “Pedagogia da Terra”⁴⁶ no ano 2000, e amparado por autores como Paulo Freire e Leonardo Boff, traz reflexões sobre o processo histórico de formação do Brasil e os impactos negativos dos colonizadores brancos europeus no que se refere à diversidade biológica, étnicas e culturais do país. O autor defende a Educação para a formação de cidadãos conscientes e, inspirado pelo pensamento freireano, defende o movimento pela *ecopedagogia*. Todavia, defende uma pedagogia que não se reduza ao ambientalismo mas que surge da fusão da vertente crítica da pedagogia com o pensamento de complexidade da ciência denominada ecologia. Assim como a ecologia, a ecopedagogia também pode ser entendida como um movimento social e político.

As considerações acima realizadas evidenciam o quanto é necessário que a discussão sobre Sustentabilidade esteja presente no ambiente escolar, de modo a formar cidadãos conscientes e comprometidos com a vida sustentável no Planeta. É importante que os dados produzidos pelas pesquisas sobre Sustentabilidade e as ações de Políticas Públicas com vistas à preservação ambiental dialoguem com a escola básica, de modo a garantir uma formação que possibilite uma perspectiva integradora dos elementos que compõem a complexidade do momento atual.

De maneira geral a discussão sobre Sustentabilidade apresentada até aqui deu-se no âmbito mais global de preservação do Planeta, o que será feito a seguir é um exercício para se pensar em ações pedagógicas que possam ser realizadas no “chão da escola”, a partir da vivência e experiências em Unidades Educacionais de diferentes regiões da cidade de São Paulo.

⁴⁵ Fonte Globaia: <http://globaia.org/themes/anthropocene-3/>

⁴⁶ Gadotti, M. 2013. *A pedagogia da Terra*. Editora Peirópolis. 7º ed. 217p.

O uso dos espaços da escola e do seu entorno para o trabalho pedagógico com questões da Sustentabilidade na perspectiva da educação integral

Neste subitem serão apresentadas algumas das possibilidades de desenvolvimento de Projetos Pedagógicos na dimensão da Sustentabilidade socioambiental. Os relatos foram construídos a partir de olhares para os territórios de algumas das Unidades Educacionais (U.E.) da rede municipal de Educação de São Paulo em suas diversidades geológicas, paisagísticas e culturais inerentes à cidade de São Paulo.

As experiências que se apresentam a seguir alinham-se às propostas do Programa São Paulo Integral, segundo um currículo descolonizado, contextualizado e integrador. Propõe-se a apropriação dos espaços internos e externos à sala de aula, e uma expansão do tempo, com qualidade e intencionalidade pedagógica. Amparam-se, também, em um trabalho de cunho colaborativo, onde todos os agentes (professores, gestores, alunos, famílias e comunidade) participam de modo a contribuir com os seus saberes, experiências e culturas.

Experiência 1: “Brincando nos espaços verdes dentro e fora da escola”

Aqui defende-se a importância das crianças terem acesso a espaços mais naturais em que possam viver experiências com os elementos da natureza, com as transformações dos seres vivos, com a diversidade biológica, com as diferentes sensações propiciadas pela água, pelo ar e pela terra, de maneira que esta experiência integre a criança à natureza de maneira lúdica e prazerosa (ver imagem abaixo). Assim, a criança, durante o seu processo de desenvolvimento físico e cognitivo, perceberá um sentido maior quando deparar-se com questões sobre a importância de ações sustentáveis para o equilíbrio da vida humana no Planeta.

Em grandes metrópoles, como é o caso da cidade de São Paulo, poucas crianças acessam os espaços verdes na cidades. Muitas delas, no período em que estão fora da

escola, não vivenciam, junto aos seus familiares, experiências que não estejam restritos aos espaços concretados. Propiciar às crianças a exploração de áreas verdes com oportunidades de brincadeiras e de produções artísticas com elementos da natureza é importante para formar cidadãos mais comprometidos e conscientes.



Foto: Ana Paula Zampieri Silva de Pietri

O objetivo principal da experiência “Brincando nos espaços verdes dentro e fora da escola” é estimular os estudantes a observar a variedade biológica da fauna e flora presentes nos espaços mais naturais, em áreas verdes que estão dentro ou fora da escola, ou, até mesmo, em parques de maiores dimensões, muitas vezes localizados próximos à Unidade Educacional. Com esta vivência, é possível observar e coletar elementos da natureza para se realizar, por exemplo, atividades artísticas a partir do material coletado. A experiência do grupo com elementos naturais permite a observação da variedade das formas, das cores e dos aparatos reprodutivos das plantas, e, portanto, a observação da biodiversidade. Permite, também, estabelecer a associação entre organismos diferentes, como as plantas e os animais, observados, por exemplo, durante a polinização. Oferece, ainda, a possibilidade de se registrar o material biológico observado, com o que se permite que o estudante tenha acesso a uma prática de pesquisa, uma vez que poderá coletar, armazenar e identificar este material. Neste último caso, é possível trabalhar com a construção de um herbário a partir das plantas coletadas. Para isso é preciso

pressar as plantas entre folhas, de preferência folhas de jornais, e esperar a secagem completa. O material do herbário poderá ser conservado por um longo período de tempo, em um espaço da escola isento de umidade e poderá ser acessado pelos estudantes e professores em outras práticas pedagógicas.

Outra possibilidade para se registrar e armazenar o material biológico coletado é contar com a utilização do Fab Lab Livre SP⁴⁷, o qual tem equipamentos como prensas, impressora 3D, cortadoras a laser, plotter de recorte, computadores com CAD (software de desenho digital), etc. Apropriando-se da prensa é possível, por exemplo, registrar a morfologia de folhas, assim como mostrado nas figuras abaixo. Ainda, no FAb Lab, o material registrado na folha de papel, poderá ser escaneado e impresso na impressora 3D, proporcionando uma melhor visualização das estruturas (nervuras) das folhas vegetais.



Fotos: Ana Paula Z. S de Pietri. Local: Fab Lab da unidade Chácara do Jockey, São Paulo

Quanto ao formato das flores e a associação com os polinizadores, os professores poderão explorar com os seus alunos a variedade de formas e odores característicos das plantas. A variedade das formas, cores, tamanho e aromas das flores, são adaptações das plantas em resposta aos polinizadores disponíveis. Assim, uma flor

⁴⁷ Uma parceria entre a Prefeitura Municipal de São Paulo e o Instituto de Tecnologia Social, os Fab Labs Livre SP são abertos e acessíveis a todas as pessoas que tenham interesse em aprender, desenvolver e construir projetos coletivos ou pessoais, envolvendo tecnologia de fabricação digital, eletrônica, técnicas tradicionais e práticas artísticas.

com estames (onde ficam os grãos de pólen) mais elevados, pode indicar que o vento é o agente polinizador, ao contrário das que possuem estames mais retraídos, o que indica a necessidade de um polinizador que irá pousar e deslocar-se para dentro da flor a exemplo das abelhas⁴⁸.

Experiência 2: Horta nas escolas: ciclo de vida, compostagem, tratamento de resíduos e alimentação saudável

Muitas escolas da Rede Municipal de São Paulo têm, em suas unidades, hortas cujo cultivo, muitas vezes, atravessa os muros da escola e se realiza, também, na comunidade. Algumas escolas implementam hortas verticais ou constroem pequenos canteiros com caixas de madeira ou garrafas pet, em função do espaço reduzido. A compostagem é, também, uma prática adotada em muitas das unidades, o que permite a manutenção da horta, sem a necessidade de compra de suplementos e terra para a sua manutenção.

São inúmeras as possibilidades de trabalhos que podem ser desenvolvidos a partir da experiência com a horta na escola. Neste sentido, os mesmos podem abranger uma ampla gama de discussões, como as que tratam da importância da alimentação saudável para a vida das pessoas, ou as que levam ao questionamento sobre o uso excessivo de agrotóxico na agricultura brasileira e seus malefícios para a saúde. Podem atender a conhecimentos históricos e sociais, a exemplo de projetos que, a partir da experiência com a Horta, resgatam a história da produção dos alimentos no Brasil, a contribuição dos migrantes e imigrantes para o país e/ou cidade (de São Paulo), e as que trazem informações sobre a cultura alimentar das várias comunidades que ocupam o ambiente escolar. Neste último caso, comunidade e famílias são convidadas a participar da discussão, trazendo as suas próprias experiências e suas considerações sobre seus hábitos alimentares. Há, ainda, a possibilidade de projetos em Biologia, como aqueles

⁴⁸ Para saber sobre a “Polinização das abelhas” com a Profa Dra. Vera Imperatriz (IB-USP) acesse: <https://www.youtube.com/watch?v=1L14k2pS3I0>

que instigam a observação dos elementos naturais na horta, ou seja, dos vegetais que ali estão em desenvolvimento, bem como toda a sua integração com a fauna, flora, fungos e microrganismos e os ciclos de vida.

Experiência 3: Paisagem: O que vejo?

Neste relato, o principal objetivo é observar a paisagem local em que se situa a Unidade Educacional, de modo a encontrar elementos para discussão no tratamento da Sustentabilidade. Neste sentido, são apresentadas possibilidades de trabalhos pedagógicos a partir da observação de territórios de pontos da cidade, considerando-se a diversidade geológica, paisagística e cultural de São Paulo.

Ao visualizar-se a paisagem na chegada ao CEU Jardim Paulistano, chama a atenção sua proximidade ao Pico do Jaraguá, com uma topografia que se destaca pela imponência e onde se observa um grande fragmento do bioma Mata Atlântica. Esta paisagem é composta, também, por uma grande área desmatada que deu lugar a ocupações e à especulação imobiliária. Conta, ainda, com comunidades indígenas e área de manancial. Olhar para esta paisagem a partir do estacionamento do CEU Jardim Paulistano já permite a possibilidade de inúmeros projetos na área da Sustentabilidade socioambiental. Primeiro, por se tratar de uma área de Mata Atlântica, bioma altamente degradado, é urgente o debate e ações para a sua preservação. A escola não deve estar ausente dessa discussão! Outro ponto que merece atenção é a discussão sobre o processo de ocupação das áreas verdes e os seus impactos ecológicos e sociais. Com relação à região do Pico do Jaraguá, existem vários trabalhos que poderão auxiliar o professor na discussão, entre eles o de Faria (2011)⁴⁹, em que se discutem principalmente as questões relacionadas às comunidades indígenas da região.

Nos arredores do CEU Parelheiros, observam-se as grande extensões de Mata Atlântica, a quantidade de mananciais, as diversidades paisagísticas e as comunidades

⁴⁹ Faria, CS. 2011. A integração precária e a ressitência indígena da periferia da metrópole. São Paulo: Labur Edições. 164p.

indígenas. Trata-se de uma região com um grande potencial para se tratar de questões de Sustentabilidade socioambiental. Próximos a esta grande riqueza biológica de Parelheiros estão, também, os problemas de ordem social, uma vez que parte da população é desprovida de condições adequadas de saneamento, saúde e transporte. Todas essas questões sociais podem se tornar objetos de discussão em projetos que tragam o tema de Sustentabilidade na escola.

Ainda, a região de Parelheiros é um dos patrimônios geológicos mundiais, pois, há cerca de 30 milhões de anos, com a queda de um meteoro, formou-se a “Cratera de Parelheiros”, ou “Cratera de Colônia”⁵⁰. Atualmente, a cratera é habitada por cerca de 65 mil pessoas; no entanto, essa população, em geral, não se beneficia de projetos na área de turismo ecológico, geoturismo, de desenvolvimento sustentável, ou de pesquisas em biociências e geociências, entre outros, os quais poderiam melhorar suas condições de trabalho e de vida. Projetos de aproveitamento dos recursos naturais e culturais de Parelheiros que venham a ser desenvolvidos pelo poder público ou por outros agentes sociais poderão produzir subsídios para as atividades em Educação Integral nas escolas.

Um exemplo de exploração das possibilidades oferecidas pelo território pode ser visto no trabalho autoral desenvolvido por um ex-aluno do CEU Butantã, em que traz a dimensão de um olhar particular sobre o território⁵¹. Lá o estudante registra e descreve o percurso de sua casa até a escola, mostrando não somente as características paisagísticas do local, mas, também, a forte relação emocional e afetiva que estabeleceu com o território ao longo do seu período escolar. Fica evidente o quanto o CEU Butantã foi importante para a sua formação e o quanto o estudante valoriza o espaço da escola. Mostra, também, uma visão crítica sobre o lugar em que vive, o que pode levá-lo a se tornar um cidadão ativo e engajado política e socialmente na sua comunidade.

50

Fonte:

http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/meio_ambiente/unid_de_conservacao/index.php?p=42073

⁵¹ Blog autoral: <http://rio-pequeno-sp.blogspot.com.br/2013/12/lucio-diz-adeus-ao-ceu-butanta.html>

O estudante diz:

o Ceu Butantã é outro mundo... tudo ajardinado e devidamente pavimentado...

Evidencia-se, em seu texto, o contraste que estabelece entre o cuidado que leva a que o CEU seja bem estruturado, em face de outras localidades em que não se observa tal cuidado.

Assim, com o relato “Paisagem, o que vejo?”, é possível se observar o trabalho interdisciplinar em Educação Integral, onde elementos da geografia, ciências, arte, cultura, matemática, linguagens e história poderão ser acessados. É possível trabalhar com os estudantes as noções de geologia, topografia e tempo geológico da paisagem local; é possível observar a diversidade dos elementos biológicos que compõem a paisagem; é possível realizar a reconstrução histórica da paisagem local, apropriando-se de mapas cartográficos; é possível dimensionar o espaço, apropriando-se dos recursos matemáticos; é possível observar e realizar atividades pedagógicas a partir da cultura local, como a das comunidades indígenas que habitam a cidade de São Paulo; é possível se observar as tradições da região, e, ainda, é possível a produção de registros e material autoral dos estudantes, como blogs, desenhos, fotografias e registros em jornais e revistas do território.

Experiência 4: A diversidade na arte

Neste relato se propõe o trabalho pedagógico a partir da observação e produção da arte visual, da poesia e do cinema.

No que se refere às artes visuais, os estudantes podem ser estimulados a observar os quadros de pintores renomados, como, por exemplo, Cândido Portinari e sua arte expressa no quadro “Meio Ambiente”. O que se pretende observar é o quanto a arte de Portinari representa uma realidade que faz sentido para o aluno em sua realidade.

No caso deste belíssimo quadro de Portinari, a paisagem é a do Rio de Janeiro, com animais da Mata Atlântica inseridos na exuberante topografia da cidade, uma imagem de “cartão postal”. No entanto, o aluno, diante da pergunta “Esta paisagem me representa?” é estimulado a criar a sua própria paisagem, olhar para o seu território e o seu entorno.

A partir da observação do quadro intitulado “Operários”, de Tarsila do Amaral, o estudante poderá ser orientado a observar a diversidade étnica presente na obra, e toda a dimensão histórica e social que representa o trabalhador operário na cidade de São Paulo.

Ainda, com a observação de quadros representados pela Arte Naïf, os estudantes podem ser estimulados a discutir sobre os processos de imigração/migração na cidade de São Paulo e as suas tradições alimentares e culturais, de modo a se traçar um panorama histórico através da arte.

Na literatura, a arte em cordel pode propiciar o trabalho não somente com a linguagem, mas também a sua relação com o meio ambiente e a cultura regional. Estão disponíveis alguns cordéis que se baseiam na relação do homem com o meio ambiente. Nesse sentido, os alunos poderão ser estimulados, também, a produzirem os seus próprios cordéis, baseando-se nos territórios e paisagens em que se instalam as suas Unidades Educacionais.

No cinema, filmes comerciais como o “Bee Movie” podem levar os estudantes a observar e a discutir as interações sociais das abelhas, bem como de outros insetos sociais, como os cupins e formigas. Pode-se levar para a discussão a importância das abelhas para a polinização e manutenção da biodiversidade. E, ainda, os estudantes podem ser estimulados a compreender como se dá a produção do mel. Neste caso, abre-se a oportunidade de se trazer um agente de outro espaço, no caso, o apicultor, para tratar da produção do mel com os estudantes. O projeto Cine-curtas (2015) - Circuito Tela Verde o qual é resultado de uma iniciativa do Departamento de Educação Ambiental, da Secretaria de Articulação Institucional e Cidadania Ambiental, realizada em parceria com a Secretaria do Audiovisual do Ministério da Cultura, disponibiliza,

gratuitamente, filmes que tratam de questões ambientais que permitem que o professor desenvolva atividades pedagógicas em várias áreas da Sustentabilidade socioambiental tais como: mudanças climáticas, efeito estufa, produção e descarte do lixo, efeitos da poluição do ar para a saúde humana, efeitos dos desmatamentos, erosões, entre outros.

A atividades que trazem o tema da diversidade na arte podem ser realizadas no período expandido da Educação Integral, considerando-se a articulação dos vários agentes que compõem a escola (professores, alunos, famílias e comunidade do território).

Experiência 5: “Que som é esse?”

“Eu escuto a cor dos passarinhos”

(Manoel de Barros)

O objetivo principal deste relato é estimular os estudantes a ouvir os diferentes sons da natureza (pássaros, insetos, anfíbios, etc...) de modo a reconhecer a diversidade que não necessariamente se vê. É uma atividade que integra os alunos com deficiência visual, ou mesmo com baixa visão, que terão dificuldade em reconhecer a diversidade biológica se as atividades se limitarem, apenas, ao campo da observação visual.

Caso a escola tenha espaços mais naturais, ou se localize próximo a parques ou praças da cidade, os alunos podem ser estimulados a realizar atividades de escuta de modo a identificar a ampla variedade de sons da natureza. Se a escola não dispuser desses espaços, dentro ou fora dela, o professor poderá acessar os sons de animais disponíveis em vários suportes, ou mesmo na internet, bem como de materiais como apitos que imitam sons de pássaros, as sementes em vagens que produzem sons, e de outros objetos que remetem aos sons de animais (ver foto abaixo) para realização das atividades pedagógicas. Os sons produzidos por esses materiais podem, por exemplo,

integrar uma “contação” de histórias em que se fazem presentes os elementos que integram a biodiversidade.



Foto: Ana Paula Zampieri Silva de Pietri

Os projetos sugeridos neste documento apresentam-se como algumas das possibilidades de se trabalhar o “Território do Saber”, na área da Sustentabilidade Socioambiental, nas escolas da cidade de São Paulo sob a perspectiva da Educação Integral. As possibilidades de trabalho se ampliam na medida em que se considera a dimensão da cidade e os diferentes modos de se olhar para as características biológicas, paisagísticas e culturais em que está inserida a comunidade escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com muito entusiasmo finalizamos o presente documento “Educação Integral: experiências pedagógicas nos territórios do saber” com a expectativa de que as experiências pedagógicas compartilhadas e os referenciais teóricos sugeridos possam somar-se às ações cotidianas realizadas nas Unidades Educacionais na concepção da Educação Integral. Ele é resultante de um trabalho coletivo amparado no diálogo entre os professores, gestores, formadores e equipe do Programa São Paulo Integral ao longo dos Seminários gerais e regionais realizados nos diferentes espaços da cidade de São Paulo, nas Diretorias Regionais de Ensino e nos diferentes pólos em que se realizou o curso de formação “Educação integral: potencialidades educativas nos territórios do saber”.

Neste documento são registrados conceitos e discussões sobre “Experiência” e “Território”, além dos temas como as Culturas Infantís, Corpo e Movimento e Sustentabilidade socioambiental, os quais articulam-se com as concepções do Programa São Paulo Integral. O “Território do Saber” apresenta-se como um novo conceito em que se permite a inserção da experiência do professor, estudante ou comunidade do território no currículo, com a possibilidade de se trabalhar em outros espaços dentro ou fora da sala de aula na perspectiva da cidade educadora.

Nesse sentido, as discussões e proposições que se materializam no texto respondem a grande diversidade cultural, social, paisagística, estrutural, inerentes das escolas da Rede Municipal de São Paulo bem como da própria cidade. Aqui defendemos, também, o direito à voz dos sujeitos que compõem os processos educativos na rede pública de educação como um modo de responder a essa diversidade no vários níveis como acima citado.

Diante do trabalho desenvolvido no curso de formação os resultados apresentados foram satisfatório visto que foram oferecidas 800 (oitocentas) vagas, em oito pólos distribuídos pela cidade, possibilitando o atendimento da demanda de profissionais de todas as regiões. A avaliação apresentada pelos participantes demonstra a boa aceitação e a qualidade dos conteúdos trabalhados.

A partir das avaliações feitas pelos professores participantes, foram elencados alguns dos aspectos positivos:

tratou de conteúdos pertinentes à realidade das escolas
(Professor A, polo CEU Aricanduva)

os formadores apresentaram boa didática, conhecimento
teórico e referências (Professor B, polo DRE Santo Amaro)

foi importante para a troca de experiências com outros
professores e gestores da rede (Professor C, polo DRE Butantã)

proporcionou novas reflexões sobre a própria prática (Professor
D, polo DRE Pirituba)

foi importante para se compreender a concepção da Educação
Integral/Territórios do Saber (Professor E, polo CEU Casa
Blanca)

foi importante porque focou no trabalho para o
desenvolvimento integral das crianças (Professor F, polo SME)

desejo de continuidade das formações; local de fácil acesso
(Professor G, polo DRE Jaçanã-Tremembé)

Como críticas surgiram:

melhorar a organização do tempo para a apresentação dos
trabalhos (Professor H, polo DRE Butantã)

alguns encontros foram mais significativos que outros
(Professor I, polo DRE Penha)

“polos de formação distantes de muitas Unidades Escolares”
(Professor J, polo DRE Santo Amaro)

poucos encontros para discutir temas importantes. (Professor K,
polo CEU Aricanduva)

Apontam-se, também, algumas sugestões:

necessidade de oferecer formações nas UE (Professor L, polo
CEU Casa Blanca)

necessidade de conhecer equipamentos públicos na região
(Professor M, polo SME)

promover mais discussão sobre educação integral (Professor N,
polo DRE Pirituba)

ampliação do curso (Professor O, polo DRE Jaçanã-Tremembé)

criar grupo de discussão permanente sobre educação integral
(Professor P, polo DRE Penha)

O documento não se encerra aqui, uma vez que as ações pedagógicas nas escolas permanecem e que não foi possível, dado o pouco tempo de existência do programa, contemplar nas formações e nos acompanhamentos todo o debate possível dos Territórios do Saber. A troca e o diálogo entre todos os sujeitos envolvidos com a Educação Integral devem ser incentivadas de modo a produzir novos elementos para a discussão. Neste sentido, defendemos que este texto seja revisitado constantemente, de modo que promova a tomada crítica de elementos que compõem o cotidiano das atividades escolares durante o trabalho pedagógico da Educação Integral.



PREFEITURA DE
SÃO PAULO
EDUCAÇÃO