

# ALEGRIAS DE QUINTAL – DOCÊNCIA COMPARTILHADA E A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NA CONSTRUÇÃO DE UMA PEDAGOGIA PARA A PRIMEIRA INFÂNCIA QUE NASCEU NA ESCOLA

## ALEGRIAS DE QUINTAL - SHARED TEACHING AND CHILDREN'S PARTICIPATION IN THE CONSTRUCTION OF A PEDAGOGY CREATED AT SCHOOL, FOR EARLY CHILDHOOD

Meire Festa 1  
Karina dos Santos Cabral 2

Doutora em educação pela Universidade de São Paulo e pesquisadora 1  
do grupo de pesquisa Contextos Integrados de Educação Infantil (CIEI) da  
faculdade de Educação da USP. Coordenadora do grupo de estudos de  
professoras(CIEI/USP) e como formadora contratada da Secretaria Municipal  
de Educação do município de São Paulo. Atuou como professora, coordenadora  
e formadora da Rede Municipal de Educação da cidade de São Paulo,  
especificamente na educação infantil, por 33 anos.  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2400192498955273>.  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5956-5175>.  
E-mail: [meire.festa@uol.com.br](mailto:meire.festa@uol.com.br)

Psicóloga formada pelo Centro Universitário Paulistano e pedagoga 2  
formada pela Universidade Federal de São Carlos. Atua como professora  
na Rede Municipal de Educação da cidade de São Paulo há 20 anos, onde  
recebeu vários prêmios, entre eles o de Professor Nota 10 (2005), Professor  
em Destaque (2012) e o Prêmio Paulo Freire de Qualidade do Ensino Municipal  
(2016).  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0459214149324039>.  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6014-3017>.  
E-mail: [karicabral@uol.com.br](mailto:karicabral@uol.com.br)

**Resumo:** O artigo relata a construção de um modelo pedagógico denominado “ALEGRIAS DE QUINTAL”, que atendeu crianças de 4, 5 e 6 anos, em grandes grupos, numa Escola Municipal de Educação Infantil na periferia da cidade de São Paulo, entre os anos de 2013-2018. O projeto envolveu um capital intelectual reflexivo e coletivo no qual as brincadeiras, as interações entre todas as pessoas da comunidade escolar, a docência compartilhada e a educação interidades eram elementos fundantes, orientadores de todas as práticas desenvolvidas. Para tanto, foi necessário colocar em questão velhos paradigmas de educação e construir um currículo interativo, feito com as crianças todos os dias. Ação e formação ocorriam simultaneamente, resultando no aprimoramento do processo de análise crítica da prática pedagógica e da docência compartilhada. Saberes práticos e teóricos foram desafiados por outros olhares e se agregando, trazendo transformações profundas no modo de fazer e pensar pedagogia para a primeira infância.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Brincadeira. Educação Interidades. Docência Compartilhada.

**Abstract:** The article reports the construction of a pedagogical model called “ALEGRIAS DE QUINTAL”, which assisted children of 4, 5 and 6 years old, in large groups, in a Municipal School of Early Childhood Education in the city of São Paulo, between the years 2013-2018. The project involved a reflective and collective intellectual capital in which the play, the interactions between all the people in the school community, the shared teaching and the inter-age education were founding elements, guiding all the developed practices. To do so, it was necessary to question old education paradigms and build an interactive curriculum, made with the children every day. Action and formation occurred simultaneously, resulting in the improvement of the process of critical analysis of pedagogical practice and shared teaching. Practical and theoretical knowledge was challenged by other looks, bringing about deep transformations in the way of doing and thinking pedagogy for early childhood.

**Keywords:** Early Childhood Education. Play. Inter-age Education. Shared Teaching.

Estávamos com pouco mais de dois meses de experiência concreta quando o menino G., 5 anos, observando o movimento de circulação entre o parque e o pátio da escola, chamou a professora, apontando para longe, e perguntou:

- *“O que é isso aqui que tá acontecendo? Não estou entendendo... Qual festa é essa, prô? Dia das crianças, Natal, Páscoa... Que dia especial é esse, por que nunca acaba? Vai ser sempre assim, tão legal?”*

A pergunta do menino, admirado com a possibilidade de a escola ser um lugar de prazer, aprendizagem intensa, vivência profunda da infância e escolha livre todos os dias, para todas as crianças, era, ao mesmo tempo, um desafio e um presente para nós, educadoras. Há muito tempo buscávamos essa escola “sempre assim, tão legal”, onde todos os dias parecessem um dia especial, um dia de se viver a infância de verdade em muitas de suas potencialidades. Naquele momento ainda não havia a clareza da importância do que estava sendo ali construído e quantos frutos poderiam nascer desse “quintal”.

O “*isso aqui que tá acontecendo*” a que se referia o menino G. era o “**Projeto Alegrias de Quintal**”, construído pelas educadoras da Escola Municipal De Educação Infantil (EMEI) Jardim Monte Belo, instituição pública, localizada em região periférica da cidade de São Paulo. Aqui retrataremos questões ligadas ao período inicial da ação (de 2013 a 2018) o qual acompanhamos diretamente.

## **A EMEI Jardim Monte Belo – Construções e Desconstruções**

Inaugurada no final do ano 2000 como escola emergencial, a EMEI Jardim Monte Belo localiza-se em um bairro periférico da cidade de São Paulo, que se encontrava em edificação à época, trazendo com isso todas as dificuldades comuns para essa condição. Havia falta de água, asfalto, coleta de lixo, transporte público, serviço de correios; também faltava assistência social, aparelhos de educação, cultura e saúde, entre tantas outras questões.

Essas condições do território - que afetavam diretamente as crianças e as famílias - não foram ignoradas pela instituição educativa. Por isso, a EMEI sempre teve um vínculo forte com a comunidade da escola e do entorno. Criou-se, desde o início, uma cultura escolar de acolhimento e formação para as educadoras e educadores que ali chegavam, o que resultava em certo comprometimento com a escola, com os ideais de educação e com a comunidade. Formamos uma equipe estável e que colocou o currículo em discussão, com estudos constantes, Conselho de Escola participativo, gestões que se esforçavam em manter posturas democráticas, além de famílias que demonstravam confiar na escola. O atendimento das crianças, era de 4 horas, em turmas de 35 cada, sob a supervisão de apenas uma educadora.

Em 2010 uma mudança de política pública para as EMEIs aumentou o tempo de permanência diária as crianças de 4 para 6 horas, mas mantendo o horário das professoras em 3 turnos de 4 horas cada. De início, essa mudança não nos afetou, devido à grande demanda existente no bairro.

Relatos de outras escolas chegavam informando que essa nova configuração organizacional, imposta sem formação específica e sem apoio por parte do poder público, estava deixando crianças e educadoras muito angustiadas, chorosas e perdidas. A escola de educação infantil tão fechada, cheia de “lições”, horários rígidos, filas, regras e linhas do tempo imutáveis parecia ser insuportável por mais duas horas para as crianças. E as professoras se sentiam diminuídas em sua ação educativa - “cuidadoras de almoço”, como se dizia - e isso parecia ser encarado como ação de pouca ou nenhuma importância.

Não queríamos, por nosso compromisso com a comunidade e com nossos ideais de educação, repetir esse quadro. Além disso, havia muito estudo (efetivo) das educadoras e um real esforço de análise crítica (reflexiva e partilhada) sobre a prática pedagógica desenvolvida. Desde 2008, mais especificamente, vínhamos num esforço sério de estudo e desconstrução de velhos paradigmas, tentando compreender teorias, rever nossos discursos, colocando luz em nossas ações, e lidando com as angústias e prazeres de trabalhar com as crianças reais. Isso resultou em várias idas e vindas no trabalho com projetos, na reorganização do espaço das salas, na reescrita de nossa proposta pedagógica, no jeito que fazíamos e contávamos nosso trabalho

para as famílias, no amadurecimento da compreensão do que era ser educadora da infância e no aprofundamento teórico de nossos estudos.

Dada a transformação eminente, começamos a pensar projetos “adequados” para desenvolver no período de 2 horas que seriam acrescidas na jornada diária das crianças (denominado período intermediário pela administração municipal<sup>1</sup>).

A mudança de horário das crianças da EMEI ocorreu em 2011, com a formação de 10 turmas de 35 crianças cada e permanência de 6 horas. Trabalhamos no período intermediário com projetos de arte e brincadeira, rodiziando turmas com diferentes professoras em linguagens como música, teatro, construção de brinquedos, jogos, brincadeiras de roda. Após avaliações contínuas e revisão das práticas desenvolvidas foram feitas algumas alterações em 2012, ainda insistindo em projetos, mas ainda não era isso o esperado.

Nesse tempo, tínhamos uma angústia pedagógica muito séria. Nossos estudos estavam bem avançados. Líamos bastante. Tínhamos ali conosco Freire (1996,1997), Vigotsky (1991), as pedagogias italianas (GANDINI,L ; EDWARDS,C ; FORMAN,G, 1999) entre outros exemplos interessantes de diferentes lugares do mundo, que respeitávamos e valorizávamos, mas nenhum deles conversava conosco completamente, nenhum deles poderia simplesmente ser operacionalizado diretamente, como poderia ser a vontade de muitas e muitos, porque ninguém educava crianças nas condições que tínhamos ali – na periferia, em grupos tão grandes, com as carências reais, em espaços tão restritos e, por vezes, abandonadas pelo poder público.

Percebemos então que deveríamos, sem desprezar esses aprendizados, mas considerando-os como possibilidades para iluminar nossas ações cotidianas, começar a ousar e ser autoras de nossa prática. Essa era uma dificuldade porque, em nossa carreira, era inédito para nós acreditar que podíamos fazer isso. A professoras, educadoras, não cabe ser autora – cabe repetir modelos, sem erros e viver um ciclo eterno de frustração, alienação e incompreensão das próprias ferramentas de trabalho- criar os seus próprios modelos, construir teorias é visto com algo para acadêmicos, para “iluminados”, jamais para quem está no chão da escola.

Em 2013, com uma gestão que apoiava muito nossas ideias, um quadro de professoras muito desfalcado no período intermediário, uma equipe de apoio que vinha sendo formada pela coordenação pedagógica há algum tempo<sup>2</sup>, e um grupo de professoras que estava se permitindo errar e tentar... Surgiu a primeira configuração do Projeto Alegrias de Quintal. Pensamos que era viável tentar, no período intermediário, durante duas horas diárias para cada turno de crianças, propor atividades no espaço externo à sala dos agrupamentos, deixando que as crianças se misturassem e escolhessem entre variadas atividades que eram oferecidas pelas educadoras simultaneamente.

Era de fato uma ousadia, pois embora algumas unidades educacionais caminhassem na direção da construção de ações que apoiassem o protagonismo infantil, e a legislação e os documentos de âmbito municipal e federal preconizassem ações nessa direção há muito tempo, a realidade de uma educação infantil adultocentrada mostrava-se predominante na realidade paulistana à época.

Inicialmente parecia desesperador e caótico simplesmente renunciar a tanto controle e deixar que as crianças nos mostrassem o que poderiam fazer ao gerir o próprio tempo e o uso do espaço. Mas resolvemos simplesmente tentar e ver o que acontecia – e o que vimos foi impressionante, encantador e revelador.

As crianças nos surpreenderam - foram tranquilas, maduras, inteligentes e muito sábias no jeito de lidar com o tempo, com as relações e com os problemas. Nossos medos iniciais, de que as crianças não parassem de brincar para comer, por exemplo, já que o almoço era apenas uma das atividades disponíveis entre tantas outras, mostraram o quanto não conhecíamos de

<sup>1</sup> É importante esclarecer que as crianças inicialmente tinham turnos de 4 horas e uma professora regente, que também cumpria turno de 4 horas. Com a alteração de 4 para 6 horas na permanência das crianças elas passariam a ter 2 professoras, visto que as professoras do turno intermediário assumiam 2 horas da turma da manhã e 2 horas da turma da tarde, já que a jornada de trabalho das profissionais permaneceu em 4 horas.

<sup>2</sup> Formação que acontecia à revelia do poder público, visto que não havia apoio institucional externa de qualquer ordem: a situação funcional desses cargos nos contratos da prefeitura e nas suas atribuições era inclusive impeditiva da criação de horários de encontro entre essas educadoras, entre tantas outras questões burocráticas que agiam como dificuldades concretas.

fato a potência das crianças em reconhecer suas necessidades e gerir seus tempos.

Aos poucos e à custa de muito diálogo, planejamento e avaliação processual partilhada, fomos acertando os detalhes – percebendo o tempo melhor para as propostas, a melhor duração e horário do almoço, um jeito mais adequado de configurar os espaços, um jeito mais assertivo de fazer a conversa de organização do dia que era realizada no início e no final de cada período do quintal, o lugar e a função das pessoas adultas dentro da dinâmica... Tudo isso foi sendo construído e para tal, tivemos que desenvolver a tal “escuta” que tanto ouvíamos falar.

### Alegrias de Quintal – Princípios e Meios da Caminhada

Especialmente depois que os “quintais” se espalharam por outras unidades de educação infantil da Rede Municipal de Ensino (RME) inspirados nesse nosso movimento inicial, e as experiências de outras instituições começaram a se multiplicar (e a falhar, em algumas circunstâncias também), que tantas pessoas vieram conhecer o que acontecia na EMEI, e que recebemos inúmeros convites para que falássemos sobre essa experiência<sup>3</sup>, nos coube pensar no que caracteriza esse modelo pedagógico – o que é fundamental para que ele seja o que é.

É imperioso enfatizar que o que chamamos inicialmente de “**Projeto Alegrias de Quintal**” atualmente merece ser conceituado, segundo o ponto de vista das autoras desse artigo, como modelo pedagógico e não projeto, pois partiu-se da perspectiva de alteração de um paradigma vigente sobre a educação das crianças nas EMEIs da cidade de São Paulo para a construção partilhada de um capital intelectual reflexivo, que tinha como fonte o conjunto de ações das educadoras de um dado contexto, estruturados numa base de saberes práticos, que foram sendo desafiados pelos saberes teóricos que se agregaram ao longo do processo.

Segundo Oliveira-Formosinho (2016,p.15):

O modelo pedagógico constituiu um modo de pensar, fazer, avaliar o ensino e a aprendizagem da criança que exige uma aprendizagem profissional sistemática e uma experimentação experiencial monitorizada (Oliveira-Formosinho & Formosinho,2013; Oliveira-Formosinho, 2007). Não é um conjunto de receitas e rituais. É uma gramática para o pensar, o fazer, o dizer e o avaliar do modo de viver a pedagogia em sala. Exige, portanto, um modo formativo que deve instituir os profissionais como sujeitos de construção de conhecimento sobre a gramática pedagógica e a sua contextualização na ação.

O modelo pedagógico de que trata esse artigo se constituiu considerando as especificidades daquele território e os objetivos/resultados esperados, o que, naturalmente, foi encaminhando as ações rumo à diferenciação das estratégias até então utilizadas. Tais transformações ocorreram intencionalmente, de maneira planejada e avaliada no decorrer do processo, e visavam a qualificação das ações implementadas, fazendo esse movimento não **para as crianças**, mas construindo tal processo **junto com as crianças**.

Consideramos como princípios basilares do modelo pedagógico Alegrias de Quintal os que seguem:

- A docência compartilhada;
- A educação interidades<sup>4</sup>;

<sup>3</sup> Infelizmente não fizemos, à época, registros fiéis da quantia de unidades e de profissionais que tiveram contato direto com nossas práticas a partir de visitas e também dos encontros presenciais nos quais as educadoras da unidade relatavam suas ações (palestras, congressos, apresentações em outras EMEIs, etc), mas temos clareza que mais de 4 mil profissionais tiveram, de alguma forma acesso ao que acontecia na unidade educacional durante o período aqui analisado.

<sup>4</sup> A Educação interidades compreende uma forma diferenciada do habitual de agrupar as crianças de uma dada instituição em termos etários, fugindo das divisões habituais: de 0a1ano, de 1a2 anos, etc. e ampliando esse intervalo temporal. Isso decorre da crença de que as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças são

- A valorização da infância considerando especialmente o direito à brincadeira e à autonomia;
- O planejamento e a avaliação coletiva das práticas, sempre com vistas à qualificação da ação docente, e considerando a escuta das crianças;
- O trabalho coletivo envolvendo toda a equipe escolar e a formação em contexto, voltada ao desenvolvimento profissional dos envolvidos.

### Como as propostas se configuravam

No início do processo os princípios acima mencionados não estavam tão claramente definidos. Havia alguns combinados, já que era necessária uma dada coerência de posturas frente às crianças, especialmente em relação a questões éticas. Além disso questões organizativas eram essenciais para que tudo “funcionasse” (horários, formas de organização das crianças, etc.).

Esse primeiro movimento – *simplesmente tentar estabelecer a prática*, foi importante para que entendêssemos que o Alegrias de Quintal era possível, e para que avaliássemos e amadurecêssemos essa ação, em reuniões que eram, ao mesmo tempo, organizacionais e formativas.

O segundo movimento foi o de *estabelecer a dinâmica a partir da escuta das crianças*. Elas foram nos mostrando o que dava certo e o que não dava, e fomos aprendendo o que é, de fato, escutar as crianças. Isso não é tarefa fácil, pois perceber os sinais das crianças e considerá-los teve que ser uma aprendizagem intencional.

É primordial enfatizar que esse foi um processo complicado e longo, considerando as condições de trabalho à época: proporção adulto/criança, falta de profissionais tanto da docência quanto de apoio, entre outros agravantes. Diante da realidade que se apresentava avaliávamos que não possuíamos “tempo nem habilidade”, naquele momento, para realizar registros densos e documentação pedagógica que nos apoiassem no processo de escuta das crianças e de reflexão *a posteriori*. Priorizou-se, então, direcionar os esforços para qualificar a ação em si, realizando registros esporádicos e mais comunicativos do que voltados a reflexão das educadoras.

O terceiro movimento foi o de *estabelecer e organizar os ambientes a partir das vivências*. Nesse sentido, nossa lógica também foi invertida, porque as crianças nos mostraram que nem todos os espaços seriam configurados como nós os concebíamos, pois, as crianças eram muito mais inventivas, criativas e potentes em suas ideias do que nós; era frequente que levassem uma proposta inicial muito além do que tínhamos planejado e/ou estruturado.

Foi com elas que aprendemos, de fato, que um espaço servia para muito mais do que pensávamos – o parque também era lugar de arte, o pátio era muito mais que um espaço de brincar de roda ou de reunião, o corredor muito mais que um lugar de circulação, e assim por diante. Foi a observação das ações infantis que nos possibilitou atender algumas de suas necessidades, por exemplo, quando elas se acumulavam em um espaço para se sentar, entendíamos que precisavam de um espaço de descanso e partíamos disso para criar ambientes que atendessem tal demanda.

Com o transcorrer dos quintais, os estudos e as observações realizadas, concluímos que as crianças precisavam diariamente, além das opções mediadas pelas educadoras, de espaços de leitura livre, de desenho/arte e de brincadeira simbólica. Esses espaços foram criados e qualificados a partir de nossa avaliação e constante observação/escuta das crianças.

O quarto e importantíssimo movimento foi o de *qualificação das propostas*. Uma vez que já tínhamos a dinâmica, a rotina, os espaços e materialidades e já compreendíamos (em alguma medida) a importância das relações interpessoais, foi hora de entender que propostas poderíamos trazer para as crianças para que elas pudessem aproveitar ao máximo esse momento.

A essa altura, o Alegrias de Quintal já durava tempo além das duas horas do período intermediário, e já tinha começado a ganhar a atenção das professoras dos outros períodos. Isso

fez com que fôssemos pensando melhor o trabalho com as diferentes linguagens, repetindo e aprofundando propostas que deram certo, ousando mais, cruzando referências com o trabalho que acontecia nas salas de referência, integrando outros projetos da escola. Com o tempo, o trabalho ficou muito orgânico, ao ponto de termos situações em que as próprias crianças sugeriram, montaram e ofereceram oficinas.

### **O caminho entre o discurso e a ação**

Essa cisão entre o que pensamos, falamos e fazemos é uma alienação triste e que nos machucava antes de chegarmos ao que conseguimos fazer. Foi justamente tentando vencê-la que construímos essa tentativa de transformar concretamente a realidade da educação infantil. Vamos aqui, minimamente, buscar esclarecer como alguns dos princípios de ação definidos para o Alegrias de Quintal se configuraram na prática cotidiana:

### **A docência compartilhada**

Quando falamos em tratar a equipe escolar como coletivo de educadoras, falamos em vencer uma mentalidade muito enraizada que separa o trabalho escolar entre os que pensam e os que executam, entre o cuidado e a educação, entre a família e a escola, entre quem manda e quem obedece. Falamos em machismo, racismo, em um currículo colonizado, em práticas violentas que separam mulheres que trabalham na limpeza no quartinho dos fundos e pessoas da “chefia” em salas com ar-condicionado. Nós sabemos que isso acontecia e acontece em muitas escolas, e sabemos que são coisas que precisam ser discutidas com muita dor e dificuldade. E falamos também em uma estrutura que propositalmente não prevê nas políticas públicas tempo nem dinheiro para que o quadro de apoio seja formado dentro da escola, nem para que as funcionárias do serviço terceirizado, cada vez mais trabalhando em condições precárias, participem das reuniões pedagógicas. Tudo isso precisamos entender e vencer à custa de muito esforço em cada território, para chamar todas as pessoas dentro da escola de “educadoras” e dar a todas esse lugar, essa voz e essa oportunidade de participar.

As Alegrias de Quintal precisam de merendeiras que venham à roda inicial contar às crianças o que há no cardápio, que as incentivem a comer e que apresentem alimentos a elas, e que quando as crianças as olhem, saibam a importância de sua profissão. Assim como precisam também das funcionárias de limpeza que ajudem as crianças a cuidar dos espaços, dos banheiros e que as auxiliem quando precisam de um ou outro material, que falem com elas e entendam suas artes, suas brincadeiras, e colaborem para deixar os espaços do jeito que seja mais prático e funcional para a ação delas. Precisam de auxiliares de apoio que conheçam as crianças, falem com elas, ajudem quando se machucam, tenham um olhar de acolhimento e carinho, conheçam as famílias no portão, façam a ponte entre as professoras. Todas essas pessoas têm ideias interessantes e pontos de vista complementares e/ou enviesados à prática das professoras, o que pode ajudar no planejamento e avaliação das ações. Muitas vezes ofereceram olhares sobre as crianças e as famílias que as professoras não tinham constituído.

A docência compartilhada trouxe desafios imensos. Exigia, além do compartilhamento de espaços e materiais, a abertura das práticas, crenças e valores de cada educador aos olhares dos demais profissionais da instituição. Colocar tudo isso à disposição do grupo e das crianças exigiu um patamar de consciência de nossa profissão bem diferente, até impensado para muitas de nós. Uma aprendizagem que não ocorreu sem conflitos e não estará nunca finalizada, já que se constrói no universo das relações. Porém, compreendemos que planejar e avaliar em conjunto nos faz refletir muito mais do que seríamos capazes de fazer individualmente, e notamos que as crianças ganham muito em ter vários olhares, várias educadoras, com várias ideias, várias personalidades, várias possibilidades de interação.

### **A educação interidades**

Falar na questão da educação interidades é romper com um dos paradigmas mais antigos da escola. Foi uma das primeiras aprendizagens que o Alegrias de Quintal nos trouxe como

educadoras – a troca entre crianças de diferentes idades é muito rica e traz muitos benefícios às crianças.

Segundo Prado (2006, p.154)

Uma pedagogia que leve em consideração a condição infantil que, neste estudo revela a capacidade de as crianças menores e maiores, quando juntas, construírem uma relação de referência umas para as outras, no sentido de demonstrar, disputar, sugerir, negociar, convidar, trocar e compartilhar experiências e brincadeiras. Nestes momentos, menores e maiores estabelecem relações mais solidárias e cooperativas do que quando estão separadas (somente entre as crianças de sua turma e idade).

[...] A mistura entre as crianças de idades diferentes pode ser tão significativa para as crianças, para as profissionais docentes e para a sociedade de forma mais ampla, quanto já é a convivência entre crianças da mesma idade - experimentando vivências mais e menos conflitivas, mais e menos cooperativas, tendo a oportunidade de conviver com parceiros da mesma idade e também de idades diferentes.

A experiência desse momento foi tão intensa, tão proveitosa, que rapidamente se tornou um objetivo que extrapolava o período do Alegrias de Quintal e as salas multietárias foram estabelecidas como prática da escola toda, com crianças de 4 a 5anos e 11meses matriculadas em todos os agrupamentos<sup>5</sup>. Essa foi uma das primeiras experiências da rede municipal nesse sentido.

Agora, no ano de 2022, todas as EMEIs da rede municipal terão essa configuração<sup>6</sup>. No entanto, é imprescindível ressaltar que, o que surgiu de um processo de estudo e reflexão aprofundado das educadoras da EMEI, e partiu da observação atenta sobre a ação das crianças, suas aprendizagens e desenvolvimento, gerou lindos frutos **para aquele contexto**. Mas pode levar, se aplicado na rede como um todo sem a devida estrutura organizacional e formativa (como parece estar ocorrendo), a uma precarização do atendimento, já que a preocupação da implementação dessa ação enquanto política pública parece voltar-se apenas para a ampliação da quantidade de atendimentos, desconsiderando a qualidade ao ampliar ainda mais a proporção adulto-criança já tão inadequada na nossa cidade. Um objetivo pedagógico tão nobre jamais deveria ser usado para precarizar as condições de trabalho das educadoras e atendimento às crianças e famílias.

## O direito à brincadeira e à autonomia;

Nas propostas apresentadas para as crianças diariamente, a brincadeira, a arte, a inventividade, a livre expressão infantil e a consideração efetiva da singularidade das crianças, de sua inteligência e do imenso rol de capacidades que possuem, mostravam-se pilares basilares.

A busca por um espaço brincante interessante e desafiador e por uma brincadeira qualificada pela possibilidade de mediação intencional do educador (porém indireta, na maioria das vezes), derivou não só das experiências anteriores das educadoras, mas também de muito estudo efetivo, envolvendo autores como Kishimoto (1996), Brougère (1998), Huizinga (1997) e Vigotsky (1991), entre outros.

Brincar como “exercício de ser” e de construir significados particulares tem, entre suas exigências, a experiência concreta da autonomia. Considerando que só existe autonomia quando há liberdade de escolha, no Alegrias de Quintal esta era constituída a partir de opções diá-

5 No início dessa transformação foram matriculadas nos agrupamentos 50% de crianças de 4 anos e 50% de 5 anos.

6 Conforme aponta a Instrução Normativa nº 43 (publicado no Diário Oficial da Cidade, de 09/11/2021, p.20-21)

rias possibilitadas às crianças: escolher o tempo de permanecer em cada ação, o espaço e as materialidades que usaria (entre tantas opções disponíveis), a companhia (tanto de um adulto de referência quanto das demais crianças), a hora de comer (ou até mesmo escolher se quer comer ou não), mas fazendo tudo isso de modo a assumir responsabilidade por suas escolhas e as consequências por elas. Os adultos apoiavam e estimulavam esse processo.

Nós precisamos amadurecer muito para chegar até aí. Tivemos que estudar sobre moralidade infantil, entender que as crianças não são imaturas e são capazes de entender as relações e a ética das relações, são capazes de cuidar de si mesmas e umas das outras, são capazes de respeitar os espaços e sobretudo tivemos que estar seguras de tudo isso para ajudar as famílias a entenderem que tudo isso era possível.

Precisamos nos esforçar para termos coerências entre nossas palavras e nossas ações com as crianças, e para sermos mediadoras das negociações, dos “combinados” que na maioria das vezes se apresentam na educação infantil mais como regras intransponíveis do que acordos entre as partes – isso, entre tantas outras questões que envolvem as relações eu/outro, eu/ambiente. Não foi fácil, exigiu muita conversa, muito estudo, muitos conflitos de ideias (não de pessoas), e a resolução de muitos problemas. Fácil, não. Mas, possível.

### **O planejamento e a avaliação coletiva das práticas, com vistas à qualificação da ação docente e considerando a escuta das crianças**

Aos poucos foi se constituindo o hábito de avaliar, planejar e tornar flexível esse movimento contínuo de reflexão-planejamento-ação-reflexão, considerando as crianças como parte central desse processo. Planejamos e avaliamos junto com elas e nosso olhar mudou muito ao longo do tempo – nossa preocupação não era mais se as crianças estavam respondendo ou não à proposta, mas sim o que poderíamos fazer para criar propostas que respondessem aos interesses e necessidades delas, que detectávamos cada vez mais a partir de nossa capacidade de escuta, que pouco a pouco se ampliava.

Além disso, foi possível compreender que é possível ao educador criar necessidades de saber, aproximando as crianças da cultura mais elaborada a partir das curiosidades e das experiências vividas por elas no cotidiano. Como tão bem nos fala Larrosa (2002), a experiência é o que nos passa, nos acontece, nos toca, é a relação entre o conhecimento e a vida, é o modo como vamos dando sentido àquilo que nos acontece, portanto, é particular, pessoal, irrepetível e subjetiva. Sempre foi na direção de possibilitar esse mergulho na experiência que o Alegrias de Quintal buscava construir e reconstruir diariamente o currículo.

Percebemos então que nossa preocupação era cuidar dos espaços e materiais, das orientações didáticas e posturas que assumíamos, e não da resposta das crianças – essas eram naturalmente engajadas se cuidássemos bem do planejar e da avaliação contínua de nossas ações didáticas. Vem daí a constatação de que o protagonismo da criança não inviabiliza o protagonismo do adulto, pelo contrário - é esse adulto que compõe todo o cenário e possibilita a ação e infantil; é a observação do ocorrido nesse processo que viabiliza a qualificação progressiva do ambiente educativo que, se bem mediado, dará à criança o apoio necessário para a construção das culturas infantis. Bem, se compreendermos o termo “protagonismo” enquanto lugar de poder, melhor seria pensar em termos de horizontalidade, em participação. Crianças e educadoras dividem o fazer cotidiano nesse modelo pedagógico proposto, embora com responsabilidades e atuações diferenciadas, mas investindo em ações que se retroalimentam da reflexão conjunta.

### **O trabalho coletivo envolvendo toda a equipe escolar e a formação em contexto voltada ao desenvolvimento profissional dos envolvidos.**

Há representações fortíssimas em nossa mente sobre como ser professora da infância. Precisamos, muitas e muitas vezes, desmanchar e reconstruir essas representações para ser professoras do Alegrias de Quintal e participar dessa experiência. Foi preciso aprender muitas habilidades novas; também mudar de perspectiva várias vezes. Se tornou necessário, individu-



almente, aprender a negociar suas certezas, suas verdades, se expor, e entender quais são as coisas que você faz muito bem, e que coisas você precisa aprender a fazer ainda.

Ação e formação ocorriam simultaneamente, e isso nos coloca num lugar de eterno aprimoramento, na frustração; e ao mesmo tempo, no prazer da consciência de que nunca estaríamos prontas, então a nós sempre cabe o prazer de aprender. Fomos evoluindo na análise crítica da prática pedagógica, e nossos saberes práticos e teóricos eram mutuamente desafiados por outros olhares e se agregando, trazendo transformações profundas no modo de fazer e pensar pedagogia para a primeira infância. Nossas necessidades de saber só se ampliam desde então...

Como aponta Oliviera-Formosinho (2007) a cultura pedagógica se constitui no entrelaçamento das ações cotidianas com as teorias pedagógicas que o indivíduo incorporou, bem como com seus modos de compreender a realidade (sua visão de mundo que comporta suas crenças e valores).

Acreditamos que foram as postulações de vários autores que analisamos, aliadas às práticas de outras instituições que acompanhamos e às nossas observações acerca das ações cotidianas que davam “certo” ou não, que movimentavam constantemente nossas crenças e valores, possibilitando a aproximação da ação docente a um modelo pedagógico que até então fazia parte apenas de nossos ideais e/ou de nossa capacidade discursiva. A ótica formativa adotada, que acompanhou o processo foi a da formação em contexto voltada ao desenvolvimento profissional dos envolvidos (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, 2016), e realizada na perspectiva da tutoria entre pares (DURAN; VIDAL, 2004).

## **Alegrias de Quintal, as educadoras e os outros quintais que brotaram por São Paulo**

Aos poucos, fomos percebendo que trabalhar nessa perspectiva mudava a nossa postura e fomos ganhando mais empoderamento para falar sobre as Alegrias de Quintal para outras pessoas e assumir essa prática como algo diferente - uma ação qualificada que merecia ser compartilhada. Essa consciência nos permitiu receber as pessoas de outras instituições para expor nossos fazeres, estudar, ir além. Nos colocamos também nessas ocasiões, por várias vezes no lugar de pesquisadoras, de pessoas que são capazes, lugar que não costuma ser garantido a quem está na sala de aula.

Começamos a sentir-nos de fato criativas e potentes, o que resultou em nossa participação em muitos encontros entre as escolas, na participação em congressos de educação e inclusive na conquista reconhecidos prêmios educacionais. Além disso, realizamos ações tais como um seminário que reuniu pessoas que estavam fazendo outros quintais em suas instituições – ações que partiram do envolvimento das profissionais da EMEI, e que ocorreram sem qualquer apoio direto da Secretaria de Educação, tendo inclusive que muitas vezes superar entraves burocráticos impostos pela própria administração municipal.

As pessoas com quem íamos falar, e as que vinham até nós queriam de tudo – receitas, contaminar-se com ideias, ver para crer, encantar-se, entender, pesquisar, explicar, duvidar, atacar. Nós abrimos a porta porque realmente acreditávamos que todas as crianças mereciam Alegrias de Quintal como as nossas, e porque queríamos parcerias, contribuições, olhares diferentes que nos ajudassem a pensar o nosso espaço e a nossa prática, queríamos ser compostas também por outras ideias além das nossas. E esse movimento de troca foi fantástico e contribuiu muito para o nosso crescimento.

## **Obstáculos encontrados**

Todas as falas apaixonadas não gostam de detectar problemas, e conosco não é diferente. Mas reconhecemos que, no nosso caminho, foram muitas dificuldades no processo. Entre elas vale destacar algumas que julgamos preponderantes:

a) *As questões burocráticas e organizativas da secretaria da educação em várias ocasiões criavam empecilhos ao aprimoramento da ação - por exemplo, para a implementação das salas interidades; embora a proposta constasse em legislações federais e municipais, afirmava-*

-se que isso não seria possível pois o sistema de informática da prefeitura impedia a abertura de agrupamentos com essa configuração;

b) *O engessamento nas possibilidades de uso e o pouco volume de verbas recebido pelas unidades educacionais* – nas regiões periféricas, com prédios e equipamentos onde há escassa manutenção direta do poder público, muito da verba recebida é destinada à garantia da habitabilidade do ambiente, o que dá pouca mobilidade financeira para investimentos em materiais para qualificar a ação pedagógica: material de artes, mobiliário adequado, acervo literário qualificado etc.;

c) *As trocas de profissionais, especialmente da gestão da instituição, trouxeram inúmeras vezes, inconsistências ao trabalho pedagógico* - nessa jornada do Alegrais de Quintal foi necessária muita resiliência para “ultrapassar” esses momentos, mas temos clareza que, especialmente por conta do pouco envolvimento efetivo de alguns gestores, o processo acabou sendo, se não inviabilizado, muito prejudicado em sua trajetória exitosa;

d) *A proporção de 35 crianças frequentes em cada agrupamento sob a supervisão de apenas 1 professora e a falta de pessoal de apoio* (limpeza, auxiliares técnicos, etc) inviabilizavam e/ou dificultavam enormemente as relações interpessoais mais diretas com as crianças e famílias, bem como os movimentos de registro e documentação pedagógica que são essenciais à escuta qualificada e à análise crítica da prática pedagógica.

## Uma história em andamento

Trouxemos aqui o retrato que construímos acerca do período de implantação do modelo pedagógico Alegrais de Quintal (de 2013 a 2018), que acompanhamos diretamente<sup>7</sup>, mas o fato é que, em linhas gerais, aquele embrião deu e continua dando muito certo porque entendemos que as crianças são capazes de fazer coisas incríveis quando podem escolher onde vão se engajar para atender as suas necessidades de desenvolvimento. Ampliam-se as possibilidades de relações com o conhecimento, com as pessoas e com elas mesmas quando elas podem escolher e quando nós, educadoras, nos concentramos em qualificar os ambientes educativos (espaços, materialidades, tempos e relações), e não em tentar qualificar as crianças, coisa que é impossível para nós.

Nessa perspectiva pedagógica, nunca fez para nós tanto sentido o conceito de atividade tal como conceitua Leontiev (1989, p.68): “por atividade, designamos os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo”.

Gostaríamos, no entanto, de ressaltar que a unidade educacional EMEI Jardim Monte Belo, até a data de produção desse artigo continua desenvolvendo o Alegrais de Quintal junto à sua comunidade educativa, e certamente vem enfrentando outros tantos desafios e construindo práticas e reflexões sobre o fazer pedagógico cotidiano que merecem ser conhecidos.

Sem a pretensão de ter esclarecido devidamente realidade tão complexa, gostaríamos de encerrar esse texto do mesmo modo que iniciamos esse relato, com o Alegrais de Quintal visto pelos olhos de uma criança, no caso a menina Anna Beatriz Melo dos Santos (2015) de 6 anos:

A gente pode ficar em casa brincando na rua, mas na escola tem coisas mais interessantes. Aqui na escola é muito mais legal do que brincar na rua.

[...] O quintal é uma coisa que ajuda as crianças, e é uma coisa muito divertida. É o lugar das alegrias.[...] Os lugares são muito bons e sempre tem coisas boas, e cada um pode ir onde quiser, mas não pode ficar bagunçando e tem que ajudar a arrumar. [...] Lá fora tem coisas legais pra fazer também. Porque tem balanço, escorregador e outras coisas. Ninguém precisa ficar

<sup>7</sup> Para saber mais sobre esse período há um vídeo disponível na web ([https://youtu.be/9Qmt6Pz6\\_Hg](https://youtu.be/9Qmt6Pz6_Hg)) e um blog produzido pela UE: Gira, Cirandinha! | EMEI Jardim Monte Belo – um lugar pra ser feliz! (wordpress.com)

chorando dizendo que não quer vir pra escola.

[...] Eu tive essa ideia do livro porque eu tenho sentimento grande pela escola, e pensei que seria uma ideia muito legal fazer um livro que contasse tudo isso que eu contei. [...] Quando a gente se mudar dessa escola, eu não sei se as professoras vão ser tão legais quanto essas, mas as professoras daqui dão muito amor para as crianças.

É uma coisa muito triste eu ter que ir embora dessa escola, mas é por isso que eu estou fazendo este livro, porque quando eu ver o livro, eu vou me sentir bem de novo. Eu tenho amigos em casa, mas não gosto de trocar a escola por ficar em casa, tem hora pra tudo!<sup>8</sup>

## Referências

BROUGÈRE,G. **A criança e a cultura lúdica**. In: KISHIMOTO,T.M(org) **O brincar e suas teorias** . São Paulo: Pioneira, 1998.pp19-32

DURAN,D,G;VIDAL,V. **Tutoria entre Iguales. De La Tutoria a La Práctica**. Barcelona: Editora Graó: 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Paz e Terra, São Paulo. 25.ed. Janeiro, 1996.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, Tia não**. Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Editora Olho D Água,1997

GANDINI,L ; EDWARDS,C ; FORMAN,G. **As cem linguagens da criança:a abordagem Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Traduzido por Dayse Batista.Porto Alegre: Artmed Editora ,1999.

HUIZINGA, J.**Homo Ludens**. Madrid: Alianza 1987

KISHIMOTO,T.M.(org) **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**.7ed. São Paulo: Cortez editora, 1996

LARROSA,Bondía Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação, núm. 19, jan-abr, 2002,(pp. 20-28)

LEONTIEV, Alexis N. **Uma Contribuição para a Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil**. In: Vygotsky, L. S., LURIA A. R., LEONTIEV A., N. Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem. São Paulo: Ícone/Edusp, 1989.

OLIVEIRA-FORMOSINHO ,J ; KISHIMOTO,T.(orgs)**Formação em Contexto. Uma estratégia de Integração**. São Paulo: Thomson 2002

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia (2016). **O desenvolvimento profissional praxiológico** In CANCIAN, V.A; GALLINA, S.F.S; WESCHENFELDER, N (Org.) **Pedagogias das infâncias, crianças e docências na educação infantil**. SANTA MARIA: UFSM; BRAÍLIA : Ministério da Educação, 2016.

<sup>8</sup> Anna Beatriz Melo dos Santos elaborou em 2015 o livro que intitulou A melhor escola do mundo inteiro...Ou...A escola mais divertida do mundo! Ilustrou seu livro fotos e desenhos e teve a professora Karina dos Santos Cabral como escriba. O foi lançado em evento literário na EMEI no ano de 2016

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia. (2007). **Pedagogia(s) da infância: Reconstruindo uma práxis de participação.** In J. Oliveira-Formosinho, T.M. Kishimoto, & M. Pinazza (Orgs.) **Pedagogias(s) da Infância. Dialogando com o passado, construindo o futuro** (pp. 13-36). São Paulo: Artmed Editora.

PRADO, Patrícia Dias. **Contrariando a idade: condição infantil e relações etárias entre crianças pequenas da Educação Infantil.** Tese de doutorado, FE-UNICAMP, 2006.

SANTOS, Anna Beatriz Melo. **A melhor escola do mundo inteiro...Ou...A escola mais divertida do mundo!** São Paulo: 2015, documento mimeografado.

VIGOTSKI, L.S. **Obras escogidas.** Traduzido por José Maria Bravo. Madrid: Centro de Publicaciones del M.E.C, 1991.

Recebido em: 02 de dezembro de 2021.

Aceito em: 16 de dezembro de 2021.