

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

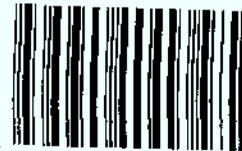
**Tais Castro Quitério Rondan**

---

**OS AGRUPAMENTOS  
MULTIETÁRIOS NO MUNICÍPIO  
DE CAMPINAS: benefícios e  
controvérsias**

---

Campinas  
2007



**Tais Castro Quitério Rondan**

---

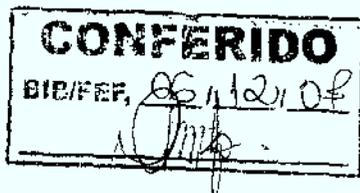
**OS AGRUPAMENTOS  
MULTIETÁRIOS NO MUNICÍPIO  
DE CAMPINAS: benefícios e  
controvérsias**

---

Trabalho de Conclusão de Curso  
(Graduação) apresentado à Faculdade de  
Educação Física da Universidade  
Estadual de Campinas para obtenção do  
título de Licenciado em Educação Física.

**Orientadora:  
Profa. Dra. Helena Altmann**

Campinas  
2007



ANDRÉIA DA SILVA MANZATO  
Bibliotecária - CRB 7282  
FEF/UNICAMP - Matr. 28703-8

UNIDADE FEF/1261  
N.º CHAMADA: -  
TCC/Unicamp  
R667a  
V. \_\_\_\_\_ Ex. \_\_\_\_\_  
TOMBO BC/ 3520  
PROC:  
C  D   
PREÇO 11,00  
DATA 25/03/08  
N.º CPD 429226

## FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA FEF – UNICAMP

R667a Rondan, Tais Castro Quitério.  
Os agrupamentos multietários no município de Campinas: benefícios e controvérsias / Tais Castro Quitério Rondan. – Campinas, SP: [s.n.], 2007.

Orientador(a): Helena Altmann.  
Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas.

1. Educação infantil. 2. Educação física. 3. Crianças pequenas. 4. Agrupamento dos alunos. I. Altmann, Helena. II. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física. III. Título.

asm/fef

**Tais Castro Quitério Rondan**

**OS AGRUPAMENTOS MULTIETÁRIOS NO  
MUNICÍPIO DE CAMPINAS: benefícios e  
controvérsias**

Este exemplar corresponde à redação final do Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura) defendido por Tais Castro Quitério Rondan aprovado pela Comissão julgadora em: 29/11/2007.

Profa. Dra. Helena Altmann  
Orientadora

Profa. Dra. Elaine Prodócimo  
Membro da banca

Campinas  
2007

# **Dedicatória**

*Aos meus pais Geraldo e Maria Inês que, sem dúvida, são as pessoas que mais me incentivaram e ajudaram na minha vida.*

# Agradecimentos

*Primeiramente a Deus, porque sem ele nada seria possível!*

*Aos meus Pais, que são as pessoas mais importantes para mim. Obrigado pelo apoio e principalmente pelo amor, carinho e paciência com que me ajudaram até aqui...*

*A minha irmã Marta, pelos momentos de força...*

*Aos meus tios Ângela, Guinho, Paulo, Regina, Fátima e Gilberto pelos conselhos e amizade que auxiliaram a me tornar uma pessoa muito melhor.*

*Ao Wellington, pelo amor e pelas palavras de carinho que sempre trazem junto o incentivo e o apoio para nunca desistir...*

*As AMIGAS Liane, Cris, Aline e Julia...amizade, compreensão e agradecimentos por todos os trabalhos que realizamos junta. Não acredito que conseguiria estar aqui sem o apoio e a paciência de atender os meus telefonemas nos dias das provas de anatomia, bioquímica e fisiologia. Mas principalmente pelo divertimento e pelos momentos que pareciam os mais insignificantes e que se tornaram lembranças, afinal...São cinco anos...PATOTAS!*

*As meninas do 03 noturno, em especial Carol, Débora e Ana Lídia, pelas baladinhas e saídas descontraídas que fizeram diferença e ficaram como lembrança nestes da graduação.*

*A minha orientadora Helena que me ajudou a tornar possível esse trabalho, com sua paciência, amizade e competência!*

*Ao salva-vidas Paulinho que sempre paciente e brincalhão fez com que as horas de trabalho na piscina fossem muito mais fáceis e divertidas.*

*A todos os funcionários e professores da FEF!*

*As criancinhas do CEMEI Christiano Osório, que firmaram o meu desejo por ser professora, assim como a esperança por um mundo melhor.*

*As amigas Diana, Renatinha, Bianca, Biazinha, Bia, a todos aqueles que trabalharam no OP3 e as outras pessoas especiais que passaram pela minha vida e fizeram diferença no que sou hoje como pessoa!*

*E a todos aqueles que de alguma forma ajudaram nessa minha jornada!*

RONDAN, Tais Castro Quitério. **Os agrupamentos multietários no município de Campinas: benefícios e controvérsias**. 2007. 47f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

## **RESUMO**

---

---

Este trabalho é resultado de um estudo bibliográfico realizado a partir de questionamentos e inquietações que surgiram quando comecei a realizar o estágio obrigatório na Educação Infantil em um CEMEI (Centro Integrado Municipal de Educação Infantil) no município de Campinas, para conclusão do curso de Educação Física. Para minha surpresa deparei-me com um sistema de divisão etária totalmente diferente do acostumado, o qual as crianças não eram separadas por idades semelhantes e sim por agrupamentos multietários. No caso da sala que estagiei, as crianças possuíam de três anos e meio a seis anos. Junto com a surpresa vieram questionamentos e dificuldades em lidar com o novo, que foram sendo superadas pela vontade de aprender a lidar com a diversidade. Dessa forma, a diversidade etária é tão rica quanto qualquer outra diversidade, visto que traz novas experiências, novos aprendizados, novas formas de pensar, de agir e de lidar com o que não igual a nós. Neste caminho, muitos autores irão criticar a forma de separação que tem no ano de nascimento o critério para esta divisão. As críticas se acentuam quando estas crianças estão na Educação Infantil e mostram preocupações quanto ao esquecimento que algumas vezes ocorre quando falamos das crianças e da necessidade das mesmas em relacionar-se com outras crianças, sendo capazes de criarem cultura e conhecimentos a partir dessa relação e não somente da relação criança-adulto.

Palavras-Chaves: Educação Infantil; Interação Criança-Criança; Agrupamento Multietário; Educação Física.

RONDAN, Tais Castro Quitério. **The multi-age grouping in the city of Campinas: benefits and controversies**. 2007. 47f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

## **ABSTRACT**

---

---

This work is a result of a bibliographic study carried through questionings and fidgets that had appeared when I started to perform the obligatory training apprentice in Infantile Education at the CEMEI (Municipal Integral Center of Infantile Education) in the city of Campinas, for the conclusion of Physical Education course. I found myself surprised when I faced a different system of age division, which was totally different from the usual one, where the children were not separated by ages, but by multi-age grouping. In the case of the classroom that I served as an apprentice, the children were between three and a half and six years old. Jointly with the surprise, questioning and difficulties had come to deal with the new, which had been surpassed by the desire of learn and deal with the diversity. Thus, the age diversity is as rich as any other kind of diversity, bringing new experiences, new learnings, new ways to think, to act and to deal with the different. In this journey, many authors will blame the separation form that has the year of birth as judgment. The critiques point out when these children are at Infantile Education and start to show preoccupation about forgetfulness, which happens sometimes when we talk about children and their necessity of relate with other children, being able to create a new culture and new knowledge from this relation and not only from the child-adult relation.

**Keywords:** Early Childhood Education; Child-child Relationship; Multi-age Grouping; Physical Education.

# **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

---

---

<b>CEMEI</b>	Centro Municipal de Educação Infantil
<b>CIMEI</b>	Centro Integrado Municipal de Educação Infantil
<b>CP</b>	Coordenadora Pedagógica
<b>E.F.</b>	Educação Física
<b>EMEI</b>	Escola Municipal de Educação Infantil
<b>E.I.</b>	Educação Infantil
<b>FEF</b>	Faculdade de Educação Física
<b>SME</b>	Secretaria Municipal de Educação
<b>UNICAMP</b>	Universidade Estadual de Campinas

# **SUMÁRIO**

---

---

<b>1 Introdução .....</b>	<b>09</b>
<b>2 Infância, poder disciplinar e escola.....</b>	<b>12</b>
<b>3 Controvérsias na implementação da Educação Multietária no Município de Campinas.....</b>	<b>18</b>
<b>4 A Educação Multietária.....</b>	<b>23</b>
<b>4.1 Lev Vygotsky.....</b>	<b>23</b>
<b>4.2 Célestin Freinet.....</b>	<b>27</b>
<b>4.3 Por que a educação multietária?.....</b>	<b>31</b>
<b>5 Considerações Finais.....</b>	<b>42</b>
<b>Referências.....</b>	<b>44</b>
<b>Anexo.....</b>	<b>46</b>

# 1 Introdução

---

---

Minha experiência como profissional na escola formal começou na Educação Infantil (E.I.) com o estágio supervisionado, iniciado no primeiro semestre do quinto ano na graduação em Educação Física, como requisito da matéria EI785 e EI895 – Prática de Ensino de Educação Física e Estágio Supervisionado I e II respectivamente. Como opção de estágio tínhamos o ensino médio, fundamental e infantil, sendo a última a nossa escolha para intervenção.

No estágio contei com a ajuda de uma amiga que optou por fazê-lo na mesma escola, tornando o trabalho mais interessante.

Logo que chegamos à escola, nossos primeiros contatos proporcionaram, além de encanto com as crianças, o conhecimento sobre a rotina, sobre o espaço escolar e uma percepção sobre a instituição como um todo. Porém, o que mais nos surpreendeu foi a distribuição dos alunos nas salas, que ocorria de forma diferente daquela que estávamos acostumadas. As salas não eram formadas por crianças de idades semelhantes ou iguais e sim por uma divisão etária diversificada, que não tinha no ano de nascimento o principal critério de classificação, eram os agrupamentos multietários.

O contato com o novo me intrigou, visto que meu conhecimento com a escola se restringia a minha vivência como aluna, não possuindo bagagem para entender como uma mesma atividade poderia ser oferecida para crianças de diferentes idades. Essas questões tornaram o estágio algo desafiador e ainda mais difícil. Teríamos que dar conta de aprender a lidar com todas aquelas crianças de idades diferentes misturadas em uma única turma. Parecia assustador e ao mesmo tempo encantador.

No primeiro semestre, a primeira parte do estágio era composta por quatro semanas de observação, para que as crianças se “acostumassem” conosco e nós com elas, colocando-nos parte da sua rotina daquele dia. As outras seis semanas utilizamos para intervir e propor atividades.

Ficou estabelecido que eu estagiaria com uma das salas de agrupamento II, formada por crianças de 3 anos e meio a seis anos.

De primeiro, nossa dificuldade estava em lidar com crianças de diferentes idades oferecendo a mesma atividade para elas. Algumas crianças perdiam o interesse pelas atividades rapidamente ao passo que outras ficavam todo o tempo participando. Era difícil agrupar todas as crianças e fazê-las participarem das atividades juntas. Aos pouco fomos aprendendo, readaptando nossas atividades e as crianças que se desinteressavam ou que não queriam participar do que era proposto foram ingressando na nossa proposta.

Creio que essa dificuldade em lidar com os agrupamentos multietários se apresentasse pelo fato de termos passado toda a vida estudando e convivendo com a divisão seriada (que ainda ocorre com mais frequência). Mesmo no âmbito da formação profissional, os temas tratados na faculdade remetiam, de certa forma, a uma divisão etária, como por exemplo, a Educação Física para Ensino Fundamental e Médio e a Educação Física para o Ensino Superior<sup>1</sup>.

Para desenvolver um bom trabalho seria importante conhecer um pouco mais sobre a “lógica” dos agrupamentos de crianças com idades variadas. Porém não foi fácil achar bibliografia sobre o assunto, principalmente ligado diretamente à Educação Física. Realizei a busca por artigos, monografias, dissertações e teses no banco de dados da biblioteca da Unicamp e nos periódicos eletrônicos, e por trabalhos que estivessem no sistema de biblioteca digital da Unicamp. Minha busca foi realizada por assunto e não houve delimitação de ano de publicação e periódicos.

O que encontrei de livros, teses, dissertações e monografias pertenciam, na maioria, à Faculdade de Educação. Encontrei também artigos que foram de extrema importância no auxílio do entendimento da dinâmica pedagógica dos agrupamentos multietários.

Nesse trabalho de conclusão de curso, pesquisei os agrupamentos multietários, realizando uma revisão bibliográfica com o material encontrado sobre o assunto com objetivo de entender melhor a dinâmica e a organização, assim como o propósito dos mesmos, não havendo a intenção de criticar ou defender essa organização e sim compreender um pouco mais sobre essa estrutura.

O início do caminho para realizar esse trabalho parte de uma breve descrição sobre a infância, o poder disciplinar e como a educação multietária quebra com algumas regras discutidas pelos autores Philippe Ariès e Michael Foucault.

---

<sup>1</sup> Essa matéria foi readaptada por não possuímos mais a obrigatoriedade da EF no ensino superior.

Em seguida, discorre-se sobre a história da formação dos agrupamentos, como foram pensados, como foram formados e implementados no município de Campinas, além das críticas e defesas que os mesmos sofreram quando implantados e o que mudou desde então.

Logo após tratarei sobre os agrupamentos do ponto de vista descritivo, de como funcionam e como são trabalhados em um CEMEI em que realizei o estágio.

Com isso, espero que o trabalho seja material útil para auxiliar as pessoas que venham a trabalhar em instituições com esse modelo de organização, as quais a diversidade etária fazem parte da estrutura e que, por algum motivo, encontrem dificuldade ou inquietações sobre a organização.

## 2 Infância, poder disciplinar e escola

---

---

O sistema de ensino atual, na maioria das escolas, é organizado de forma etária. Há divisões amplas, como a educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e ensino superior. Dentro desses níveis de ensino há outras subdivisões que também estão relacionadas à idade dos alunos. Esse modo de organização do ensino nem sempre existiu, tendo surgido nas sociedades modernas.

Esse capítulo tem como objetivo a discussão acerca das relações entre o surgimento do sentido da infância, o poder disciplinar e a instituição escolar. Conforme veremos, é a partir da percepção da infância como um período da vida com características e necessidades específicas, que a construção de um sistema de ensino específico voltado para elas passa a fazer sentido. Como ferramenta fundamental tem-se o disciplinamento das crianças e como estratégia do poder disciplinar, a organização etária busca tornar os sistemas de ensino mais eficientes. Philippe Ariès e Michael Foucault são autores importantes que nos ajudam a compreender essas questões.

Philippe Ariès (1981), em sua obra “História social da criança e da família”, analisa o surgimento do sentimento de infância no final do século XVII e as mudanças que este sentimento sofreu com o passar do tempo. O autor descreveu que a sociedade medieval, ponto de partida de seu estudo, era marcada por não possuir uma consciência sobre a infância, sobre suas particularidades e o que a diferenciava dos adultos e dos jovens. Dessa forma, quando a criança não dependia mais de sua mãe ou de uma babá, ela estaria pronta para entrar na vida dos adultos.

Ariès (1981) explica que aos pouco o sentimento com relação aos pequenos foi mudando nas camadas superiores e depois nas camadas menos favorecidas, no século XVI e XVII, e um novo sentimento de infância foi surgindo. A criança por sua ingenuidade, gentileza e graça tornou-se distração para os adultos, uma forma de relaxamento e diversão. Este novo sentimento é chamado pelo autor de “paparicação”. Este sentimento que “nasceu” com as mães e amas passou a ser um sentimento demonstrado por todos, sem hesitação, para com as crianças. E da mesma forma que o sentimento se transformou, nos séculos XVI e principalmente no XVII, ele ganhou críticas de pessoas que não entendiam como se gastava tempo e atenção com os

pequenos. Outros questionavam como as crianças eram tratadas, visto que muitas vezes eram o centro das atenções, como forma de divertimento dos adultos.

Porém, segundo Ariès (1981), foi com os educadores e moralistas do século XVII que se formou um outro sentimento de infância e que inspirou a educação do século XX, na cidade e no campo e tanto na burguesia quanto no povo. A criança não era mais divertida e agradável, passando a ser alvo dos interesses psicológicos e da preocupação moral. A infância era tida como uma fase de imperfeições sob todos os aspectos. O autor explica que é nessa época que se encontraram anotações de observações feitas sobre o comportamento infantil. A busca pelo conhecimento e entendimento da criança para poder corrigi-la de suas “falhas”.

Este segundo sentimento nasceu, não da família, como o primeiro, e sim de pessoas “preocupadas com a disciplina e a racionalidade dos costumes” (ARIÈS, 1981, p.163). No entanto, estes ainda viam as crianças como indivíduos frágeis que necessitavam de preservação e disciplina. Este sentimento que não nasceu da família, foi então incorporado a ela.

Explica Kohan (2005) que com a invenção ou intensificação dos dois sentimentos da infância, a educação passou a ser, como queria Platão, um questão do Estado, visto que a educação não poderia ser deixada ao acaso ou nas mãos da vida privada das famílias. As relações entre adultos e crianças mudam e organizam-se de outra forma dentro da família e nas escolas. Com este novo sentimento, os pais ganharam novas responsabilidades com os filhos, não apenas de sorriso e brincadeiras. A família tornou-se responsável pela saúde das crianças e cuidados dos seus filhos.

A infância passa então a ser uma fase da vida em que o indivíduo não é um ser bobinho, gracioso, e sim um ser imperfeito que necessita de cuidados especiais, assim como de educação e de disciplina para transformá-lo, de forma a suprir essas imperfeições.

Para Foucault (1987), as instituições escolares estão junto aos dispositivos de disciplina e, aos poucos, propagam a produtividade pela sociedade. As funções que primeiro expressam a forma de corrigir, aos poucos adquirem a forma da produtividade. Para que isto ocorra, as instituições disciplinares criam estratégias sofisticadas para que a forma com que exercem o poder se transponha para além dos próprios muros.

A pedagogia moderna não surge de um dia para o outro, assim como não ocorreu com a infância. O surgimento do sentimento de infância proporciona a criação de saberes e poderes subjetivos e objetivos das crianças, que foram se definindo do cruzamento dos saberes

disciplinares e poderes pastorais. A escola foi, talvez, o espaço institucional em que esses saberes e poderes se inscreveram de forma mais sistemática, com rigorosidade e de forma constante no corpo das crianças e seus professores. Como diz Foucault, “a escola torna-se o local de elaboração da pedagogia” (1987, p.166). O autor continua explicando que um dos resultados desta elaboração seria a mudança de visão quanto à criança, sendo esta agora vista como separada do aluno.

Foucault (1987) ainda diz que neste momento histórico, das disciplinas, nasceu uma arte do corpo humano. A formação de uma relação a qual o mecanismo o torna mais obediente tanto quanto mais útil e vice-versa, não visando unicamente o aumento das habilidades e nem aprofundar sua sujeição. Para manipular os elementos, os gestos e os comportamentos de um corpo, foram surgindo uma política de coerção que trabalha sobre este corpo.

De acordo com Kohan (2005), o conceito de disciplina criado por Foucault, permite pensar o funcionamento das instituições modernas e os mecanismos que as regulam – o estatuto e o regime que adquirem – as relações entre poder e saber, assim como o saber nas sociedades as quais estão inseridas tais instituições, onde circulam as crianças. Para Foucault o poder é algo exercido e não tomado ou conquistado, sendo interessante como este poder é exercido.

Desta forma pode-se dizer, segundo as idéias do autor, que a disciplina é um modo de exercício de poder que nasce na modernidade e é exercido em diversos espaços sociais:

[...] em instituições especializadas como os cárceres ou instituições corretivas, em instituições que a usam como instrumento essencial para um fim determinado, as casas de educação, os hospitais, em instituições que preexistem a ela e que a incorporam como a família, o aparato administrativo, em aparatos estatais que têm como função fazer a disciplina na sociedade, a polícia (KOHAN, 2005, p.71).

Foucault (1987) explica que para manipular os elementos, os gestos e os comportamentos de um corpo, uma política de coerção vai surgindo. Através dela trabalha-se sobre este corpo o qual, através da mecânica do poder, possibilita definir como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que façam como se quer, com técnicas, segundo a rapidez e eficácia determinada. A disciplina fabrica corpos submissos e exercitados, corpos dóceis.

A coerção disciplinar estabelece um elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada no corpo, ocorrendo pelo aumento das forças advindas da disciplina. Diferentemente da exploração econômica que caracteriza-se por separar a força e o produto de trabalho.

Segundo Foucault (1987), a disciplina acontece em primeira instância na distribuição dos indivíduos no espaço, e para que isto aconteça utiliza-se de técnicas descritas a seguir:

- 1) O autor explica que às vezes a disciplina necessita de *cercas*, especificando um local heterogêneo aos outros e fechado em si. Explica que este local é protegido da monotonia disciplinar. Estes locais eram os Colégios aos quais, aos poucos, o modelo do convento era imposto; daí o internato ser tido como o modelo de maior perfeição. E os Quartéis que precisam fiar um exército para evitar a violência e acalmar os habitantes que suportam mal as tropas de passagem;
- 2) Um outro princípio seria o do *quadriculamento*, segundo o qual, cada indivíduo tem seu lugar, um lugar para cada indivíduo. Esta técnica queria evitar a distribuição em grupos, decompor o coletivo. É importante controlar os indivíduos de forma, a saber, onde encontrá-los, saber sobre sua ausência e presença, instaurar comunicações úteis, podendo vigiá-los a cada momento, cuidando do comportamento de cada um. A disciplina organiza um espaço analítico, proporcionando, através de seu conhecimento, o domínio.
- 3) *As localizações funcionais* é a terceira técnica explicada pelo autor. Esta irá aos poucos codificar nas instituições disciplinares um espaço que a arquitetura geralmente deixava livre e pronto para vários outros usos. Os lugares que foram determinados serão utilizados para vigiar, para romper comunicações perigosas, mas também para criar um espaço útil, sendo que este processo aparece mais nos hospitais marítimos e militares.

- 4) Na disciplina os elementos são intercambiáveis, ou seja, cada elemento defini-se pela distância que está dos outros e pelo lugar que ocupa na série. Dessa forma, o importante é a posição da *fila*. Quando classificado, o indivíduo é colocado neste ponto de cruzamento entre uma linha e uma coluna ou ainda, o intervalo numa série de intervalos que se pode percorrer sucessivamente. A disciplina, arte de dispor em fila, e da técnica para a transformação dos arranjos, ajuda a individualizar os corpos por uma localização, distribuindo-os e fazendo com que estes circulem em uma rede de relações. Interessante pensar um exemplo como a ordenação por fileiras, que no século XVIII começa a definir a grande forma de repartição dos alunos na ordem da escola: fila de aluno em todos os locais, sala, pátio, corredores, etc.

Então, segundo Foucault (1987), as disciplinas quando organizam as celas, os lugares e as fileiras criam espaços complexos na arquitetura, tendo funcionalidade e poder hierárquico. Estes espaços garantem a obediência dos indivíduos e também uma melhor economia do tempo e dos gestos.

Como exemplo, Foucault traz a mudança para uma organização em séries que modificou o ensino, permitindo ultrapassar o sistema em que o aluno ficava ocioso enquanto esperava o professor trabalhar com um outro aluno. Quando determinado o lugar de cada um, o controle individual acontecia e o ensino se dava de forma simultânea, possibilitando uma economia do tempo e de aprendizagem. Dessa forma, a escola passa a ser um espaço de ensinar e vigiar, de hierarquizar e de recompensar. Explica o autor:

Haverá em todas as salas de aula lugares determinados para todos os escolares de todas as classes, de maneira que todos os da mesma classe sejam colocados num mesmo lugar e sempre fixo. Os escolares das lições mais adiantadas serão colocados nos bancos mais próximos da parede e em seguida os outros segundo a ordem das lições avançando para o meio da sala [...] Cada um dos alunos terá seu lugar marcado e nenhum o deixará nem trocará sem a ordem e o consentimento do inspetor das escolas [...] (FOUCAULT, 1987, p.135).

Outros modos são usados para controle das atividades realizadas pelos indivíduos, como no caso do horário, por exemplo. O tempo deve ter boa qualidade. Quando o

indivíduo está na escola ou trabalhando deve manter-se aplicado ao seu exercício. A exatidão e aplicação são, com a regularidade, as virtudes fundamentais do tempo disciplinar.

Foucault (1987) explica também que existem outras formas de controle das atividades dos indivíduos, a qual não basta apenas o ensinamento ou imposição de uma série de gestos definidos, tem-se necessidade de imposição da melhor relação entre um gesto e a atitude global do corpo, dando “origem” à uma condição de eficácia e de rapidez. Um corpo que possui disciplina é a base de um gesto com eficiência.

Dessa forma, quando tomamos como referência a escola, esta é um local para controle e disciplina dos corpos daqueles que nela estão inseridas. A disciplina, como forma de poder, é exercida para manutenção da ordem social podendo ser apresentada de várias maneiras. Uma delas, ainda muito encontrada nas escolas, é a disposição das carteiras que ocorre em fileiras.

No caso das escolas de educação infantil o poder disciplinar também está presente, sendo mostrado de várias maneiras. No CEMEI acompanhado no estágio e que atende a Educação Infantil, as fileiras não ocorrem, mas a professora sempre arranja outra maneira de mantê-los em ordem quando necessário. As rodas de conversa são um exemplo dessa organização, visto que são espaços organizados para combinações de regras, conversa sobre a conduta das crianças, esclarecimento do que está ocorrendo na turma, dentre outros. Também têm a função de organizar as crianças para que o tempo designado para uma atividade seja aproveitado da melhor forma possível e dê conta de trabalhar o proposto, mostrando a preocupação com a produção (mas não somente).

A Coordenadora Pedagógica (CP) me disse sobre a sua preocupação quando algumas professoras preocupam-se unicamente com a produção de atividades em papel, não levando em conta que as crianças aprendem com outras atividades, como as brincadeiras, quando se relacionam com outras crianças, etc. Ela cita que existe uma cobrança de alguns pais para que seus filhos aprendam a escrever o mais rápido possível, fato este que impulsiona ainda mais estas professoras a uma conduta de produção como amostra aos pais.

A educação multietária é uma forma de romper com modo consagrado de organização de ensino, o que explica em parte, suas dificuldades de implantação.

### **3 Controvérsias na implementação da Educação Multietária no Município de Campinas**

---

---

Esse tópico trata sobre a instalação de um novo modelo de organização etária implantado nas instituições de Educação Infantil no município de Campinas. Esse novo modelo tem como característica principal, as salas multietárias<sup>2</sup>.

Por volta de 2003, a cidade de Campinas ainda contava com o antigo regime de divisão de salas por idade, sendo as atividades restritas a cada uma das turmas, não havendo interação entre elas, na maioria das vezes. Em uma determinada CEMEI, a transferência das crianças de um estágio para outro era feita de duas maneiras: quando a criança começava a caminhar sem apoio passando do berçário I para o II, sendo que a transferência ocorria ao longo de todo o ano. Para os demais estágios, utilizava-se como critério a divisão etária, ocorrendo a transferência apenas no final de cada ano. Não existia nenhum plano de adaptação quando essas crianças passavam de um estágio para o outro (BUFALO, 1997, p.18), ficando claro que não se considerava de modo devido as relações sociais que a criança mantinha quando era realizada essa troca de turmas.

Os agrupamentos multietários foram implantados definitivamente no município de Campinas no ano de 2004. Antes disso, segundo a Coordenadora Pedagógica (CP) de um CEMEI com quem fiz contato, existiam algumas escolas de E.I. que eram seriadas e outras que possuíam classes separadas por aproximação etária (mas não possuíam a divisão atual).

Em uma pesquisa sobre educação multietária desenvolvida por Patrícia Prado (2006) em um CEMEI (Centro Integrado Municipal de Educação Infantil) no município de Campinas levanta questões importantes sobre o tema. Ela fez observações, participou do cotidiano da instituição e realizou entrevistas com professoras que trabalhavam nessa instituição que tiveram as salas seriadas mudadas para os agrupamentos multietários.

---

<sup>2</sup> Encontrei outras nomenclaturas quando pesquisava sobre o assunto como: multi seriados, multi etárias, dentre outros. Utilizarei a expressão multietárias nesse trabalho por ser a adotada nas escolas municipais de Campinas.

Segundo a autora, a nova organização veio acompanhada de críticas por parte dos profissionais que atuavam nas escolas, visto que o município não ofereceu capacitação, especialização, aperfeiçoamento ou qualquer tipo de possibilidade que proporcionasse a esses profissionais uma bagagem teórica para lidarem com o novo modo de organização. Por esses motivos, nota-se um certo receio quanto ao novo modelo implantado, o qual é acrescido pela carência de pesquisas que pudessem mostrar a importância dessa nova proposta e que pudessem auxiliar nas dificuldades encontradas.

Segundo a CP, nos CEMEIS que trabalha, as professoras tiveram que aceitar os agrupamentos mesmo não estando preparadas para isso. A busca teórica ficou a critério de cada profissional, porém é lembrado por ela que teorias que poderiam auxiliar no desenvolvimento dos agrupamentos como, por exemplo, a dos autores Lev Vygotsky e Célestin Freinet (que serão explicadas no próximo capítulo) são complexas, o que aumentaram as reclamações e diminuíram as buscas por esse referencial.

Abreu (2006) explica que as inquietações advindas dos educadores se devem a forma como a notícia chegou aos ouvidos dos mesmos, sem explicações concretas, o que teve uma repercussão negativa no contexto das Unidades de Educação Infantil, deixando os profissionais inseguros e não a mudança em si.

No entanto, algumas professoras nesses CEMEIS buscaram por conta própria esse respaldo teórico e conseguiram desenvolver um ótimo trabalho com as crianças.

Silva e Furgeri (apud COLADETTI, 2006, p.16) explicam que

Essa medida lançou desafios para alguns, problemas para outros, a nova forma de organização das crianças suscitou questões, forçou deslocamento, reorganizou espaços, revelou relações esquecidas, instaurou um grande movimento entre os profissionais da educação infantil.

Um dos problemas apontados pelas professoras é a necessidade de uma reestruturação e reorganização dos espaços e ambientes nos quais receberiam os novos agrupamentos. A estrutura não sofreu modificações necessárias para a nova proposta. CP critica dizendo que “o número de crianças nos agrupamentos é muito grande e falta mais um profissional para que as atividades sejam proveitosas” e, dessa forma, as crianças possam ser atendidas com a devida atenção que merecem.

As professoras entrevistadas por Prado não negam a importância da construção educativa de um espaço multietário e sim a falta de planejamento e discussão dos diversos profissionais envolvidos, havendo um descaso da Secretaria de Educação do município de Campinas. Apontam as mudanças como medidas políticas visando suprir a falta de vagas nas instituições infantis, mostrando a falta de uma proposta pedagógica e políticas públicas de formação voltada para a E.I., especialmente quando se trata da proposta dos agrupamentos. Elas acreditam que não podem chamar de proposta pedagógica algo que foi imposto e não discutido por todos, questionam e criticam a atitude de imposição das idéias dos agrupamentos (PRADO, 2002).

Assim, como dito acima pelos profissionais que atuam na rede de educação infantil, a Secretaria Municipal de Educação (SME) procura sanar problemas como déficit de vagas e a lista de espera para as instituições infantis, através de várias medidas como construção de novas creches, reformas, construção de novas salas nas atuais unidades educacionais, transformação de parte das vagas de pré-escola de período integral para período parcial, otimização dos espaços e reorganização dos agrupamentos em turmas de aproximação (CARDOSO, 2004). Com as medidas organizadas pela gestão responsável da época, mais crianças passam a ter acesso a educação infantil e a relação criança-criança em grupos etários diversos vai sendo construída com o passar do tempo e com a reorganização desses espaços.

Segundo a CP, quando as salas eram seriadas não havia a possibilidade de preencher as vagas que sobravam com “qualquer” criança. “Se existisse uma criança de cinco anos precisando de uma vaga e só existisse uma vaga em uma sala de três anos, essa vaga continuava não sendo preenchida e a criança continuava sem ir para a escola”. Segundo Abreu (2006), “nas salas em que as crianças eram entendidas por ordem cronológica: 4 anos –Maternal, 5 anos – Infantil, 6 anos – Pré, acontecia o problemas de falta de vaga para determinada idade, o que ocasionava sobra de vaga em determinada sala e falta em outra” (p.30).

Coladetti (2006) explica em seu Memorial de formação quando conta um pouco sobre sua trajetória de vida na E.I. e sobre a mudança para os agrupamentos:

No final de 2003, buscando equacionar a demanda de crianças de 0 a 6 anos fora da escola e o número de vagas nas creches da Rede Municipal de Educação, a Secretaria Municipal de Ensino estabeleceu que as crianças não seriam mais organizadas por idade e sim pelos chamados “agrupamentos” que reúnem crianças de diferentes faixas etárias em uma mesma turma (COLADETTI, 2006, p.16)

Para Abreu (2006) com essa nova forma de organizar as crianças existe uma possibilidade de movimento contínuo nas escolas, já que estarão permanentemente com a capacidade total de atendimento. Dessa forma há uma resposta positiva a necessidade social do município que precisa diariamente de novas vagas, ampliando-se o atendimento à demanda o que possibilitará um movimento contínuo de entrada de crianças em turmas do mesmo agrupamento.

Com o que foi citado acima por autores e profissionais que atuam na área da E.I., os agrupamentos podem ser considerados um ótimo modelo para reestruturação e “quebra” dos antigo modo tradicional de organização das crianças. Porém existem problemas que não podem ser encobertos e precisam ser sanados para que esse modelo seja, além de um escape para atender a demanda de vagas, eficiente para atender os interesses e necessidades das crianças em sua formação e vivência da cultura infantil.

Para ilustrar um pouco mais sobre os benefícios e dúvidas dessa estrutura segue o que foi apresentado na Súmula da Ata da Reunião Extraordinária do Conselho das Escolas Municipais (realizada em 26/09/2003<sup>3</sup>) como pauta de reunião “Educação Infantil – Agrupamentos – Sistematização do material produzido pelos Conselhos de Escola, conforme solicitação do Conselho das Escolas Municipais” de forma sintética. Neste documento encontra-se uma “síntese do material sobre agrupamentos, produzido pelos conselhos de escolas, por solicitação do conselho das escolas municipais” que será apresentada abaixo.

No começo do documento, é citada a importância da interação das crianças de diferentes idades, havendo o lado positivo quanto a relação entre as crianças, a troca de experiências e a diversidade. E o lado negativo quando fala que a presença dos menores com os maiores pode ser limitador para o desenvolvimento desses últimos. Dessa forma, na E.I., os agrupamentos não devem existir a todo tempo e sim em horários de integração com oficinas diversificadas, podendo ocorrer através das salas multietárias ou divisão por ano de nascimentos, porém sem rigidez na idade.

Quanto ao espaço físico, as escolas têm dificuldades em colocar mais crianças nas salas já existentes porque as mesmas são pequenas e não foram readequadas para receber mais crianças. O mesmo é citado sobre o número de profissionais que é pequeno quando relacionamos com o número de crianças por sala. Esses problemas estruturais, assim como de

---

<sup>3</sup> Vide cópia do documento em anexo.

falta de professoras e monitoras, foram citados por todos os profissionais com quem fiz contato, assim como pelos profissionais entrevistados para outras pesquisas sobre o assunto.

Um ponto que aparece de forma bem resumida neste documento é o pedido que os profissionais da área fazem na questão da continuação da formação, ficando claro o que foi descrito acima sobre a falta de preparo dos profissionais para atuar com o novo modo de agrupar as crianças, levando a uma resistência por parte destes na afirmação desse modelo.

O documento apresenta algumas conclusões produzidas pelos Conselhos de Escolas, dizendo que os agrupamentos podem ser benéficos para as crianças desde que tenham uma implantação gradativa, uma adequação ao espaço e à formação continuada para os profissionais da área.

Os agrupamentos trouxeram novas oportunidades e boas idéias para aqueles que conseguiram se adaptar e se preparar. Porém veio munido de críticas e defeitos pela imposição do sistema e pela falta de preparação, pois solucionou os problemas da parte política e criou problemas para aqueles que estão diretamente ligados a educação, como professores, monitores e outros profissionais da área. Abreu (2006, p.30) diz que “percebe-se assim, a problemática frente a objetivos políticos, sociais, econômicos, luta pela cultura da infância, mudança de paradigma com relação a educação dos pequenos e concepção de infância”.

A união de diferentes objetivos culminou na implantação de uma proposta que conseguiu suprir parte destes, mas gerou controvérsias visto não bastar um novo modelo para tampar as lacunas políticas ou de um antigo modelo, é preciso capacitar os profissionais atuantes nos espaços educacionais. As creches precisam ser entendidas como espaços da e para as crianças, lugar este que deve proporcionar brincadeiras, diversões, produzindo e tendo acesso a conhecimentos diversos, sendo a prática educativa fundamental nesse contexto. Para isso é fundamental que a formação dos profissionais atuantes nesses espaços seja capaz de suprir e dar conta de educar e cuidar (BUFALO, 1997).

Sem essa preparação, a nova proposta corre o risco de ficar só no papel ou de ser trabalhada de forma equivocada, podendo também dar continuidade a uma educação que padroniza os indivíduos por muitos fatores, dentre eles a idade.

## **4 A Educação Multietária**

---

---

No primeiro capítulo explicamos um pouco sobre os motivos da implantação dos agrupamentos multietários no município de Campinas e suas controvérsias. Porém, algumas pesquisas defendem essa dinâmica de trabalho, na qual as crianças não são separadas por idade na educação infantil.

Citamos no capítulo anterior sobre a dificuldade dos profissionais da área da Educação Infantil do município de Campinas em buscarem um referencial teórico para o trabalho com a educação multietária. Alguns autores que poderiam ajudar seriam Vygotsky e Freinet. Cabe nesse momento trazer, de forma resumida, os principais pontos dos pensamentos e as contribuições desses autores no que se refere à Educação Infantil.

### **4.1 Lev Vygotsky**

Vygotsky nasceu no ano de 1896 em uma cidadezinha da Bielo-Rússia. Faleceu muito novo vítima da tuberculose, em 1934. Segundo Rego (1995), a família do mesmo tinha uma condição econômica estável e proporcionou a ele um ambiente de desafios intelectuais. Estudou em casa até os 15 anos com tutores e desde muito cedo mostrava-se interessado em aprender diversas coisas, principalmente assuntos ligados à literatura e às artes em geral. Aprendeu várias línguas, o que permitiu entrar em contato com muitos materiais de diversas procedências, mesmo tendo viajado poucas vezes para o exterior.

Segundo Rego (1995), Vygotsky estudou Direito, Literatura, História, Filosofia e posteriormente Medicina. Assim como seus estudos, suas atuações profissionais também foram marcadas pelo ecletismo, estando sempre ligado ao trabalho intelectual.

Começou a definir-se pela Psicologia acadêmica a partir de um contato com professores que fez através de um trabalho realizado para a formação dos mesmos. Estes tinham problemas de crianças com defeitos congênitos, como cegueira, afasia etc. Essa experiência fez com que ele buscasse formas alternativas para ajudar no desenvolvimento dessas crianças, possibilitando a compreensão dos processos mentais humanos.

Desenvolveu muitos trabalhos, sendo que na década de vinte e no início dos anos 30, Vygotsky fez reflexões sobre a questão da educação e de seu papel no desenvolvimento humano, seguindo as premissas do método dialético. Através deste procurou identificar mudanças qualitativas que ocorressem com o desenvolvimento humano e suas relações com o contexto social. Dedicou-se, nessa fase, ao estudo da aprendizagem e do desenvolvimento infantil, não se preocupando em elaborar uma teoria do desenvolvimento infantil, mas sim recorrendo à infância como forma de explicar o comportamento humano. Ele justifica a necessidade do estudo da criança pelo fato de ela estar no centro da pré-história do desenvolvimento cultural, ocorrendo pelo surgimento do uso de instrumentos e da fala humana.

Rego (1995) explica que para ele a complexa estrutura humana advém do processo de desenvolvimento humano que têm raízes profundas nas relações entre história individual e social. Tem como um dos pontos centrais de sua teoria as funções psicológicas superiores que são de origem sócio-cultural e emergem de processos psicológicos elementares, de origem biológica.

Na sociedade em que ele está inserido existe uma extrema valorização da ciência como forma de solução dos problemas sociais e econômicos que ocorriam naquela época, havendo necessidade de uma afirmação ideológica. Com isso, em muitos campos de conhecimentos, têm-se a criação de muitas teorias que são influenciadas pelo governo, havendo também uma intensa produção acadêmica que é marcada pela preocupação com o desenvolvimento de abordagens históricas para a pesquisa de diferentes objetos de estudo.

Como exemplo dessa atmosfera de inquietações está o poder atribuído a educação e os estímulos para a busca de respostas às exigências de uma sociedade em transformação. A erradicação do analfabetismo e uma busca por maiores oportunidades para o povo eram papéis da educação que vinha através de programas educacionais eficientes.

Segundo Rego (1995), apesar das inúmeras influências ao longo de sua trajetória o pensamento marxista é uma fonte valiosa na teoria dialético-materialista, encontradas nos pressupostos filosóficos, epistemológicos e metodológicos da obra de Vygotsky. A sua teoria foi conhecida como histórico-cultural ou sócio-histórica do psiquismo e também como abordagem sócio-interacionista, tendo como objetivo central a caracterização dos aspectos tipicamente humanos de seus comportamentos e podendo elaborar hipóteses sobre como essas

características são formadas ao longo da história humana e de como se desenvolvem durante a trajetória da vida de um indivíduo.

Rego (1995) explica que uma das teses de Vygotsky está relacionada à relação indivíduo/sociedade. Esta relação resulta da interação dialética do homem e o meio social/cultural que está inserido, havendo transformação do meio para atender as suas necessidades e, dessa forma, a transformação de si mesmo. Vygotsky explica que nesta situação existe a integração dos aspectos biológicos e sociais do indivíduo. Uma segunda tese é consequência da primeira e traz que as funções psíquicas humanas originam-se nas relações do indivíduo com seu contexto social e cultural, sendo esta última parte que constrói a natureza humana visto que “sua característica psicológica se dá através da internalização dos modos historicamente determinados e culturalmente organizados de operar com informações” (REGO, 1995, p.42).

A terceira tese se refere às bases biológicas do funcionamento psicológico tendo o cérebro um produto de longa evolução e órgão principal da atividade mental. O quarto postulado trata sobre a mediação presente na atividade humana, que são os instrumentos técnicos e os sistemas de signos. Estes são construídos historicamente e responsáveis por realizarem a mediação que acontece entre os seres humanos e dos seres humanos com o mundo. Como exemplo temos a linguagem, que carrega os conceitos generalizados e elaborados pela cultura humana. A quinta tese explica que a “análise psicológica deve ser capaz de conservar as características básicas dos processos psicológicos, exclusivamente humanos” (REGO, 1995, p.43). Quando se aborda a consciência humana deve-se levar em consideração que esta é um produto da história social do indivíduo, o que aponta para a necessidade do estudo estar relacionado ao contexto social.

Um dos pontos mais importantes para esse trabalho seria o fato de Vygotsky atribuir uma grande importância para o papel da interação social no desenvolvimento do ser humano, sendo que a sua principal razão de estudar a infância seria para tentar explicar como o processo de desenvolvimento é socialmente construído. Para o autor as características inatas não são suficientes para produzir o indivíduo humano, as características individuais como o modo de pensar, agir, seus valores, dentre outros, dependem da interação com o meio físico e social. Sendo assim, ele diz que é impossível o desenvolvimento humano ser linear e previsível.

Mesmo com as importantes considerações e estudos que Vygotsky faz sobre a interação social e sua importância, não ignora as definições biológicas da espécie humana. Mas

são as relações sociais que fornecem símbolos e instrumentos responsáveis pela mediação das relações que ocorrem entre indivíduo e mundo, e que fornecem mecanismos psicológicos e formas de agir nesse mundo. Dessa forma, é fundamental e necessário o aprendizado, que será responsável pelo processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

O aprendizado proporciona o desenvolvimento pleno do ser humano, ocorrendo em um determinado grupo cultural a partir de relações e interações com outros indivíduos. É este aprendizado que possibilita e movimenta o processo de desenvolvimento sendo universal e necessário para garantia do desenvolvimento das características psicológicas especificamente humanas e culturalmente organizadas. Por essas razões que as relações de desenvolvimento e aprendizagem são destaque na obra de Vygotsky.

O autor identifica dois níveis de desenvolvimento, sendo um refere-se às conquistas já conseguidas e efetivadas, chamado por ele de nível de desenvolvimento real ou efetivo, e o outro, nível de desenvolvimento potencial, relacionado às capacidades em vias de serem construídas.

O nível de desenvolvimento real pode ser entendido como aquelas conquistas conseguidas, que foram consolidadas na criança. São capacidades ou funções que ela aprendeu e domina, visto que ela pode utilizar sozinha, sem assistência. Este nível indica os processos que já se consolidaram, ciclos de desenvolvimento que se completaram.

Já o nível de desenvolvimento potencial também refere-se ao que a criança consegue fazer, porém com o auxílio de outra pessoa. Nesse caso a criança realiza tarefas e soluciona problemas através do diálogo, da colaboração, da imitação, das experiências compartilhadas e das pistas que são oferecidas a ela.

A distância que separa o que a criança consegue fazer de forma autônoma e o que ela ainda não consegue realizar sozinha caracteriza o que Vygotsky chamou de “zona de desenvolvimento potencial ou proximal”. Levando essa zona em consideração, o desenvolvimento da criança é visto de forma prospectiva, pois essa zona é capaz de definir as funções ainda não amadurecidas e que estão em processo de maturação. O responsável por criar a zona de desenvolvimento proximal é o aprendizado, que ocorre a medida que as crianças se interagem com outras pessoas (incluindo crianças) sendo capaz de colocar em movimento vários processos de desenvolvimento que não seriam possíveis de ocorrer se não recebesse ajuda. Os

processos aprendidos são internalizados, passando a fazer parte das conquistas do seu desenvolvimento individual.

De acordo com Rego (1995), o conceito de desenvolvimento proximal é importante porque através das considerações dessa zona é possível identificar os ciclos completados e aqueles que ainda estão em via de formação, permitindo que se faça um delineamento da competência da criança, assim como elaboração de estratégias pedagógicas que auxiliem o processo.

Dessa forma, Vygostsky diz que o sujeito é além de ativo, interativo, porque forma conhecimentos e constitui-se a partir de relações intra e interpessoais. É na troca com outros sujeitos e consigo próprio que ocorre a internalização dos conhecimentos, papéis e funções sociais, permitindo a formação de conhecimentos e da própria consciência. Trata-se de um processo que caminha do plano social – relações interpessoais – para um plano individual interno – relações intrapessoais. Assim, o local de intervenção pedagógico seria a escola, a qual esta ocorre de forma intencional e desencadeia o processo de ensino-aprendizagem.

Para o autor, o aluno não é somente o sujeito da aprendizagem, mas aquele que aprende junto ao outro o que seu grupo social produz, tal como: valores, linguagem e o próprio conhecimento.

## 4.2 Célestin Freinet

Célestin Freinet nasceu no sudeste da França no final do século XIX, em 1896. Após uma época de muitas mudanças, neste ano a República encontrava-se consolidada por inteiro e, no plano das idéias, o pensamento positivista difundia-se universalmente. A escola pública primária gratuita, obrigatória e laica era a pedra principal do edifício republicano e encontrava-se enraizada nos menores lugares do país, passando a ser uma das instituições mais respeitadas do Estado, mesmo com pouco mais de dez anos de existência.

O menino Freinet nasceu camponês e em uma das regiões mais atrasadas do país. Nesta região predominavam a produção agrícola e os modos de relações sociais eram bastante tradicionais. Existia o poder dos donos de terra que eram apoiados pelas demais estruturas de dominação como a igreja. A submissão quase que total aos patrões, denunciava a

falta de empregos e a ausência de uma organização maior que defendesse os interesses dos trabalhadores.

Segundo Oliveira (1995), quando Freinet nasceu encontrava-se em uma encruzilhada entre o “moderno” e o “velho”, em um mundo pré-capitalista com sobrevivências “medievais”. Era filho de camponeses, nasceu pobre, mas não miseráveis como os que só tinham seus braços para alugar e teve influências familiares no seu modo de pensar. Conheceu desde cedo as tarefas da lavoura e o pastoreio das cabras que eram frequentemente atribuições das crianças. Conseguia encontrar prazer nas tarefas que eram atribuídas a ele, mas não conheceu as brincadeiras gratuitas. Desde a infância Freinet se sentia parte de um coletivo o qual homens, mulheres e crianças tinham sua função e contribuição a dar, isto porque desde a infância ele estava ligado às atividades socialmente úteis.

Como já mencionado, Arèis explica que a infância é uma invenção moderna que surge com a ascensão burguesa. Reflete a situação de uma classe social em que os “menores de idade” não lutam pela sobrevivência com o grupo familiar e sim dependem deste grupo para sobreviverem.

De acordo com Oliveira (1995), nas classes populares o tratamento para a infância era diferente, sendo que eles não eram colocados como peças a parte do cotidiano da família. Estavam em processo de aprendizagem, sendo a contribuição no trabalho necessária e levada muito a sério. A experiência da vivência popular exerceu papel fundamental na concepção que Freinet sempre teve da infância e da atividade infantil, colocando-se em oposição às idéias da escola nova, visto que esta vê a criança como um ser diferente do adulto, com necessidades próprias, como um ser à espera do futuro e do futuro profissional.

Segundo a mesma autora, Freinet acreditava que as crianças tinham as suas contribuições a dar, aqui e agora, ao trabalho humano, fazendo parte da comunidade trabalhadora que estavam inseridas. Este fundamento é sem dúvidas o mais importante da escola do trabalho tal como ele a definiu, vendo o ser humano um ser que faz pelo trabalho criador, isto é, por um trabalho dotado de utilidade social, produtor de valores de uso real. Assim, para Freinet, a escola é, desde já, vivência para que ocorra uma inserção social concreta e não a preparação na concepção clássica em si.

Oliveira (1995) explica que o projeto pedagógico de Freinet tem como raiz inicial os desafios concretos da prática, sem cair no erro de pensar que ele tem como origens

apenas o que vivenciou em suas experiências pessoais. Alguns caminhos já haviam sido apontados por educadores com quem teve contato com as obras como Pestalozzi, Rousseau, Montaigne e Rabelais. Para Freinet, sua formação foi insuficiente, então ele apela para autodidatismo. O que se apresenta agora é uma outra perspectiva pedagógica, mais livre, aberta e centrada nos interesses da criança, confirmando seus primeiros interesses. As obras apontadas anteriormente ajudam Freinet na sua autoconfiança, mas são teóricas e não condizem com a realidade das escolas públicas. A autora critica aqueles que dizem que Freinet foi apenas prático, ela explica que ele não deixou de teorizar sua prática um momento sequer, sendo que a teoria acompanha toda sua prática. Para isso ele contribuiu-se de obras de grandes pedagogos e de intelectuais em geral.

Bem no início de sua carreira Freinet teve contato com as obras de Marx e Lênin, sendo cativado pelo dinamismo do pensamento dialético. Esse contato fez com que aumentasse a recusa pelas filosofias estabelecidas, principalmente a filosofia positivista. A marca do materialismo histórico foi muito forte em sua obra e se revela em três grandes traços, apresentados a seguir.

Em primeiro, a Pedagogia Freinet é “uma pedagogia do movimento que nasce, cresce e avança através do desafio, da contradição, da superação de obstáculos” (OLIVEIRA, 1995, p. 117). Descobertas são realizadas através de embates de uma prática marcada pela curiosidade intelectual e pela abertura que é dada aos alunos.

De acordo com Oliveira (1995) o segundo traço traz o quanto o pensamento marxista forneceu instrumentos para que Freinet compreendesse a sociedade e fortalecesse o seu compromisso com as classes populares. Já o terceiro aspecto dessa pedagogia, segundo a autora, seja o mais importante e tem também suas raízes no pensamento marxista. Este aspecto foi denominado por ele de “materialismo escolar” e “proclama a preeminência das condições e meios materiais em todo e qualquer projeto pedagógico” (OLIVEIRA, *idem*, p.118).

Segundo a mesma autora, na Pedagogia Freinet a organização da classe é um ponto central, sendo declarado em muitos escritos que deixou que sem organização nenhuma educação é possível. Mas esta organização não é igual a da “tradicional”, pré-determinada pelas autoridades administrativas ou pelo professor unicamente. Esta organização nasce de uma dinâmica conduzida pelo professor e que quando determinada, apesar de ser interna, torna-se tão

imperativa quanto a clássica. O mesmo ocorre com o planejamento das atividades e com os horários.

Outra mudança que foi sugerida por Freinet em sua pedagogia é quanto a questão da separação por disciplinas, ele tornou mais flexível ao propor um trabalho multidisciplinar em torno dos interesses da classe. Porém ele mantém clara as fronteiras entre as áreas do conhecimento, visto que o professor precisa atender as diretrizes oficiais em matéria de programa.

Segundo Oliveira (1995), assim que as crianças tem possibilidades intelectuais elas são associadas à elaboração do planejamento das atividades da escola, tomando conhecimento dos programas correspondentes a sua série para, com auxílio do professor, ajudar a estabelecer a forma como serão trabalhadas a partir dos interesses da classe. Mas isto ocorre ao longo do ano, mediante a instituição do conselho semanal de classe.

Neste ponto cabe especial atenção, pois Freinet considerava as classes multi-seriadas ideais para que ocorresse cooperação entre “grandes” e “pequenos”, havendo comunicação constante entre eles. O recurso para que a ajuda mútua aconteça também é muito utilizado e reforça as aprendizagens em todos os níveis.

De acordo com Oliveira (1995), quando as classes são grandes e cada uma delas corresponde a uma série, é importante que ocorra o intercâmbio entre as classes. Dessa forma as crianças são valorizadas pelos níveis que alcançaram, mostrando que

Há convicção de que nem todas as crianças cumprem as mesmas etapas nas mesmas idades, com mesmo ritmo, mas que nem por isso devam ser rotuladas de “atrasadas”, podendo sempre recuperar o tempo “perdido” num prazo, às vezes, bastante rápido (OLIVEIRA, 1995, p.119).

A pedagogia de Freinet conta com instrumentos que ele considerava importante para o trabalho com as crianças como no caso das paredes servirem para que se pendure o trabalho que estas realizaram. Ou a escrita livre, “método” totalmente livre a qual a criança deve escrever o quanto quer, sem tema pré-estabelecido, de forma a se expressar sem repressão. Para Freinet o importante da educação seria fornecer o livre desenvolvimento dos alunos, para eles puderem libertar-se das verdades burguesas destilada pela escola tradicional. O fornecimento de espaços os quais os alunos pudessem livremente surgir, manifestar-se, afirmar-se em uma nova

visão de mundo, coerente com os interesses desses alunos, opondo-se a qualquer tipo de doutrinação.

Para encerra este breve histórico de Freinet, descreverei como ele entendia ser um espaço de sala de aula para que os alunos pudessem desenvolver seus trabalhos escolares de forma prazerosa.

Os alunos não ficam mais como os fiéis ficam nas igrejas, voltados para um altar, no caso a mesa do professor, e a classe transforma-se em um lugar de obras, de trabalho coletivo, com muitas oficinas. Para Freinet bastava providenciar um “canto” para acontecer cada atividade, seja individual ou em grupo. É necessário também um “centro”, lugar este que servirá para o planejamento, avaliação e realização dos trabalhos coletivos. Um das paredes serve para exposição de trabalhos, outra com prateleiras para guardar as coisas. As “oficinas” são móveis e podem ser desfeitas quando se mexe no conteúdo da mesma. Mas a classe pode ser ampliada para fora da sala, possibilitando o trabalho ao ar livre, quando possível.

Freinet expõe “ferramentas” e “técnicas” testadas por ele e por outros, mostrando que no “materialismo escolar” todos os detalhes têm sua razão de ser, foram testados e não apenas idealizados. Ele chamou a atenção para o fato dessas “ferramentas” e “técnicas” não serem fechadas, passos determinados que não podem ser mudados. Segundo Freinet deve ser algo dinâmico e encaixado com a realidade de cada escola.

O trabalho de Freinet é muito amplo e interessante. O que foi trazido neste tópico é uma base de como esta pedagogia, assim como os pensamentos de Vygotsky, poderiam estar auxiliando os professores que trabalham com os agrupamentos multietários.

### 4.3 Por que educação multietária?

Como visto nos tópicos anteriores, os dois autores se preocuparam com uma escola diferente, centrada no aluno visando o importante papel do professor neste caminho, sendo necessário que este saiba como conduzir suas aulas para que seus alunos aprendam de forma prazerosa.

Segue neste tópico um breve estudo bibliográfico sobre o assunto, com autores que explicam os benefícios da interação etária nesse período da vida escolar.

A E.I. mostra nos dias atuais, na maioria das escolas, um modelo que segrega, isola, divide e agrupa cada vez mais as crianças pela perspectiva cronológica, levando em conta apenas a evolução das capacidades e aptidões cognitivas. Há uma “ditadura” na questão das regras sobre os espaços, a estrutura, o funcionamento e as relações que ali se mantêm. Um exemplo de modelo tradicional é a seriação que tem no ano de nascimento o critério para limitar o ano letivo.

Na perspectiva cronológica não vemos as crianças como seres inteiros e sim uma junção de habilidades e comportamentos, esquecendo que são indivíduos históricos situados em uma cultura e que fazem parte da mesma, influenciando e sendo influenciado.

As discussões sobre a interação criança-criança tornaram-se cada vez mais frequentes e importantes. É através dessas relações que as crianças desenvolvem conceitos, habilidades e significados, assim como compartilham o que aprenderam com outras crianças, desenvolvendo, cada uma delas, sua própria subjetividade (FERREIRA, 1988; apud CARDOSO, 2004). Alguns autores citam a importância da relação que as crianças devem estabelecer com diversas idades, incluindo alguns estudos na área de Psicologia que vem reconhecendo a importância dessa socialização.

Diferente do que sugeria a literatura especializada sobre não haver interações complexas e duradouras entre crianças pequenas, alguns estudos atuais no campo da E.I. brasileira dizem que as relações entre crianças nos espaços escolares não dependem da competência ou habilidade, mesmo que lingüísticas, motoras, preceptivas, etc (PRADO, 2005).

Gusmão (2003, apud PRADO, 2006) diz que o processo educativo e as relações sociais que as crianças estabelecem na diversidade necessitam ser compreendidos em torno de todas as experiências de classe social, idade, gênero, etnias e das culturas que adultos e crianças produzem, não olhando apenas sob a perspectiva da cognição e linguagem.

Assim como explica a teoria histórico-cultural de Vygotsky (ROCHA, 2007), o ambiente social em que vivem os indivíduos é o ponto central dos estudos. Nesse ambiente, que constitui e é constituído pelos indivíduos, ocorrem as interações sociais entre os sujeitos e em que os símbolos e significados são elaborados (PINO, 2000, apud ROCHA, 2007).

Dessa forma, segundo Kramer (1987), existe um equívoco quando esquecemos que as crianças têm histórias diferentes dependendo, por exemplo, da classe social que estão inseridas. A idéia de fazermos uma única classe infantil vem da classe dominante tendo como

base o seu modelo padrão de criança, utilizando como critério de agrupamento a idade e a dependência ao adulto.

Habitou-se a tratar as crianças como seres desvinculados do social, pensando que são apenas dependentes dos adultos. Por essa visão, prioriza-se a socialização como primeiro e principal motivo para nos relacionarmos com elas (PRADO, 2002). A interação social assume papel fundamental nesse processo já que através dela qualquer indivíduo, inclusive as crianças, compartilham suas experiências e juntos podem formular algo que antes não estava presente em nenhum deles.

Carvalho e Beraldo (1989 apud PRADO 2006) apontam que as crianças pequenas preferem relacionar-se com outras crianças o que constitui uma experiência social mais intensa e freqüente neste momento da vida. Isso mostra que os profissionais da educação infantil não são os únicos mediadores e agentes da aprendizagem das crianças.

A finalidade dos agrupamentos, segundo Abreu (2006), é reunir as crianças em grupos, proporcionando formas diferentes de organizar o trabalho das crianças de zero a seis anos e proporcionando também um trabalho diferente ao professor, com novas possibilidades. Ela segue dizendo que trabalhar com os agrupamentos pressupõe um trabalho diferenciado e diversificado, sendo necessário ofertar uma gama de atividades e possibilidades para que as crianças façam escolhas a partir de seu desejo, interesse e amadurecimento. Desta maneira, os profissionais estarão viabilizando a cooperação a partir do momento que os maiores e os menores interagem e se auxiliam nas descobertas, nas brincadeiras, nos conflitos, nas negociações, na troca de experiências e vivências, colocando significado ao que produzem, ao que conhecem, à aprendizagem e ao próprio desenvolvimento infantil.

Um programa de idade mista que está enraizado em interações de pares, proporciona às crianças, amplas oportunidades de aprendizagem por observação, interação e tutoria, é um ambiente para engajar-se em modos simples ou complexos de atividades, brincadeiras cognitivas e sociais. Crianças mais velhas, têm oportunidades para aguçar habilidades já aprendidas e refinar seu entendimento, enquanto crianças mais jovens são expostas a comportamentos e estímulos de pares mais velhos e competentes. (ROOPHARINE, JOHNSOM, 2005, apud COLADETTI, 2006 p.20).

Um estudo realizado por Bufalo (1997) em um CEMEI mostra a preocupação da autora quando atenta ao fato de provavelmente os profissionais que atuam neste espaço serem

pessoas que não tiveram suas experiências infantis valorizadas, agravando o fato por continuarem a educar as crianças na perspectiva da ótica de uma sociedade que visa a produtividade e que não leva em conta a importância do lúdico, a fantasia, o ócio e outros fatores importantes.

Tanto as crianças das classes populares quanto aquelas das classes mais ricas crescerem nos moldes da sociedade atual, a qual as crianças não possuem o direito de brincar por brincar pela existência de uma visão de produtividade. A gravidade aumenta quando ela fala sobre o “furto” do lúdico que ocorre até mesmo por parte das instituições educacionais que tratam essas atividades como “atividades meio” e não “atividades fim”, “encarando as brincadeiras como métodos para transmissão de cultura e para o desenvolvimento de habilidades para a vida adulta e não como espaço de invenções”. Muitas crianças possuem apenas o espaço da escola como local para brincar, por isso é necessário que os centros educacionais infantis não se organizem a partir de uma rigorosa segregação etária, sendo importante que o foco principal da E.I. seja o brincar (CARDOSO, 2004).

O modelo de escolarização que muitas unidades de E.I. mantém, usurpa o direito do lúdico e do brincar que são contemplados pelo Referencial Curricular Nacional Infantil (RCNEI) e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Nesse molde, esse espaço educacional leva as crianças a descobrirem apenas o que já existe e não questionam, imaginam ou recriam o que é próprio da infância.

Mudanças significativas ocorrem, segundo Prado (2006) a medida que espaço e tempo são reorganizados de forma a atenderem as necessidades infantis, proporcionando experiências como novas brincadeiras, novas estruturas de espaço, tempo e vivência da infância e segue dizendo:

O tempo da infância e a sua temporalidade, ou seja, o tempo da infância vivido e experimentado pelas crianças é social, síntese de múltiplos esquemas do tempo, compartilhado e construído nas relações e através delas. Mesmo funcionando como referência para as temporalidades de cada criança, diferentemente, [...] determina e é determinado pelos ritmos sociais coletivos (PRADO, 2006, p.39).

Nas escolas seriadas a mistura etária não ocorre com frequência, ficando restrita a momentos como o parque, as refeições, oficinas ou apenas em dias de festas. Nesses momentos encontramos um maior enriquecimento das relações tanto das crianças quanto dos adultos com crianças de outras turmas.

Segundo Prado (2006), independente da idade pode-se ou não encontrar uma correlação entre competência, tamanho entre as crianças e idades. Dessa forma, separá-los em agrupamentos diversos poderia proporcionar um enriquecimento na vivência tanto dos mais velhos, quanto das outras crianças.

Reafirmo assim a hipótese de que, em contato com um mundo de significações, em especial, aquelas advindas do convívio etário diversificado, as crianças são capazes de transcender, ir além das aparências das coisas e representá-las de maneira independente da singularidade ou da materialidade daquilo que percebem, conhecem ou tomam contato (PRADO, 2006, p.148).

Em um estudo realizado por Bandioli e Mantovani (1998), as autoras afirmam que as crianças mais velhas possuem diferenças de competências em relação aos outros membros do grupo, tanto de saber, saber fazer e fazer, quanto de realização em atividades de forma mais concentradas, mais elaboradas e mais concatenadas. São capazes também de influenciar as atividades das outras crianças, de forma a transformá-las, desenvolvendo e ampliando-as.

Nesse mesmo estudo, Bandioli e Mantovani (1998) descrevem alguns processos pelos quais as crianças ajudam umas as outras na progressão de atividades, podendo ser pela colaboração, pela organização por tutela e o mais velho sendo modelo de referência. Essas crianças se relacionam independente da sua idade e da idade das outras crianças envolvidas na interação.

Em uma das nossas intervenções do estágio que tinha como tema a ginástica, propusemos que as crianças carregassem umas as outras. Pedimos para se separassem em grupos de três pessoas, ou quatro, para que todos tivessem um grupo. Em seguida, o comando era para que carregassem um integrante do grupo, tendo como regra a participação dos outros dois para que o terceiro fosse carregado. Assim, todos participariam da dinâmica. A atividade teve sucesso visto que eles se interessaram, participaram e resolveram problemas. Todos participaram carregando e sendo carregado e quando um colega era maior, juntavam-se em mais crianças e desenvolviam a atividade de outra forma. Ao final, pedimos para que carregassem uma de nós, sendo necessária a participação de todos para que a atividade tivesse sucesso. Mostra-se assim que mesmo em diversidade etária todas as crianças participaram e não houve nenhum problema.

Gandini, Edwards (2002, apud. CARDOSO, 2004), consideram que a convivência das crianças com outras crianças permite possibilidades de reações com a

diversidade e com a multiplicidade. Afirmam ainda que um espaço educativo com diversidade etária pressupõe uma grande oportunidade para vivência significativa de todos.

Neste sentido, quando as crianças interagem com idades variadas dentro de um espaço educativo organizado, situações enriquecedoras de aprendizagem podem ser desencadeadas (CARDOSO, 2004). Voltando ao estágio, em um outro momento ainda trabalhando com a ginástica tentávamos passar para eles, de forma lúdica, como fazer uma estrela. Sugeri vários caminhos para que mudassem o modo de apoio, priorizando as mãos no chão e os pés suspensos de alguma forma. Quando passamos o movimento “final”, muitos já estavam realizando a estrela e aqueles que ainda não conseguiam, eram ajudados por aqueles que tiveram “sucesso” na atividade. Porém, muitas vezes nem sempre os que conseguiram realizar a atividade eram as crianças maiores, trazendo a riqueza da troca de experiências. Ao final, todos estavam realizando o movimento da estrela, uns com mais facilidade, outros com menos, mas sabendo que podemos realizar vários movimentos em diferentes apoios, direções etc.

Existe, então, uma cultura infantil construída por elementos quase que exclusivos das crianças. A socialização das mesmas proporciona a educação entre as crianças, para as crianças e pelas crianças (FERNANDES 1979, apud CARDOSO p. 33, 2004).

Pensando que a E.I. não tem como única finalidade o processo de ensino-aprendizagem, seria importante que os agrupamentos deixassem as crianças mais livres, menos cobradas na regulação do tempo, do espaço e das formas como as crianças devem estabelecer suas relações. Segundo Vygotsky (apud ROCHA, 2007) o aprendizado e o desenvolvimento são gerados não apenas quando colocamos pessoas juntas, mas sim em um coletivo, quando são estimuladas a interagir umas com as outras, trocar experiências e a socializar-se. Não se pode negar a importância da motivação e da criação de um ambiente que permita que as crianças tenham vontade para relacionar-se para trocarem experiências através destes relacionamentos, independente da idade.

Portanto, quando o trabalho se torna mais flexível na organização das salas, incentiva-se a diversificar e torna-se o ambiente fértil de relacionamentos e aprendizagem. O professor é mediador da criança e do objeto de conhecimento, não sendo o único meio de referência, mas uma importante peça para que isso ocorra. Verba, Isambert (1998) também acrescentam que a mistura etária pode ser enriquecedora em certas condições, necessitando que

as situações sejam organizadas e pouco limitantes. Isso permite às crianças expressarem a criatividade, a exploração e criem relações harmoniosas.

Uma professora com que fiz contato em um CEMEI, disse que para ela é importante que ocorra uma variedade de atividades dentro desses agrupamentos para que as crianças possam escolher o que mais as agrada ou o que mais interessa.

Cabe aqui mais uma descrição sobre o que foi visto no estágio, em duas salas de agrupamentos (A1 e A2): nos momentos de observação do agrupamento que ocorreram como parte do estágio no início do primeiro semestre, presenciei a diferença que a professora do A1 fazia entre as crianças maiores e menores, usando frases como: “Coitado, ele ainda é pequeno, não sabe escrever o nome” ou “Ajuda ele, ele ainda é pequeno e não sabe fazer isso”. Esta professora fazia diferença entre as crianças que sabiam escrever o nome e as que não sabiam, aquelas que sabiam se desenhar fazendo o corpo mais elaborado e as que não sabiam. Acredito que todo o trabalho que ela realizava poderia ser em vão quando tratava as crianças menores como coitados ou menos capazes de realizar determinado trabalho, levando em consideração a escrita do nome ou o desenho do corpo.

O trabalho que esta professora realizava era permeado por muitas regras, inclusive regras de disciplina, “obrigando” as crianças a passarem por todos os cantinhos estipulados por ela.

Ao passo que no A2 acompanhado, apesar da professora tender a dar mais atenção aos mais velhos, o espaço era organizado de forma que a criança era livre para escolher a atividade que mais agradava e interessava. A professora deixava que elas se organizassem da maneira que fosse melhor para eles. Foi observado que as crianças se misturavam nas atividades segundo seus interesses, não havendo separação por idade em específico e sim a criação de agrupamentos que respeitava o interesse por dada atividade.

A professora não exigia que as crianças trocassem de atividade, só quando existia uma atividade dirigida que contava com o acompanhamento e ajuda da professora. Curioso para nós foi notar que o A2 era tido como indisciplinado pelas crianças do A1, já que a professora deixa as crianças livres sem muitas repressões quanto a disciplina, ao contrário do que ocorria com o A1<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> Acompanhámos os agrupamentos apenas uma vez na semana, o que não permite uma discussão mais acentuada sobre a conduta da professora com as crianças.

Um exemplo desta disciplina ocorria durante o Café, quando as crianças iam para o refeitório e se sentavam para comer. No A1 sempre havia silêncio, ou pouca conversa tendo a professora como “fiscal do bom comportamento”. Outro ponto interessante é que as meninas sentavam-se em uma mesa e os meninos em outra, tendo como característica deste agrupamento a não mistura de gênero na maioria das atividades. Ao passo que nas outras mesas o A2 comia e conversava ao mesmo tempo, as crianças se relacionavam neste momento também e meninos e meninas sentavam-se misturados na mesa.

Dentro das salas crianças e profissionais constroem relações de ordem social, mas também revelam a existência de confronto. Constroem e desenvolvem diversas interações complexas, mas com sentidos e significados diversos. As crianças são capazes de se organizar a ponto de lançarem mão de estratégias para transgredirem as regras impostas por esses profissionais, como, por exemplo, quando são resistentes a prolongação ou interrupção de uma brincadeira (PRADO, 2005).

Essa busca pela transgressão de regras é notada também no âmbito da divisão etária, já que essa divisão proposta na maioria das creches parte da infância como fase compartimentalizada em fases delimitadas, sem a possibilidade de mudanças. Coloca as crianças, quase que naturalmente em um modelo definido e que irá defini-las no desenvolvimento da identidade social. Como exemplo, o pensamento, tido como correto, de que as crianças maiores não podem brincar com as menores pelo risco de machucá-las (PRADO, 2002).

As crianças que vão para as creches estão inseridas em uma rotina estabelecida pela instituição e, como ocorria na CEMEI que estagiava, participam da formação de parte de rotina, através da criação de regras, estabelecimento de horários, criação de atividades etc.

Mas como seria a organização adequada de uma rotina para um agrupamento diversificado em idades, de forma a tender a todos igualmente? Abreu (2006) diz que utiliza as atividades de ateliê ou “cantinhos” que fazem parte da Pedagogia de Freinet. Citado também pela Coordenadora Pedagógica (CP), esses cantinhos são caracterizados pela diversificação de atividades e pela escolha livre que as crianças podem fazer, conforme interesse de cada uma.

Abreu (idem) explica:

Todo esse processo depende de uma acomodação pessoal das crianças sobre o funcionamento dos cantinhos, ocorrendo desentendimentos e momentos de inquietação, até que o processo seja interiorizado e assimilado.

Nesse “viver” dos agrupamentos percebo pontos positivos referentes ao respeito às individualidade, a ajuda mútua, a proteção dos mais velhos aos mais novos, o companheirismo, oportunizando múltiplas aprendizagens de maneira natural e espontânea.(p.36).

Segundo Prado (2005) a infância permite que as crianças estabeleçam relações diversas na diversidade de gênero, classe social, idade, tamanho etc, assim como são capazes de produzirem saberes e constroem culturas infantis em grupos infantis no convívio coletivo.

Assim como na sociedade como um todo, nas escolas encontramos uma gama de variedade de diferenças entre os indivíduos, o que não necessariamente nos faz colocá-lo separados por tamanho, cor de pele, sexo ou outros critérios. Seria mesmo importante separar as crianças por idade na E.I.?

A E.I., e aqui acredito também poder incluir a Educação Física, tem a possibilidade de atuar com crianças em uma fase que podem ainda não possuir muitas barreiras quanto à diferença de gênero, classe social, raça, dentre outros. Isso possibilita que o professor ministre brincadeiras, jogos e outras atividades que possam reorganizar, mudar ou não deixar que alguns pré-conceitos errôneos sejam internalizados por eles.

Utilizando como exemplo o gênero, Coladetti (2007) diz que através das brincadeiras, as crianças ultrapassam as regras tradicionais de brinquedos de meninos e meninas, sendo a E.I. um lugar privilegiado pois proporciona diferentes formas de relações. Quando trabalhado sob esse aspecto, meninos brincam de casinha e meninas brincam com carrinhos, trocando e experimentando papéis ditos inversos.

A mesma autora cita que a E.I. pode proporcionar ambientes para o não sexismo, visto que as crianças nos momentos de brincadeiras não apresentam práticas sexistas, havendo respeito entre os gêneros e não uma relação de hierarquia.

Explica a autora sobre os espaços da E.I.:

A organização dos espaços favorece que indiscriminadamente meninos e meninas brinquem espontaneamente com os diferentes brinquedos e escolham sem constrangimentos, e em todos os momentos estão experimentando diferentes formas de brincadeiras, buscando novos prazeres, fazendo coisas movidas pela curiosidade e pela vontade de conhecer o que está a sua volta. Buscam os amigos para brincar não importando ser menino ou menina (COLADETTI, 2007, p.30).

De acordo com a autora, com a permanência na escola as crianças aprendem sobre a oposição e a hierarquia dos sexos, transgredindo o que é pré-determinado para os sexos através de brincadeiras e do faz de conta. A E.I. deve proporcionar espaço para que meninas e meninos brinquem livremente sem cobranças sobre os papéis sexuais e suas condutas determinadas pela sociedade, dessa forma as crianças apresentarão mais características positivas quanto às formas de relações.

Nesta parte também cabe perfeitamente o papel da E.F. trabalhando essa diversidade de gênero, etária, de raça, de classe social, para que quando as crianças passarem para o Ensino Fundamental não discriminem meninas que jogam futebol e meninos que vestem cor de rosa, que possibilite que as crianças mais novas possam entrar no time de futebol da hora do recreio, assim como permitam que as meninas joguem outros esportes além do vôlei e não sejam taxadas por isso.

Em uma de nossas intervenções no A1 (com características de separação de gênero), a atividade ocorria bem, quando percebemos (minha colega de estágio e eu) que as meninas se encontravam de um lado realizando a atividade proposta e os meninos de outro lado. A atividade estava relacionada com a ginástica e tinha desafios como carregar os colegas de diversas maneiras, fazer estrela e parada de mão. Seria importante que eles se juntassem para que os maiores e os mais pesados também fossem carregados. Porém isso não ocorreu, devido à separação. Realizei então uma roda de conversa para explicar e entender porque haviam se separado, esclarecendo que a atividade ficaria mais difícil de ser realizada. Houve reclamação por parte deles, incluindo uma queixa de uma das meninas que disse que os meninos não se juntavam à elas. Mas na verdade, pelas observações que fizemos, as meninas também não se juntam aos meninos. Pedi para que prestassem mais atenção quanto a isso, visto que todos eram colegas e que precisavam da ajuda de todos para algumas atividades e que era importante que não se separassem mesmo dentro da sala. (Mesmo com esta conversa acreditamos que a separação pode ser enfatizada pelo trabalho que a professora realiza com eles, como ela trabalha este aspecto).

Não importa a idade que as crianças tenham quando estão se relacionando, mas sim a interação que ocorre desde muito cedo, “motivação básica da infância” (COLADETTI, 2006, p.18). Se essa interação ocorre a todo tempo, por que agrupá-las de maneira diferente quando estão na escola?

Segundo os autores consultados, dividindo as crianças por idades, podemos cair no erro de achar que são todas iguais e, dessa forma, esperar que possuam comportamentos semelhantes em determinadas idades. Correndo o risco de avaliá-las por um padrão, podendo levar-nos ao erro de tratá-las como seres iguais esquecendo que, independente da idade ser igual, há diversidade de etnia, cultura, valores, etc.

## **5 Considerações Finais**

Apesar da escassez de bibliografia sobre o assunto abordado, o trabalho foi realizado de forma a trazer benefícios pessoais e, acredito eu, para pessoas que vierem a ter interesse em estudar sobre uma forma de organização diferente da que conhecemos.

Conversas com profissionais que atuam na área, especificamente com a Educação Física em escolas que tem a Pedagogia Freinet, poderiam enriquecer ainda mais o trabalho. Porém por motivos de desencontros, visto que a agenda da escola com que fiz contato não permitiu um encontro, essas conversas não puderam ser realizadas.

Mas, os estudos referentes a E.I. me ajudaram a entender melhor que as crianças são pesquisadoras, observadoras, influenciam e são influenciadas pelo meio ambiente e por aqueles que estão a sua volta. Dessa maneira, é possível entender e ver o lado positivo dos agrupamentos multietários, assim como a importância do educador nesse modelo diferenciado o qual a maioria das crianças vivencia a infância na escola. Independente das crianças mais velhas serem ou não modelo para a imitação das mais novas, o ambiente que contém crianças com várias idades, no caso do município de Campinas os agrupamentos, possibilita a troca de experiências e criações, ambiente esse rico e construído pelas próprias crianças, havendo a participação dos adultos como coadjuvantes.

Partindo do que foi lido e do que foi refletido pela prática do estágio, a mistura etária proporciona uma riqueza no espaço escolar. Torna-se melhor quando o profissional é capaz de elaborar um local prazeroso, estimulante e motivador de forma a tornar esta mistura etária benéfica para todas as idades. Essa “nova” estrutura de organização trouxe questionamentos e dúvidas que não podem deixar de serem citadas, visto que foram manifestadas por muitos profissionais que atuam na área da educação atualmente e que vêm encontrando problemas para lidar com a mistura etária. Então, se existem profissionais que atuam com as crianças e que possuem dúvidas, questionamentos ou dificuldades em lidar com os agrupamentos multietários, é necessário que atitudes sejam tomadas para que esses problemas sejam sanados, de forma a não prejudicarem as crianças.

Esse “novo” é desafiador, interessante e pode proporcionar às crianças experiências ricas que poderiam ser limitadas com uma outra forma de organização.

Os problemas políticos, como a falta de vagas e as listas de espera, não devem ser pretextos para que um novo modelo de organização seja implantado. É importante que, acima de tudo, o pedagógico seja levado em conta e não ter o mesmo como uma válvula de escape para resolver outros problemas.

A falta de vagas e a lista de espera foram resolvidas, mas outros problemas foram criados. Como é o caso da resistência que professores demonstram em relação ao novo sistema e a forma como ele for implantado. Essa resistência pode ser transformada em um trabalho que não dá conta de atender aos agrupamentos e, dessa forma, problemas maiores são criados.

Mesmo assim o trabalho trouxe pontos importantes que podem ajudar aqueles que gostariam de trabalhar com uma dinâmica diferente da seriação. É importante arriscar, buscar o novo, desde que o professor saiba que, em qualquer situação, a sua figura é de grande valia. É necessário que este entenda que seu papel, independente da importância do aluno, é o que vai caracterizar um ambiente rico, motivador e que fará diferença para as crianças.

# Referências

---



---

ABREU, M.L.L.B de. **Caminhos da educação infantil em Campinas: o desafio dos agrupamentos ou salas multietárias**: Memorial de formação. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas 2006. Disponível em <http://libdigi.unicamp.br/document/?code=20557>. Acesso em: 10 de setembro de 2007

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

BUFALO, J.M.P. **Creche: Lugar de criança, lugar de infância: um estudos sobre as práticas educativas em um CEMEI de Campinas**. 1997. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas 1997. Disponível em

COLADETTI, C.R. **As interações nos agrupamentos multietários: repensando a organização do trabalho pedagógico**. Memorial de formação. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas 2006. Disponível em <http://libdigi.unicamp.br/document/?code=20477>. Acesso em: 20 de setembro de 2007

CARDOSO, S. **A construção de agrupamentos multietários na rede municipal de Educação Infantil na cidade de Campinas: análise em um CEMEI**. 2004. Trabalho de Conclusão de Curso. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

FOUCAULT, M. Os corpos dóceis. In: FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 1987. p.125-152.

KOHAN, W.O. **Infância. Entre Educação e Filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

KRAMER, S. **A Política do pré-escolar no Brasil: A Arte do Disfarce**. 3.ed. – Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1987.

\_\_\_\_\_. **Autoria e autorização: Questões éticas na pesquisa com crianças**. Cadernos de Pesquisa, n. 116, p. 41-59, julho/ 2002.

OLIVEIRA, A.M.M. **Célestin Freinet: Raízes Sociais e Políticas de uma Proposta Pedagógica**. Rio de Janeiro: Papéis e Cópias da Escola de Professores, 1995.

PRADO, P.D. **Contrariando a idade: condição infantil e relações etárias entre crianças pequenas da Educação Infantil**. 2006. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

\_\_\_\_\_. **A gente gosta é de brincar com os outros meninos!**. In: **Relações sociais entre crianças num Jardim de Infância**. Educ.Soc.V.26, n.91, p.683-688, período maio/ago, 2005.

\_\_\_\_\_. Quer brincar comigo? Pesquisa brincadeira e educação infantil. In: FARIA, A.L.G.; DEMARTINI, Z.B.; PRADO, P.D. (Org). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. Campinas: Autores Associados, 2002, p.106.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Vozes, 2002.

ROCHA, B. **Interações sociais em aulas de Educação Física**. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007. <http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000402449>. Acesso em: 27 de setembro de 2007.

VERBA, M.; ISAMBERT, A. “A construção dos conhecimentos através das trocas entre crianças: estatuto e papel dos ‘mais velhos’ no interior do grupo” In: BANDIOLI, A.; MANTOVANI, S. **Manual de Educação Infantil de zero a três anos. Uma abordagem reflexiva**. 9. ed. – Porto Alegre: Artes Médicas, 1998, p.245-258

## ANEXO

Súmula da Ata de reunião extraordinário do Conselho das escolas municipais –  
Gestão 2003 – Realizada em 26/09/2003.

Este documento encontra-se disponível no Diário Oficial do Município de  
Campinas na data de 17 de outubro de 2003 no site [www.campinas.sp.gov.br/diario](http://www.campinas.sp.gov.br/diario).

### SÚMULA DA ATA DA REUNIÃO EXTRAORDINÁRIA DO CONSELHO DAS ESCOLAS MUNICIPAIS - GESTÃO 2003 - REALIZADA EM 26/09/2003

#### FAUTA DA REUNIÃO:

Educação Infantil – “Agrupamento” – Sistematização do material produzido pelos  
Conselhos de Escola, confirma solicitação do Conselho das Escolas Municipais.

- Os conselheiros presentes se dividiram em 3 (três) grupos para efetuar a sistematização do  
referido material;

- Em seguida, cada grupo apresentou uma síntese do material sistematizado;

- O Conselho elaborou um parecer, sendo como subsídio o material enviado pelos Conselhos  
de Escola, a legislação vigente e o documento enviado pela Coordenadoria de Educação  
Básica;

- O Conselho deliberou por publicar o parecer, no Diário Oficial do Município.

Conselho das Escolas Municipais

Obs.: a ata, em sua íntegra, encontra-se à disposição na Secretaria de Educação.

#### SÍNTESE DO MATERIAL SOBRE AGRUPAMENTOS, PRODUZIDO PELOS CONSELHOS DE ESCOLAS, POR SOLICITAÇÃO DO CONSELHO DAS ESCOLAS MUNICIPAIS:

TOTAL DE UES DE EDUCAÇÃO INFANTIL (FOI CONSIDERADO CADA AGRUPAMENTO)	TOTAL DE UES QUE ENVIARAM MATERIAL
REGIÃO NORTE: 25	12 48%
REGIÃO SUL: 38	13 33,5%
REGIÃO LESTE: 24	16 66,6%
REGIÃO SUDOESTE: 40	23 57,5%
REGIÃO NOROESTE: 21	20 95,2%
<b>TOTAL = 148</b>	<b>TOTAL = 84 56,3%</b>

#### SOBRE A IMPLANTAÇÃO DOS AGRUPAMENTOS NAS UNIDADES QUE ENVIARAM MATERIAL, SEQUE O RESULTADO:

REGIÃO NORTE: SIM = 3	NÃO = 6	PARCIAL = 6
REGIÃO SUL: SIM = 1	NÃO = 5	PARCIAL = 3
REGIÃO LESTE: SIM = 2	NÃO = 4	PARCIAL = 19
REGIÃO SUDOESTE: SIM = 8	NÃO = 9	PARCIAL = 5
REGIÃO NOROESTE: SIM = 11	NÃO = 7	PARCIAL = 3
<b>TOTAL = 23</b>	<b>TOTAL = 35</b>	<b>TOTAL = 31</b>

Na leitura de cada material, cabe ressaltar aspectos relevantes e comuns entre os conselhos de  
escolas, para o debate em questão. Sobre eles, segue breve resumo:

**ASPECTOS PEDAGÓGICOS:** aparece em grande parte como muito boa a integração, a troca de experiências, num cenário de diversidade que proporciona atendimento integral à criança. Contudo, aparece também, como negativa, a presença dos maiores com os menores, o que poderia limitar os maiores em seu desenvolvimento. É necessário observar as salas, com inclusão de alunos com necessidades especiais (quantidade de alunos x professores x monitores).

**CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL:** o seu papel na alfabetização e a sua relação com o Ensino Fundamental. É significativo o relato de que o agrupamento deve existir, porém não o tempo todo, mas em horários de integração com oficinas diversificadas - salas multi-etárias, divisão por ano de nascimento, agrupar sem rigidez na idade.

**INFRA-ESTRUTURA:** todos os relatos apontam para a inadequação do espaço físico, em relação ao tamanho das salas para receber mais crianças. As construções mais antigas dificultam o reaproveitamento dos espaços.

**NUMERO DE PROFISSIONAIS:** são comuns apontamentos do excessivo número de crianças por profissionais.

**FORMAÇÃO:** é unânime o pedido de formação continuada.

**AUTONOMIA:** algumas UEs apontam que houve autonomia para adequar as matrículas ao agrupamento; prova disso é que muitas UEs ainda não implantaram ou implantaram parcialmente esse modelo de atendimento. Houve autonomia para assumir os alunos antigos, reclassificando os que foram classificados nos agrupamentos.

**CONCLUSÕES PRODUZIDAS NOS CONSELHOS DE ESCOLAS:** o agrupamento pode ser benéfico às crianças, porém deve ser gradativo, com infra-estrutura adequada, formação de professores/monitores e revisão do currículo (professores x monitores x crianças). Tendo em vista a presente análise e o debate promovido pelo colegiado do Conselho das Escolas Municipais, segue, na íntegra, o parecer emitido pelo referido Conselho.

#### **PARECER DO CONSELHO DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE CAMPINAS**

##### **ASSUNTO**

Reorganização dos agrupamentos na Educação Infantil, conforme a Resolução SME nº 23/02, artigo 2º, inciso III, que determina que a organização das turmas ou salas devam ocorrer por faixa etária mais próxima - 03 meses a 01 ano e 11 meses; 02 anos a 03 anos; 04 a 05 anos.

##### **APRECIACÃO**

Subsidiados pelos documentos elaborados pelos Conselhos de Escolas das Escolas Municipais de Campinas, pelo documento apresentado na presente data pela Coordenadoria de Educação Básica e pela legislação, a saber: Lei nº 7.145/92, que institui o Conselho das Escolas

Municipais; LDB, artigo 12; Lei Orgânica do Município no seu artigo 212; o Regulamento Interno das Escolas Municipais, que rege os princípios da autonomia no sistema escolar; e

**CONSIDERANDO** que as escolas de Educação Infantil têm como papel priorizar o brincar, através dos momentos de integração e convívio entre as crianças, oportunizando a convivência integral destas, e proporcionando a construção de vários saberes, entendemos que qualquer organização de turmas deve:

- Superar o modelo de educação meramente preparatório para o Ensino Fundamental;
- Garantir condições de infra-estrutura e material para atendimento de crianças de 03 meses a 06 anos;
- Redimensionar o número de crianças por profissionais;
- Garantir a formação continuada a todas as pessoas envolvidas no processo educativo;
- Garantir a autonomia escolar.

##### **CONCLUSÃO**

Para 2004, a SME deve, em sua legislação específica, sobre CADASTRO ESCOLAR E RESOLUÇÃO DE MATRÍCULA, garantir que as escolas possam definir a sua organização de turmas conforme foram estabelecidas em seus Projetos Pedagógicos.

Acreditamos, também, que as propostas que alteram a rotina nas escolas devam ser amplamente discutidas, visando assegurar a democratização e a participação de todos os envolvidos, respeitando a realidade da comunidade na qual a escola está inserida.

Assim, cremos que a Secretária Municipal de Educação, na busca de encontrar alternativas para atender a excessiva demanda da Educação Infantil no Município de Campinas, incluindo todas as crianças e, também, para as que necessitam de período integral, possa continuar garantindo a qualidade de ensino em nossas escolas, a sua autonomia e as diretrizes definidas pelo processo político-pedagógico, construído no coletivo das escolas e comunidade.

##### **DELIBERAÇÃO**

O Conselho das Escolas Municipais de Campinas, em reunião extraordinária, aprova por unanimidade o presente parecer.

**CONSELHO DAS ESCOLAS MUNICIPAIS,**

em 26/09/2003