

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

CONTRARIANDO A IDADE:

condição infantil e relações etárias entre crianças pequenas da Educação Infantil.

PATRÍCIA DIAS PRADO

Orientadora: Dra. Neusa Maria Mendes de Gusmão.

Dezembro de 2006

**Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

P882c Prado, Patrícia Dias.
Contrariando a idade : condição infantil e relações etárias entre crianças pequenas da Educação Infantil / Patrícia Dias Prado. -- Campinas, SP: [s.n.], 2006.

Orientador : Neusa Maria Mendes de Gusmão.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1.Relações de idade. 2. Condição infantil. 3. Educação infantil. 4.Infância. 5. Criança pequena. I. Gusmão Neusa Maria Mendes de. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

07-036/BFE

Título em inglês : Opposing age : childhood condition and age relationships between small children of Early Childhood Education

Keywords : Age relationships ; Childhood Condition ; Early Childhood Education ; Childhood ; Small Children

Área de concentração : Educação, Sociedade, Política e Cultura

Titulação : Doutora em Educação

Banca examinadora : Profa. Dra. Neusa Maria Mendes de Gusmão (Orientadora)

Profa. Dra. Zeila de Britto Demartini

Profa. Dra. Ana Lúcia Goulart de Faria

Profa. Dra. Márcia Aparecida Gobbi

Prof. Dr. José Guilherme Cantor Magnani

Data da defesa: 14/12/2006

Programa de Pós-Graduação : Educação

e-mail : patypira@mpc.com.br

AGRADECIMENTOS

Ao PPBIG (Programa Piloto de Bolsas para Instrutores Graduados - UNICAMP) pelo financiamento de 42 meses de bolsa e ao DECISE - FE/UNICAMP, especialmente, à Ivany Pino, por acreditar e tornar possível meu projeto de formação como pesquisadora e professora.

À Neusa Maria Mendes de Gusmão, minha orientadora.

À Ana Lúcia Goulart de Faria e às colegas do Grupo de Estudos em Educação Infantil (sub-grupo do GEPEDISC - FE/UNICAMP): Márcia Gobbi (que bancou esse e outros meus sonhos), Joseane Bufalo (leitora atenciosa), Maria José Ávila (que recarrega minhas energias pela infância), Elisandra Godoi (por seu compromisso), Miriam Noal (Miroca das lutas e das *desidades*), Cris Pires (pelos sons, pelos ruídos), Maura Junqueira (por se sensibilizar), Daniela Finco (pelas conquistas), Sueli Palmem (pela serenidade), Ana Tancredi (pelas aprendizagens), Rosana (pela tentativa) e Lara Dias (pela herança profunda e silenciosa).

À Zeila de Brito Demartini, com quem sempre pude contar e aprender.

A José Guilherme Cantor Magnani, por aceitar compor minha banca de defesa.

Às crianças do CIMEI que me ensinaram algo a mais sobre elas (e tanto mais sobre mim), em especial, aos meninos e meninas das turmas da Minhoca (maternal) e do Golfinho (pré), menores e maiores com quem estabeleci relações diversas e desafiadoras. Às profissionais que conheci e reconheci no CIMEI, em especial, à Simone, pelos portões sempre abertos para mim, à Fátima e à Rosângela, por acreditarem em meu trabalho e nas crianças, principalmente.

Às alunas e alunos do curso de Pedagogia e Pefopex (FE/UNICAMP) que, pelo respeito e consideração ao meu trabalho, tanto me ensinaram sobre a construção coletiva do conhecimento; além das queridas e inesquecíveis amigas do LITE, e às funcionárias e funcionários da mesma faculdade. Ao Tiago, Jussara e Maria Helena pelas assessorias.

As minhas amigas e amigos, pequenos e grandes, em especial, à Vó Marilsa, uma criancista autodidata, à Ivone, ao Vi (e pela renovação do amor), ao Fabinho, ao Eder, à Tuca e à bisbilhoteira do simples, que apostaram na materialização desse trabalho e o tornaram possível pela amizade e solidariedade que comigo sempre compartilharam.

A minha mãe e ao meu pai, gigantes heróis para mim, às minhas irmãs, irmãos (especialmente ao Bel que partiu), aos seus filhos e filhas e ao meu próprio filho, por me ensinarem sobre a vida e sobre a infância e, sobre isso, também aprenderem comigo.

Ao meu pequeno grande amor Luciano,
eu dedico essa tese.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo investigar e compreender a condição infantil através das relações de idade e da produção das culturas infantis entre crianças pequenas em contexto educativo, buscando trazer para o debate novas questões de um tema ainda incipiente que começa a ser pensado. Para tanto, esta pesquisa buscou, através do estudo etnográfico, observar, descrever e analisar o cotidiano de crianças pequenas (especialmente de 3 a 6 anos de idade) em uma instituição de Educação Infantil pública da cidade de Campinas/SP.

O centro das preocupações nesta investigação, portanto, refere-se à necessidade de ampliação do conceito de infância para além das concepções teóricas da psicologia do desenvolvimento infantil, no campo do conhecimento das Ciências Sociais, em especial, na Antropologia, articulada às produções brasileiras e italianas no campo da Educação Infantil, para além de um recorte etário, em espaços privilegiados de relações diversas (de classe, de etnia, de gênero, etc.) entre crianças da mesma idade e de idades diferentes e suas implicações na construção de uma Pedagogia da Educação Infantil que conheça quem são as crianças e o que elas estão produzindo para além das determinações etapistas e delimitações cronológicas impostas, contrariando a idade.

ABSTRACT

This research aims at investigating and understanding the childhood condition through age relationships and production of childhood culture among small children in educational context, raising new questions related to a budding issue. Therefore, through ethnographic studies, the focus of this research was to observe, describe and analyze the everyday life of small children (mainly from 3 to 6 years old) at a public institution of Early Childhood Education in Campinas/SP. Thus, the core of the concern in this investigation is related to the necessity for a broader concept of childhood beyond the theoretical concepts of child developmental psychology, towards Social Sciences knowledge, mainly Anthropology. This broader concept, intertwined with Brazilian and Italian productions in the Childhood Education field, involves children in different age groups, in privileged spaces of a variety of relationships (including social class, ethnic, gender, etc...) among children in the same and in different age groups, and its implications in the construction of a Pedagogy of Early Childhood Education that knows who these children are and what they are producing beyond any stage theory determinations and imposed chronological demarcations, as opposed to their age.

SUMÁRIO

AS IDADES: apresentação	1
--------------------------------	----------

I. IMAGINÁRIAS IDADES 5

1.1. Curiosidades e atualidades na construção do objeto de investigação.....	5
1.2 Centralidades e possibilidades metodológicas: delineamentos e procedimentos da pesquisa com as crianças pequenas.....	17

II. TEMPORÁRIAS IDADES 35

2.1 Temporalidade e infância: os Três Porquinhos como alegoria e a idade como categoria.....	35
2.2 Inventividades ou incapacidades?: Emílio, Kirikú e as crianças pequenas.	49
2.3 Festividades, espacialidades e mistura de idades: um novo espaço-tempo para se viver a infância?	55

III. CONTRÁRIAS IDADES 71

3.1 Diversidades e as crianças menores: <i>Deixa eu brincar também?</i>	71
3.2 Conformidades e as crianças maiores: <i>Quem se mexer vai virar um bebezão!</i>	79
3.3 Contrariedades e sociabilidades: <i>Agora ele é meu amigo</i> ou como menores e maiores contrariam a idade.	97

IV. ARBITRÁRIAS IDADES 107

4.1 Arbitrariedades ou oportunidades?: entre entrevistas, encontros e documentos sobre os Agrupamentos Multietários na Educação Infantil.....	107
4.2 Alteridade da infância e condição infantil: ordem, herança e geração, ou <i>porque é beeeem mais melhor a gente ser grande</i>	129

FIM DAS IDADES: finalidades das idades da infância por uma Pedagogia da Educação Infantil anti-idadista e interetária (“para não concluir”).	145
---	------------

CUMPLICIDADES - bibliografia	159
-------------------------------------	------------

ANEXOS	179
---------------	------------

1. Planta Baixa do CIMEI.
2. Roteiro de Entrevista semi-estruturada com as professoras.
3. Canções coletadas das crianças.
4. Resolução SME n.23/2002.
5. Súmula da Ata da Reunião Extraordinária do Conselho das Escolas Municipais – 26/09/2003.
6. Resolução SME/FUMEC n.12/2004.
7. Ordem de Serviço SME n. 02/2004.
8. “Os agrupamentos multi etários na educação infantil: possibilidades de trabalho no cotidiano” - Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura Municipal de Campinas, 2003(mímeo).
9. Projeto Político Pedagógico do CIMEI – 2003

AS IDADES: apresentação

Quando pequenos, foi-nos ensinado que devíamos comemorar o aniversário. Uma vez comemorado, tínhamos tal ou tal idade, da mesma maneira que se têm os dedos da mão. Os anos pareciam ser nossos, só nossos, e era de se esperar que os anos futuros também os fossem. (...) Podemos continuar considerando que os anos são nossos e, portanto, pessoais e intransferíveis, mas deparamo-nos com um indicador que nos mostra que são eles, os anos, que nos possuem. Mais do que ter uma idade, pertencemos a uma idade. Os anos nos têm e nos fazem; fazem com que sejamos crianças, jovens, adultos ou velhos...(Lloret 1998,13-4).

O tema central deste texto, para meu exame de defesa de doutorado, refere-se à condição infantil e às relações etárias entre crianças pequenas em espaços coletivos e educativos na esfera pública. Tais espaços, denominados creches e pré-escolas são garantidos para crianças de 0 a 6 anos de idade pela Constituição Brasileira de 1988, como dever do Estado (art. 208) e opção da família; definidos pelas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) como Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, também composta pelo Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Como espaços políticos e de relações de poder que são, as instituições de educação infantil configuram-se na tensão entre sujeitos de alteridade: crianças, professoras, famílias e comunidade, assim como o campo pesquisado, um Centro Integrado Municipal de Educação Infantil (CIMEI) da cidade de Campinas/SP, fronteira de idades, de encontros e desencontros, de estranhamentos e de familiaridades. O desafio etnográfico de uma interpretação como essa, consistiu em descobrir o desconhecido, concebendo a condição infantil e as relações etárias, através da observação da produção de culturas infantis entre as crianças pequenas.

Partindo do conceito de condição humana como a soma total das atividades e capacidades humanas, que difere do conceito de natureza humana, discutida por Arendt (1993), concebo a condição infantil também diferentemente de uma noção de natureza infantil, ainda presente e disseminada na literatura, na formação docente e nas práticas educativas, assim como na sociedade mais ampla. A condição infantil refere-se não à universalização ou naturalização da infância, mas ao conjunto de atividades e capacidades das crianças, aquilo que são, como, com quem, onde, por

quanto tempo, etc. Refere-se também aos sentidos e significados na construção de seu pertencimento e da alteridade da infância - do ponto de vista etário, rompendo com a idade, contrariando o que é imposto como norma para cada idade.

Compreendendo a noção de cultura, como mediação, a partir dos estudos de Florestan Fernandes (1979), concebo as culturas infantis como aquelas que não se dão somente em obras materiais, mas também, na capacidade de as crianças transformarem a natureza, de estabelecerem relações sociais múltiplas e diversas, no confronto e na construção de diferentes experiências de todos os atores sociais presentes no contexto educativo e na sociedade mais ampla, em relação. As culturas infantis manifestam-se como aberturas para novas formas de ver e de compreender a infância e seu significado, tanto para as próprias crianças como para além delas.

O centro das preocupações nesta investigação refere-se, portanto, à necessidade de ampliação do conceito de infância, ultrapassando as concepções teóricas desenvolvimentistas, não de forma a ignorá-las ou rejeitá-las, mas no sentido de colocá-las sob perspectiva, reconhecendo suas possibilidades e limitações, questionando suas concepções e generalizações¹, no campo do conhecimento das Ciências Sociais, em especial, na Antropologia, articulada às produções brasileiras e italianas no campo da Educação Infantil.

Nesta ampliação busco compreender a infância para além de um recorte etário em espaços privilegiados de relações diversas (de idade, de classe, de etnia, de gênero, etc.) entre crianças da mesma idade e de idades diferentes e suas implicações para a construção de uma Pedagogia da Educação Infantil que conheça quem são as crianças e o que elas estão produzindo rompendo com as determinações etapistas e delimitações cronológicas impostas.

No primeiro capítulo: Imaginárias Idades, introduzo e contextualizo a temática da pesquisa e o lugar de onde falo, apresentando o processo de construção do objeto de pesquisa, as questões a ele colocadas, a justificativa e relevância social e teórica, no sentido de sua problematização, assim como, apresento os sujeitos e o campo educativo pesquisado, as possibilidades metodológicas e os procedimentos de pesquisa utilizados.

No segundo capítulo: Temporárias Idades, busco construir um diálogo entre os dados coletados, com diferentes perspectivas teóricas, fontes convencionais e não convencionais de

¹ Como propõem Dahlberg, Moss e Pence (2003) em relação ao domínio dos Estados Unidos e da psicologia do desenvolvimento no campo da primeira infância.

pesquisa, na busca por compreender a temporalidade e a espacialidade da infância, a partir das incapacidades a ela atribuída em contraponto às inventividades e festividades das crianças, na tentativa de construir a idade como categoria de análise.

No terceiro capítulo: Contrárias Idades, mergulho no universo das crianças e a partir delas busco compreender as diversidades, as conformidades, as contrariedades e as sociabilidades que se estabelecem nas relações entre crianças menores e maiores juntas e separadamente.

No quarto capítulo: Arbitrárias Idades, discuto as entrevistas, os encontros e documentos sobre os agrupamentos multietários na educação infantil, do ponto de vista de suas arbitrariedades e oportunidades para se compreender as infâncias, as relações etárias e o contexto educativo. Neste espaço, a alteridade da infância revela-se através das relações entre professoras e crianças e entre as próprias crianças, numa tentativa inicial de compreender esses grupos de idades, ou grupos etários a partir de uma perspectiva geracional e das relações inter e intrageracionais.

Concluo em: Fim das Idades, e defendo, a partir dos conhecimentos produzidos pelas crianças, a tese de que elas não somente reproduzem, mas também contrariam os preconceitos e o que lhes é imposto em relação à idade, principalmente quando estão entre idades diferentes, lançando possibilidades para a construção de uma Pedagogia da Educação Infantil anti-idadista e interetária, no sentido da não priorização de uma determinada idade em função de outras e de permitir, nesta educação etária, composições múltiplas entre as crianças de 0 a 6 anos, em que pese a pergunta inicial e ainda em questão: qual a finalidade das idades da infância?

Apresento pois, este trabalho, como aprofundados estudos numa proposição de abordar esta emergente e inusitada temática de pesquisa, as relações etárias e a condição infantil, no campo da Educação Infantil e agradeço a disponibilidade da banca examinadora e da orientadora.

I. IMAGINÁRIAS IDADES

1.1. Curiosidades e atualidades na construção do objeto de investigação.

O capitalismo pretende mobilizar o máximo de pessoas, sejam quais forem sua idade e sexo, e é o mais cedo possível que a criança deve estar apta a decifrar os diferentes códigos do poder (Guattari 1987,52).

Em minha experiência de pesquisa durante o mestrado junto às crianças pequenininhas, de 0 a 3 anos de idade, em uma creche pública da cidade de Campinas/SP (Prado 1998), busquei propor um diálogo entre a Educação Infantil e as Ciências Sociais, especialmente a Antropologia, enfocando a produção das culturas infantis através das brincadeiras entre elas. Dessa aventura afortunada, outras e novas questões vieram à tona, tão importantes aos meus olhos que, impossibilitada de conferir-lhes especial atenção, remonto-as aqui na memória, assegurada pelos registros nos cadernos de campo e através das filmagens, pretendendo estender este processo investigativo agora no doutorado, enfatizando, porém, as relações etárias entre as crianças pequenas da educação infantil².

A pesquisa empreendida no mestrado apresentou à comunidade científica informações e reflexões sobre a capacidade de as crianças que ainda não falam, ou que começam a falar dentre outras múltiplas formas de comunicação, construírem culturas. Identificou algumas das expressões e manifestações culturais das crianças tais como a capacidade de transgressão, de sociabilidade, de invenção e criação de propostas de brincadeiras não previstas pelas professoras³ e monitoras⁴ da creche, além da capacidade de construção de regras com liberdade, de continuidade das

² Minha trajetória como pesquisadora, envolvida com as questões relativas à educação das crianças pequenas da educação infantil, começou muito antes, em minha graduação em Psicologia (UNESP-Bauru) com o projeto coletivo de iniciação científica: “Luta por creches: reflexão e instrumentalização das classes populares”, no campo da Psicologia Social, sob a orientação do professor Osvaldo Gradella Jr., entre 1990 e 1993.

³ Utilizarei a forma feminina para me referir às professoras e monitoras, pois todas eram mulheres, assim como na maioria das instituições de Educação Infantil de nosso país. Entretanto, já existem estudos recentes que abordam o trabalho docente dos professores de creches brasileiras, como em Sayão (2005).

⁴ Monitoras são profissionais docentes que desempenham um papel auxiliar da professora (na sua presença) e ficam seis horas diárias trabalhando com as crianças. Em outras localidades estas profissionais docentes também recebem o nome de pajens, auxiliares do desenvolvimento infantil (ADIs), dentre outros. Vale apontar, entretanto, que a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), todas(os) as(os) profissionais docentes que atuam com as crianças pequenas em creches e pré-escolas deverão ser professoras(es) com formação mínima em nível médio ou universitário.

brincadeiras em dias alternados, de escolha de parceiros distintos (professoras, monitoras, crianças, maiores, menores, meninas, meninos) para atividades também distintas (descanso, refeições, banho, parque), estabelecendo relações afetivas diversificadas, comunicando-se através de múltiplas linguagens (choros, olhares, gestos, balbucios, risadas, silêncios, toques, falas, movimentos, etc.) - contrariando outros campos do conhecimento que pesquisam a mesma faixa etária.⁵

Dos registros dessa pesquisa de campo (ainda no mestrado) trago imagens de bebês tomando sol no chamado solário (espaço aberto cimentado com um pequeno muro de separação do parque externo e conjugado à sala), gritando, sorrindo e se agitando, impedidos de participar de alguma brincadeira ou até mesmo de estabelecer contato com as crianças maiores que brincavam do lado de fora, no parque. A tentativa de entrada das crianças maiores no espaço do solário era veementemente impedida pelas monitoras da sala⁶.

Inúmeras foram as vezes em que presenciei esta situação acontecendo ali, as monitoras e professoras repetiam as repreensões às crianças que invadiam o solário e transgrediam incansavelmente a ordem estabelecida e imposta por elas que, depois de tantas tentativas frustradas, irritavam-se com as crianças, por vezes, colocando os bebês para dentro da sala e fechando a porta de acesso ao solário.

Pouco compartilhada por outras crianças da creche, a sala destinada à turma dos bebês caracterizava-se, mais explicitamente, por um espaço revelador de uma pedagogia centrada na guarda e cuidado das crianças, na limpeza, na higiene e na adequação do trabalho docente e não docente a esta faixa etária. Um espaço, assim dividido, que se especializava e se privatizava, construindo imagens de cada grupo sobre o outro, revelava como ser a parte, aquilo que as crianças são em termos de uma compartimentalização do seu desenvolvimento⁷.

A mesma preocupação em adequar e organizar os espaços da creche a partir dos padrões das profissionais docentes e não docentes marcava, também, um desconhecimento do mundo infantil, de suas múltiplas linguagens, de suas formas de ser e de estar no mundo, de aprender e de viver o

⁵ Assim como denuncia Rossetti-Ferreira (1988,61): “a literatura especializada sugere, em geral, não haver interações complexas ou duradoura entre crianças pequenas, mas apenas jogo paralelo ou imitação”.

⁶ Que diziam às crianças maiores: - *Pra fora, pra fora, aqui não é lugar pra vocês!* Justificando-se para mim que as crianças encheriam o chão do solário de terra e sujariam tudo, e assim, este teria que ser lavado outra vez naquele dia.

⁷ Vale apontar que os bebês não participavam dos passeios, nem tão pouco, usufruíam os parques externos da creche, eles só saíam do espaço da sala e do solário nos dias de festa.

dia-a-dia, conferindo à atuação das professoras e monitoras a responsabilidade pela construção de conhecimentos das crianças, mas sob seu ponto de vista⁸.

As demais turmas de crianças, mesmo tendo os espaços dos parques para brincadeiras livres, também eram impossibilitadas de conviver entre turmas diferentes e de usufruir plenamente de seu direito de ficarem sozinhas, sem a presença, participação ou atenção constante e controladora das profissionais docentes. Elas, na prática cotidiana, contraditoriamente, acabavam por suprimir a importância e a necessidade do convívio etário diversificado e do tempo livre (Magnani 1984) das crianças, aquele que permitiria que elas ficassem à toa, inventando moda (Nogueira 1997) entre colegas da mesma idade e de idades diferentes, construindo redes de sociabilidades entre os maiores, menores e entre as profissionais, ou mesmo brincando algum tempo só entre elas⁹.

Nos dias comemorativos e festivos algumas das dependências da creche eram temporariamente modificadas (como o galpão e os refeitórios), revelando a suspensão, também temporária, da vida cotidiana da creche - como se as vontades e iniciativas das crianças fossem mais consideradas e respeitadas, como se lhes fosse dada maior oportunidade de conviver com seus pares, com crianças de outras idades e com outras professoras, familiares e membros da comunidade.

Tanto o solário como os dias de festas (e outros espaços da creche¹⁰), podiam ser observados, em contrapartida, como espaços de inversão das regras, de transgressão, de mistura de idades, que negavam esta mesma compartimentalização e que marcavam a construção de espaços de maior ludicidade e sociabilidade (Cabral 1996, Gusmão 1993, Magnani 1984), na busca por lugares próprios (Muniz Sodré 1988).

⁸ Todavia, a capacidade de as crianças expressarem-se através de múltiplas linguagens já é apontada pelas produções italianas na área, que em quase quatro décadas de pesquisa, vem tomando também o campo antropológico como fundamentação na construção da pedagogia da infância, não limitando a capacidade de comunicação das crianças apenas à fala (Bondioli e Mantovani 1998; Edwards, Gandini e Forman 1999, Callari Galli 1983 e 1993, Ritscher 2002, D'Alessandro e Campione 2002, dentre outros).

⁹ Faria e Mello (1995,143), num relato de experiência educacional com crianças de 0 a 6 anos realizada em Piracicaba/SP, apontam para a necessidade do direito das crianças de ficarem sozinhas, e descobrem, na vivência do cotidiano, que o tempo livre da criança também encontra sua importância: “quando o educador observa, à luz da teoria, o pensar e o agir infantil e aprende sobre ele e se apropria efetivamente da teoria”.

¹⁰ Também na chegada e na saída das crianças, enquanto esperavam pela chegada das monitoras, professoras e da família, respectivamente, outras dependências da creche também se caracterizavam como espaços alternativos e compartilhados por crianças, monitoras e professoras de turmas diversas. Espaços que, antes destinados a um grupo etário específico de crianças, ou limitado a sua presença, eram transformados em poucos minutos, em espaços constitutivos da própria diversidade da creche, revelador da emergência de uma nova pedagogia, que se insinuava, se concebia na mistura, nas sociabilidades, como nos dias de festa!

Nesses momentos as crianças estabeleciam as mais diversas relações com seus pares e com crianças de outras idades (apesar do muro e apesar das professoras e monitoras), na expansão e na construção de sua identidade no grupo, à sua própria maneira.

É na transgressão, ou seja, na contradição entre o que é mandado fazer e o que o menino e a menina na realidade fazem, onde se pode repescar uma pedagogia que crie uma adesão ao saber adulto, que entretanto é suspeito ou ao qual se adere para não perder amor ou por temer o castigo (...) esta transgressão resulta do conhecimento experimental da criança que compara o real do que lhe acontece, com aquele real no qual é introduzida pelos adultos, que ou reduzem esse real a um modelo unificador, sem fantasia, ou lhe inventam histórias onde a criança se não reconhece. A comparação é o saber da criança e a transgressão, a sua fonte (Iturra 1992,497).

Posteriormente, numa experiência como professora de estágio supervisionado em creches e pré-escolas públicas da cidade de Florianópolis/SC¹¹ e apoiada nas pesquisas recentes que revelam a capacidade das crianças pequenas de produzir estratégias e formas diferentes de estabelecer relações sociais com seus parceiros na creche (Bondioli e Mantovani, 1998), sugeri às alunas/estagiárias a realização de propostas integradas entre diversas turmas de crianças, até então, divididas, segundo critério etário ou por faixa etária.

Através da problematização das observações das crianças catarinenses e acreditando na possibilidade de construção de um lugar de solidariedade (Musatti 1983), em que as crianças tivessem destaque especial em meio a tantos poderes (das profissionais docentes e não docentes, familiares, etc.), as alunas realizaram uma proposta bem sucedida, enfrentando as restrições das instituições, propondo uma nova forma de planejar o espaço educativo com as crianças e levando em consideração as culturas infantis que se constituíam¹². Além de transformar as relações entre as crianças, entre as professoras e entre ambas, ampliando as possibilidades de convivência e de

¹¹ Como professora substituta do curso de pedagogia da UFSC, entre 1999 e 2000.

¹² “Optamos pela integração porque percebíamos a curiosidade das crianças que observavam o que acontecia nas salas dos demais grupos, por vezes, apoiando o queixo sobre o portão da sala vizinha, ou como os bebês, que se apoiavam na ponta dos pés para observar o movimento fora da sala” (Jakubiak et al. 1999,5).

estabelecimento de relações diversas, as múltiplas dimensões humanas foram reconhecidas e traduziram também muitas culturas infantis.¹³

Assim como Fernandes (1979), pioneiro de uma sociologia da infância brasileira, que enfatiza, através do estudo dos folguedos entre grupos infantis, a existência de culturas infantis inscritas na escolha e obediência das próprias crianças às regras e ao espírito de solidariedade e disciplina adquirida dentro dos grupos com outras crianças de idades diferentes, também busco reconhecer as crianças como sujeitos que fazem história e constroem culturas em condições dadas.

As relações travadas entre as crianças nas brincadeiras revelavam, além de sistemas de aquisição de elementos culturais, “atualizações da cultura infantil” (Fernandes op.cit,386), comportamentos, formas, expressões, sentimentos e expectativas que chegam até nós não só verbalmente, mas por meio de representações, imagens e impressões que emergem do conjunto da dinâmica social.

Mais tarde, como exigência para conclusão da disciplina: A Antropologia e os Grupos de Idade¹⁴, elaborei um projeto de pesquisa piloto, restrito ao curto tempo da disciplina semestral pensando numa primeira tentativa de investigação (pesquisa exploratória) do tema aqui apresentado, enfocando, entretanto, o ponto de vista das professoras sobre o planejamento, a estrutura e a organização educativa, presentes nas instituições de educação infantil em que trabalhavam, referentes às relações etárias.

Através da análise inicial de entrevistas realizadas com profissionais docentes da Educação Infantil pública da cidade de Campinas/SP, com recreacionistas e com professoras que atuavam em creches e pré-escolas universitárias e municipais, respectivamente, foi possível perceber que os critérios das instituições para separação das crianças em turmas diferentes definiam-se sempre por faixa etária, agrupando crianças com o mesmo ano de nascimento.

A organização e o funcionamento das instituições eram pautados na visão das professoras e das recreacionistas, através daquilo que consideravam adequado às crianças, a partir de seus conceitos ou pré-conceitos em relação a elas. Dentre eles, que as crianças menores não sabem

¹³ “A exploração de quase todos os espaços pelas crianças era visível. Ao deixarmos os portões das salas abertos, estávamos convidando as crianças a explorarem e ultrapassarem os limites estabelecidos pelos adultos. Algumas crianças revelaram-se como verdadeiros ‘exploradores dos sete mares’, visitando e conhecendo as diferentes salas, indo em busca de novas aventuras e explorando os espaços até então experimentados apenas pelo grupo ao qual a sala pertencia” (Jakubiak et al. 1999,7).

¹⁴ Como aluna especial do curso de Antropologia (IFCH) da UNICAMP, com professora Guita Debert, em 2000.

brincar ou atrapalham as brincadeiras das crianças maiores e vice-versa, ou ainda que as crianças maiores machucam as menores.

O que as crianças demonstravam não parecia ser levado em consideração, no que dizia respeito às suas brincadeiras e às relações que travavam quando estavam entre idades diferentes. Nos poucos momentos em que isto ocorria e apesar do prazer, observado pelas entrevistadas, as crianças continuavam impossibilitadas ou eram cerceadas em seu convívio entre turmas diversas e entre idades diferentes.

Mais do que a busca pelo prazer, essência primordial da brincadeira para as crianças (Benjamim 1984), as professoras e recreacionistas entrevistadas observaram que, nesses momentos de mistura de idades, as crianças menores adoravam assistir as crianças maiores jogando bola, por exemplo, e riam, gritavam e pulavam com euforia. Também ensinavam às maiores outras atividades e habilidades, como virar cambalhota, cantar uma música; um extremo zelo e cuidado demonstrado pelas maiores às menores, segurando-as pelas mãos, abaixando-se para conversar com elas, perguntando o que queriam foi, igualmente, observado.

Através da tentativa exaustiva de controle e de domínio das atividades das crianças, observada e relatada por mim, pelas professoras, recreacionistas e por minhas alunas-estagiárias, em distintas instituições públicas brasileiras, profissionais docentes e não docentes buscam definir um tempo, um espaço, um início, um fim, ditar os companheiros e objetos para e nas relações entre as crianças (até nos momentos de parque, por exemplo, planejados diariamente e tidos como “momentos livres”), não havendo assim, possibilidades de reflexão sobre as atitudes e desejos demonstrados pelas crianças¹⁵.

A dificuldade de as crianças serem vistas e atendidas naquilo e através daquilo que demonstravam, quando estavam entre idades diferentes ou misturadas, negava-lhes a possibilidade de modificar esta situação de segregação e divisão por faixa etária, reafirmando sua subordinação e incapacidade de estabelecer múltiplas relações.

¹⁵ Um exemplo disto foi o relato de uma das recreacionistas entrevistadas que afirmou desconhecer os critérios formais da instituição para a separação das crianças nas turmas, além da impossibilidade de discutir em conjunto com outras colegas o planejamento e o projeto pedagógico.

A mesma incapacidade, todavia, também era vivida pelas próprias recreacionistas e professoras, o que leva a reflexão para além das relações adulto-criança, apontando para a questão institucional desses espaços que submete a todos e, de forma mais ampla, se insere no contexto político em que se relacionam profissionais docentes e crianças. Isto não é um mero acaso. Na contemporaneidade, as idades estão nitidamente demarcadas e participam da dinâmica social como elementos fundamentais na sua organização e também na cultura de forma naturalizada. O significado das diversas idades, no entanto, constrói-se e reconstrói-se de modo permanente no interior de uma mesma sociedade.

O debate, portanto, deve transcender o espaço da cultura, ou das culturas, e adentrar a lógica da sociedade para permitir desvendar o que está oculto ou o que essa naturalização esconde e encobre. No caso da sociedade brasileira trata-se de uma sociedade hierarquizada e hierarquizadora das relações sociais, dividida em classes de forma desigual, de modo a classificar os atores sociais, adultos e crianças, bem como, as relações entre eles.

A capacidade, por parte das crianças grandes (acima dos 6 anos de idade) e de jovens, investigados pelo campo das Ciências Sociais, de não somente reproduzirem o padrão social, como também de compararem e criarem novas realidades e significados, vem sendo afirmada nas pesquisas italianas centradas no processo de construção de conhecimentos também entre as crianças pequenas (de 0 a 6 anos) e entre elas e as professoras, assim como, em recentes publicações brasileiras, no campo da Educação Infantil¹⁶.

A pesquisa realizada pelas italianas Verba e Isambert (1998), por exemplo, salienta o tom alegre predominante entre as crianças de diferentes idades juntas, com poucos conflitos, resolvidos rapidamente e grande respeito mútuo evidenciado na colaboração entre amigos (de um a quatro anos de idade), até então, raramente admitida antes dos três anos.

¹⁶ Dentre elas destaco as de: Bufalo (1997), Godoi (2000), Ávila (2002), Gobbi (1997 e 2004), Finco (2004), Dias (2004), Junqueira (2006), Pires (2006), Noal (2006), Tancredi Carvalho (2006), produções do Grupo de Estudos em Educação Infantil (sub-grupo do GEPEDISC - Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Diferenciação Sócio-Cultural, FE-UNICAMP), coordenado pela professora Ana Lúcia Goulart de Faria, o qual faço parte desde sua fundação em 1995, fonte de inspiração teórica coletiva pela defesa do direito das crianças de viverem a infância.

Independentemente de nossa idade cronológica construímos formas de satisfação de nossas necessidades e fazemos isso com outros seres humanos. Nossas habilidades, valores e aptidões não podem ser previamente concebidos, cabendo assim, à educação infantil ser um espaço de relações sociais diversas, heterogêneas, previstas e imprevisas. Crianças e professoras não somente constroem formas para a satisfação de suas necessidades, como também criam novas necessidades, transformando e sendo transformados neste movimento, assim como produzem história e são produzidos por ela, constroem culturas e são por elas constituídos (Prado 1998).

Do mesmo modo que a história da infância, a educação revela a própria história da ambigüidade entre a liberdade e a subordinação, como revela Ariés (1981). Entre dois extremos perde-se a dimensão das múltiplas possibilidades das crianças concretas que possuem formas próprias de expressão e de manifestação cultural, de sociabilidade, de interpretação e de invenção. O mesmo autor lembra-nos, ainda, dos privilegiamentos de determinadas idades em detrimento de outras, em diferentes períodos históricos.

Britto da Motta (1995) aponta para a tendência atual de enviar as crianças para o mundo dos adultos jovens o mais precocemente possível, e os velhos para o rejuvenescimento físico e social, enquanto Debert (1993) denuncia a atual homogeneização das idades, contrária e concomitante à transformação das idades em mecanismo privilegiado na construção de atores políticos e na definição de novos mercados de consumo.

Entretanto, a negação e substituição precoce do tempo da infância impõem a necessidade de reconhecer o direito das crianças à própria infância, colocando à educação infantil o desafio de constituição de espaços nos quais as crianças não se limitem apenas a se apropriarem de uma parcela da vida experimentada ou observada, mas também de alargá-la, condensá-la, intensificá-la, conduzi-la para além do que é posto, imposto, esperado, adequado para cada idade.

Questionar, pois, a cronologia etária é questionar também o capitalismo¹⁷ e denunciar suas formas de opressão e supressão da condição humana, principalmente da infância e de sua educação. Neste ponto, eu poderia apresentar o presente tema como inédito, já que não há uma produção significativa na área, trazendo, portanto, para o debate, mais questões do que respostas.

¹⁷ Não há, todavia, uma cultura específica do capitalismo em contraposição a uma ou muitas culturas infantis, pois ambas são construídas historicamente e estão interligadas. Este último também envolve as crianças e diz respeito às culturas do capitalismo, inscritas na ideologia, na linearidade e na cronologia necessárias à sua própria reprodução e manutenção.

Como protagonistas, as crianças, juntamente com as professoras entram em cena, num tempo e num espaço de se viver as infâncias, múltiplas, diversas, personagens das brincadeiras, festivas, afetivas, observadoras, ruidosas, silenciosas, inovadoras, inventivas e também reprodutoras. Aprendizes e ensinantes.

A inovação do tema, nesta pesquisa, pode destacar-se na tentativa de compreender a questão do compartilhamento, da negociação e do diálogo das crianças entre si e delas com as professoras, como formas de interação que estabelecem pontes e constituem mestres e aprendizes ao mesmo tempo (Gusmão 2003c), numa relação de mão-dupla (Bufalo 1997) na configuração das práticas sociais e educativas. E aqui, este processo se faz também como conhecimento, como teoria.

Para tal, proponho um trajeto do olhar em que a dimensão brincalhona do ser (Ghedini 1994) contamine os poderes adultocêntricos através do “amaravilhamento” e da “surpreendência”, em que se observa a condição infantil, a capacidade de as crianças construírem conhecimentos e as formas como se apropriam dos espaços, dos objetos, da natureza, dos elementos da cultura, na relação com as professoras, com outras crianças, seus pares, menores e maiores, meninas e meninos na produção de culturas infantis, através do intercruzamento de temáticas mais amplas que se relacionam com o tema desta pesquisa.

Para tal proposta, tive como locus de atenção e investigação de campo o dia-a-dia de crianças e professoras em um Centro Integrado Municipal de Educação Infantil da cidade de Campinas/SP (CIMEI), para crianças de 0 a 6 anos de idade, com o objetivo de investigar as relações entre a educação das crianças pequenas e as relações etárias, colocando ao tema as seguintes questões: como caracterizar a condição infantil, através do estudo das relações etárias e da produção de culturas infantis, pensando nas relações entre crianças de diferentes idades da educação infantil? Quais os critérios da instituição para separação das crianças em turmas diferentes? Porque estes são escolhidos (e não outros) e em função de quê? O que as crianças demonstram a partir destes critérios? Elas gostam ou não gostam, o que elas preferem? Existem alguns momentos previstos, planejados no dia-a-dia da instituição para a união de duas ou mais turmas de crianças? O que fazem as crianças nestes momentos de mistura, quando estão com as professoras e quando estão só entre elas? De que brincam, como, com quem, que relações que se estabelecem na diversidade? Quais são as manifestações e expressões culturais das crianças em função da separação etária estabelecida entre elas, nos momentos em que estão entre pares da

mesma idade e quando estão misturadas¹⁸? Como as crianças se apropriam dos espaços e que outras novas formas de estabelecimento de relações sociais elas instauram? Quais os conhecimentos produzidos pelas crianças (em função das relações etárias) levados ou não em consideração na organização e no planejamento do dia-a-dia da instituição?

Entretanto, para se compreender a condição infantil, dinâmica e marcada por intensos confrontos, entendidos aqui como os encontros, as trocas e também os conflitos e contradições nas relações entre professoras e crianças, e principalmente, nas relações entre as próprias crianças, é preciso adentrar a lógica da sociedade na qual crianças e professoras estão, e assim, atribuir sentido às diferenças e definir o papel da alteridade nas relações sociais que se estabelecem.

Neste contexto mais amplo, “as culturas infantis assentam nos mundos de vida das crianças e estes se caracterizam pela heterogeneidade” (Sarmiento e Pinto 1997, 21). Elas estão estruturadas a partir da cultura dos adultos e de toda a sociedade mas, para além de uma visão reducionista de cultura como dimensão artística e intelectual, as culturas infantis são expressas pelos modos de pensar das crianças, de agir, se comunicar, atribuir sentidos e significados, brincar, conviver, se relacionar, etc.

Elas (as crianças) elaboram sentidos para o mundo e suas experiências compartilhando plenamente de uma cultura. Esses sentidos têm uma particularidade, e não se confundem e nem podem ser reduzidos aqueles elaborados pelos adultos: as crianças têm autonomia cultural em relação ao adulto (Cohn 2005, 35) (aparte meu).

Assentando suas pesquisas na crítica ao enfoque desenvolvimentista e pressupondo uma percepção diferente nas pesquisas com crianças, Qvortrup (2000) afirma a emergência de novos estudos sociais da infância, reestabelecendo as crianças como atores de seus próprios direitos e não meros receptáculos dos conhecimentos e normas dos adultos. Um novo paradigma sociológico e antropológico (eu diria também pedagógico) pressupõe, portanto, que a infância constitua uma forma estrutural na sociedade, no caso particular do autor, utilizando-se da perspectiva geracional.

¹⁸ Este termo refere-se aqui, à possibilidade de convívio de crianças pequenas entre idades diversas (de 0 a 6 anos), não excluindo, entretanto, o convívio na diversidade de gênero, de etnia, de classe social, presentes na educação infantil pública brasileira.

Neste sentido, a escolha por trazer a categoria geracional para o debate teve como objetivo atentar para a necessidade de ruptura e reconceitualização teórica do próprio conceito de geração ultrapassando seu significado referente ao tempo histórico que agrupa pessoas em função de suas idades, no sentido de concebê-la como inscrita na vivência de acontecimentos semelhantes que originam atitudes, sentimentos, modos de ser e de viver, que permitem identificar seus membros como sujeitos de uma mesma geração (Britto da Motta 2004), compreendendo a infância como grupo geracional dinâmico e construído social e historicamente, na análise das relações entre as crianças, maiores e menores, e delas com as professoras.

Para o estudo e entendimento da condição infantil é preciso levar em conta, portanto, que as crianças estão imersas nos processos de socialização dos modos de vida dos adultos, e por isso, possuem autonomia relativa em relação a esses modos e aos processos de institucionalização da infância, de atenção e de controle de suas experiências, seja pela escola, seja pela creche e pela pré-escola. Quais são, então, as relações que se estabelecem entre as professoras, enquanto grupo de idade ou geração dominante, com as crianças? Professoras e crianças que convivem no espaço educativo, compartilham interesses, brincadeiras e outras atividades, negociam e estabelecem acordos e dependências intergeracionais? E entre as próprias crianças de idades iguais e de idades diferentes?

Busco, desta forma, contribuir para o aprofundamento e questionamento das concepções a respeito das crianças pequenas e a educação infantil pública brasileira, para a elaboração e refinamento de metodologias de pesquisa com crianças pequenas, no campo do conhecimento das Ciências Sociais e para a construção de uma pedagogia da educação infantil. Uma pedagogia da alteridade que respeite as crianças, que reconheça uma condição infantil (no plural), para além de uma natureza infantil (no singular), inscrita na capacidade das crianças de conviver e de estabelecer relações na diferença no convívio educativo, de reproduzir e de transformar a educação e a sociedade, de inventar e descobrir, de construir culturas infantis.

1.2 Centralidades e possibilidades metodológicas: delineamentos e procedimentos da pesquisa com as crianças pequenas.

Aonde vocês estão indo? Também quero ir... Eu prometo se tiver chato não vou pedir nenhuma vez pra voltar. Se eu não for com vocês vou começar a gritar, quero passear, sozinho não vou ficar, quero passear! (Zecarlos Ribeiro)¹⁹.

Reconhecer a capacidade das crianças pequenas de construírem culturas na diversidade etária representa a criação de um conceito recente de infância, que começa a ser pensado e que traduz a inovação do tema dentro de uma escassa bibliografia e de inúmeras dificuldades, seja na busca por compreender o desenvolvimento como fenômeno da cultura, seja na negação da condição hierarquizada, cronológica e etapista da construção dos sujeitos, pois crianças e adultos ocupam lugares ativos na história.

Este confronto passa pelo reconhecimento do campo da Psicologia do desenvolvimento que, em alguns casos, tem revisto e ampliado seus conceitos sobre a educação infantil, a partir da tentativa de compreender o próprio desenvolvimento como liberdade (Jobin e Souza 1996), que não se dá num vazio sócio-cultural (Rosemberg 1976), e que encontra sua ampliação nas contribuições interdisciplinares, em especial, nas Ciências Sociais, através da apreensão das diferenças e semelhanças dos conceitos de infância e do que eu aqui considero, a condição infantil, pois:

(...) enquanto a Psicologia não fizer apelo à Antropologia, continuaremos apenas a ensinar as crianças (Rosemberg op.cit,1470).

¹⁹ Canção intitulada Quero Passear do CD que leva o mesmo título, melhor disco infantil e Prêmio Sharp em 1988, realizado pelo Grupo Rumo.

Os estudos no campo da Psicologia também vem reconhecendo os contextos de socialização das crianças em grupo, como nos estudos de Rossetti-Ferreira (1988,61), que lança ao próprio campo um desafio que revela que as atividades e interações entre crianças pequenininhas, já demonstram não depender: “apenas do nível de competência cognitiva ou lingüístico atingido por elas”.

Posteriormente²⁰, os estudos de Carvalho e Beraldo (1989) demonstraram que as crianças pequenas relacionam-se preferencialmente com outras crianças, constituindo-se como a experiência social mais freqüente e intensa deste momento de vida – o que significa que as professoras, monitoras, recreacionistas e demais profissionais docentes da educação infantil não são as únicas mediadoras e agentes das aprendizagens das crianças, mas sim (e muito mais) outras crianças.

Rocha (1994) e Paula (1994) apontam para a especificidade das brincadeiras das crianças pequenas e pequenininhas como construções sociais, e denunciam uma educação adultocentrada, assim como Jobin e Souza (1996) que, propondo a resignificação da Psicologia do desenvolvimento, critica a concepção redutora de criança que parte de uma perspectiva única como um organismo em formação, que se desenvolve por etapas dentro de uma determinada cronologia fragmentada em níveis cognitivos, afetivos, lingüísticos, sociais, etc., tendo o adulto e sua lógica como únicas referências.

Entretanto, não pretendo traçar um debate entre modelos de uma ou de outra corrente de pensamento psicológico, mesmo porque este não se constitui objetivo deste estudo, mas somente refletir criticamente sobre as concepções advindas de tais pensamentos e apontar uma Psicologia atual que vem redefinindo seu objeto - o humano, muito mais complexo do que um organismo que age e responde ao ambiente.

Entretanto, como uma ciência colonizadora em sua origem (assim como a Antropologia e a Pedagogia), a Psicologia tem buscado tirar as crianças do anonimato social e cultural em que ela mesma as colocou, mas ainda investigando-as somente como possuidoras de funções psicológicas que se constroem através das ações partilhadas e da experiência com os outros (que são sempre os da mesma idade ou os mais velhos), internalizando as instruções que recebem do ambiente

²⁰ Pois estes estudos advêm do mesmo grupo de pesquisa em educação infantil, no campo teórico da Psicologia, da Universidade de São Paulo, campus de Ribeirão Preto/SP.

socialmente estruturado pelas professoras através da percepção, da atenção, da memória, da capacidade para solucionar problemas e da motivação para aprender.

Isto não se dá ao acaso, uma vez que a natureza destes conhecimentos não estabelece relações com a sociedade mais ampla, dividida em classes sociais, complexa e desigual, mas segue sim, um modelo único, esperado e definido pela classe dominante e ordenador do campo educativo através da socialização das crianças como meta.

O campo da Antropologia, também constituída como ciência a partir de bases evolucionistas (assim como a Psicologia e a Pedagogia), tem buscado ultrapassar um modelo investigativo somente descritivo, lançando-se como ciência crítica e de rupturas, ultrapassando as concepções de hereditariedade cultural, no sentido de compreender as atuais formas de produção cultural e a participação ativa dos sujeitos e das sociedades neste processo (Callari Galli 2005).

O campo antropológico, privilegiado nesta pesquisa, traz possibilidades de se pensar formas de defesa do direito às diferenças, concebendo as relações como imersas na alteridade, compreendendo a noção de cultura e sua dinâmica naquilo que se observa e como se observa, envolvendo necessariamente o contexto histórico, a percepção da natureza e das condições dos sujeitos, as relações sociais que se estabelecem e a subjetividade da pesquisadora.

Desta forma, o estudo da infância é concebido em sua diversidade cultural e participa da construção de identidades próprias e coletivas que emergem no contexto educativo para além da socialização, ou seja, ultrapassando o processo de capacitação às normas e regras da vida social adulta e produtiva, no sentido das sociabilidades.

Nos diálogos propostos pela Antropologia e pela Sociologia à educação, como em Dubet (1996), Dayrell (1995), Larrosa (2002), Gusmão (1997 e 2003a), Silva (2000), Iturra (2002), Magnani (1993), Pais (1993a), dentre outros, as relações estabelecidas entre crianças grandes e entre jovens não se reduzem a simples capacidade ou incapacidade de interação, pois o que está em jogo é uma compreensão da noção de experiência (a experiência da escola, da cidade, da família, do trabalho, da rua, do circo, etc.) enquanto maneiras de viver e construir o mundo, mais amplas que as formas impostas de socialização e incorporação do mundo (num sentido das sociabilidades), como:

(...) uma actividade que estrutura o carácter fluido de ‘vida’(Dubet op.cit, 10).

(...) a vida vivida, a vida que se tem, inscrita na memória cultural dos indivíduos e de grupos, entre estes, pais, filhos, professores, educadores... (Gusmão 2003a, 199).

Desta forma, Gusmão (2003a) aponta para a relação intrínseca entre cultura e experiência. Sob esta perspectiva, o processo educativo e as relações sociais que as crianças estabelecem na diversidade não podem ser compreendidos apenas em termos lingüísticos ou de cognição, mas também, em torno das experiências de classe social, de gênero, de idade, de etnia e das culturas que crianças e adultos estão produzindo, pois:

A questão, para a antropologia, não é saber em que condição cognitiva a criança elabora sentidos e significados (...) os significados elaborados pelas crianças são qualitativamente diferentes dos adultos, sem por isso serem menos elaborados ou errôneos e parciais (Cohn 2005, 33-4).

Estes posicionamentos instauram a contemporaneidade na Antropologia, desde Malinowski (1983 e 1984) buscando mostrar e compreender o funcionamento de sistemas sociais e as diferenças entre culturas, até Martins (1993,55), ao considerar este mesmo campo do conhecimento como uma possível exceção dentro das Ciências Humanas que tem sido capaz de decifrar o silêncio daqueles que não foram eleitos pelo saber acadêmico como informantes válidos dos pesquisadores, “os mudos da história”. Nunes (1997) e Cohn (2005), recentemente, denunciam a exclusão social da criança e buscam por seu lugar na cultura, num exercício de confronto de nós mesmos, na construção de uma Antropologia da Criança²¹.

²¹ Vale apontar como marco deste interesse a realização, na 25^a Reunião Brasileira de Antropologia, do Grupo de Trabalho (GT41): Por uma antropologia da infância, no qual tive a oportunidade de apresentar meus estudos para exame de qualificação desta presente tese e discutir sobre a consolidação de um campo emergente “...em processo de constituição, mas tem enfrentado impasses e resistências, inclusive por parte da Antropologia, em considerar relevantes os resultados das investigações sobre a infância”), mas que, também a partir “de trabalhos de outras áreas científicas que reconheçam a relevância da parceria com a Antropologia” (Programação da 25^a RBA: Saberes e práticas antropológicas: desafios para o século XXI, 11 a 14 junho de 2006, UCG E UFG, Goiânia/GO, p.77), instaura

Não é pretensão deste trabalho, entretanto, tal construção, mas explorar uma possibilidade essencialmente qualitativa, ainda de cunho exploratório (pois a temática que envolve as relações de idade e a educação das crianças pequenas é recente e quase inexistente) e de características etnográficas com objetivo de apresentar as crianças como as contadoras da história (parafraseando Martins 1993), num contexto de sociabilidades, pensando o fazer e o dizer de palavras e gestos, a elaboração e a reelaboração social dos sistemas classificatórios²², cronológicos, etapistas, que aqui se referem às idades.

A pesquisa antropológica com populações urbanas (Zaluar 1986, Magnani 1996, Debert 1999, Muniz Sodré 1988, Gusmão 2003b, 2003c, dentre outros) também tem evidenciado seu interesse pelo estudo das minorias (e majorias) excluídas e dominadas de todos os tidos (favelados, negros, mulheres, gays, velhos, jovens, crianças, etc.).

Tendo como base a pesquisa qualitativa, que já se apresenta como um desafio, no momento em que a observação direta coloca em evidência as condições da produção dos fenômenos estudados e requer análise intensiva dos dados, os procedimentos metodológicos partem da tentativa de conceber um olhar interdisciplinar sobre a infância, a educação infantil e as relações de idade entre as crianças.

São as análises qualitativas dos usos do tempo as que melhor permitem evidenciar a vida cotidiana como um domínio de possível emergência e desenvolvimento de tensões e conflitos, latentes ou abertos, entre éticas e estruturas tradicionais e novos horizontes sociais...(Pais 1993b,11).

efetivamente a contemporaneidade da Antropologia como um campo sem fronteiras, segundo Callari Galli (2005). E quem faz isso são as crianças e seu reconhecimento como atores sociais que são.

²² Tarefa da Antropologia no campo educativo segundo Lovisolo (1984).

Para tal fim, apoio-me, tanto em algumas produções portuguesas que tratam da infância, da educação e das relações etárias entre crianças grandes e entre jovens; como nas produções e experiências italianas no campo específico da educação das crianças pequenas e pequenininhas, especialmente, aquelas que se referem às diferentes formas de composição dos espaços educativos pressupondo misturas de idades entre as crianças - não como modelos a serem seguidos, mas como formas de conceber os fenômenos educativos a partir das culturas que professoras, crianças pequenas, grandes, jovens e suas famílias estão produzindo, quando estão entre crianças de uma mesma idade e quando estão entre idades diferentes. Quando são italianas, portuguesas e quando são brasileiras. Quando são jovens, crianças grandes e quando são crianças pequenas.

Na busca por conhecer instituições de educação infantil públicas que apresentassem alguma forma de mistura de idade entre as crianças de 0 a 6 anos, constatei o início de uma nova proposta educativa sendo implantada na rede municipal de educação da cidade de Campinas/SP, os agrupamentos multietários para a Educação Infantil²³.

Pensando ter recebido um presente para a pesquisa, constatei que grande parte das instituições ainda não havia efetivamente implantado tal proposta, especialmente no período integral²⁴. Encontrei algumas delas que manifestavam algum tipo de iniciativa para esta implementação, organizando uma ou mais salas multietárias (com crianças de idades aproximadas e na sua maioria no período parcial) e/ou desenvolvendo atividades que pressupunham a união de duas ou mais turmas de crianças (de idades próximas e não tão próximas) em atividades, oficinas, brincadeiras, alimentação, parque, comemorações, passeios, etc.

²³ Definido na Resolução SME n.23/2002 (Anexo 4): Cap.1, Art.2º, item III - “Reorganizar os agrupamentos e as turmas ou salas de aula por faixa etária mais próxima: 03 meses a 01 ano e 11 meses; 02 a 03 anos; 04 a 06 anos.”

²⁴ Como confirmam os dados “Sobre a implantação dos agrupamentos nas unidades” presentes na Súmula da Ata da Reunião Extraordinária do Conselho das Escolas Municipais - gestão 2003 - 26/09/2003 (Anexo 5).

Dentre estas instituições, selecionei um CIMEI (Centro Integrado Municipal de Educação Infantil) que, como o próprio nome diz, integra um CEMEI (Centro Municipal de Educação Infantil) e uma EMEI (Escola Municipal de Educação Infantil), recebendo crianças, filhas e filhos de trabalhadores²⁵, de 0 a 3 anos e de 3 a 6 anos respectivamente, (a primeira em período integral e a segunda em períodos integral e parcial)²⁶.

A formação do bairro em que o CIMEI está localizado, apresenta uma diversidade econômica, étnica e cultural, com residências de padrão popular e médio, médias e pequenas empresas, comércios e indústrias, além da proximidade com shopping centers e de rodovias importantes. Este espaço contempla crianças de famílias de baixa renda, filhos e filhas de domésticas, em sua maioria, como também, crianças de famílias de renda média, filhos e filhas de secretárias, comerciantes, da própria cidade e também advindos de diversas regiões do país, paulistas, paranaenses, nordestinos, mineiros, etc.

Através das fichas de matrícula das crianças pesquisadas, atentei para o fato de que suas famílias possuíam diversas configurações, famílias chefiadas por mulheres, famílias nucleares, famílias alargadas, além das crianças moradoras do abrigo municipal. A maioria das crianças possuía irmãos mais novos ou mais velhos, poucas eram filhas únicas, algumas eram criadas pelas avós, muitas por mães jovens. A maioria das famílias compunha a força prestadora de serviços aos bairros ricos, de padrão alto e/ou médio da própria cidade e da região, seja como domésticas, em sua maioria, seja como jardineiros, vigias, pedreiros, garçons, balconistas, secretárias e professoras.

Tendo como pano de fundo a proposta dos agrupamentos multietários, selecionei esta instituição pelo fato de apresentar propostas planejadas e organizadas de convívio etário diversificado entre crianças de duas turmas diferentes no horário de parque, além das várias atividades citadas acima, como em oficinas, festas, comemorações, em que se uniam e se misturavam duas, várias ou todas as turmas de crianças.

²⁵ Com renda familiar mensal de 1 a 3 salários mínimos (Projeto Político Pedagógico do CIMEI - 2003,7), (Anexo 9).

²⁶ Segundo o Projeto Político Pedagógico do CIMEI (2003) o bairro em que a instituição está inserida, antes uma vila formada a partir dos anos 70 (do século passado), foi construído pela COHAB entre os anos de 1975/76. No Jornal Mural do bairro (produzido pelas turmas A e B do Projeto "Identidade na Quebrada" – Campinas, setembro de 2001, Ano I, n.1, elaborado por jovens de 11 a 13 anos de idade da comunidade e coordenado pelo Centro de Memória da UNICAMP), uma de suas moradoras mais antigas, entrevistada sobre suas recordações, lembra-se quando a vila era uma antiga plantação de algodão da Fazenda Santa Genebra, da precariedade das situações de vida, mas também da tranquilidade dos moradores em relação à violência urbana, tão presente atualmente no bairro e na cidade.

Assim, iniciei minhas observações ao longo de todo o ano de 2003, numa frequência de dois ou três dias por semana (as vezes quatro), em períodos alternados (manhã e tarde), participando, atuando, interagindo, conversando, fazendo as coisas do dia-a-dia como funções da atitude fundamental de observar²⁷, aprofundando esta observação e atentando para as relações, as linguagens, as brincadeiras, nos momentos em que as crianças, meninas e meninos, de uma mesma idade ou de idades diferentes compartilhavam os espaços externos do parque, mas também em outros espaços educativos da instituição e em outras atividades (como na chegada e saída das crianças, na alimentação, na troca de roupas, nas festas, nos passeios e nas reuniões).

Já nos primeiros dias de observação em campo notei que o espaço físico e arquitetônico do CIMEI traduzia uma clara separação dos prédios destinados ao CEMEI e à EMEI, cada qual com entradas independentes, assim como as salas, as cozinhas, os parques e demais dependências, compartilhando somente o campo gramado e outras áreas externas²⁸.

Este espaço, portanto, não poderia ser compreendido de forma abstrata como uma imagem colocada à distância. Sua concepção arquitetônica e estrutural não era neutra nem indiferente, como também não era neutra em relação ao espaço inclusivo das experiências, pois penetrava e permeava as relações, o cotidiano e as condições de vida dos sujeitos.

Com o passar dos meses observei que as crianças pequenininhas do CEMEI pouco se encontravam com outras crianças maiores da EMEI. Quando alguma das turmas dos maternais da EMEI era levada para brincar no parque do CEMEI, os bebês não estavam presentes ou ali permaneciam juntos por poucos minutos.

Os passeios, assim chamados pelas monitoras e professoras do CEMEI, eram feitos freqüentemente com os bebês que já andavam, percorrendo todo o espaço externo do CIMEI, as vezes entrando nas dependências internas do galpão da EMEI, momentos em que era permitido algum contato entre as crianças pequenininhas do CEMEI com as crianças maiores da EMEI (além de algumas festas e outros eventos comemorativos)²⁹.

²⁷ Como em Foote-Whyte (1990), Silva et. al (1994), Silva e Milito (1995), Zaluar (1996), dentre outros.

²⁸ Como se pode observar na Planta Baixa (reduzida) do CIMEI (Anexo 1).

²⁹ Vale relembrar que, diferentemente do que observei na pesquisa de mestrado, alguns bebês do CEMEI participavam de passeios pelo CIMEI e usufruíam alguns de seus espaços externos e internos, não se limitando somente ao espaço da sala, ao solário ou aos dias de festa.

Estes momentos foram atentamente observados por mim como momentos privilegiados de possibilidades de encontros entre as crianças de diferentes idades e entre elas e outras monitoras e professoras. A presença das crianças menores andando em grupo por todo o espaço externo do CIMEI, incluindo as varandas externas do prédio da EMEI, era explicitamente percebida por algumas das crianças maiores que corriam em direção a elas, conversavam, pegavam no colo, provocavam, e surpreendentemente observavam as menores e imitavam o seu jeito, uma gracinha, uma palavra ou uma brincadeira. Pareciam ser como eu, atentas observadoras das crianças pequeninhas, como que desejosas de aprender com elas, de as apreender – momentos em que as crianças aprendiam e ensinavam a ser crianças, momentos especiais em que elas podiam exercitar (e o faziam com pressa e euforia) a aprender juntas e através de outras crianças.

A importância desta percepção, mesmo parecendo tão sutil, revelada na forma como as crianças maiores relacionavam-se com as menores e vice-versa, me fez refletir sobre como a cena ganhava novas nuances, quando a diferença de idade entre as crianças deixava minha ‘surpreendência’ ainda mais satisfeita.

O movimento de observação entre as crianças era intenso e isso se fazia ainda mais evidente quando as crianças de idades diferentes confrontavam-se, destacavam-se em suas especificidades comunicativas, ao mesmo tempo em que, do encontro, diluíam-se, fundiam-se num movimento de ser crianças e que só no convívio se tornava possível, salutar, renovador e antietário.

As crianças pequeninhas observavam também atentamente as atitudes e conversas das crianças maiores e demonstravam interesse em continuar por ali. Algumas, ao contrário, seguravam firmemente nas mãos das monitoras e professoras (de sua referência) e solicitavam com o corpo, com o olhar, com um balbúcio, que o passeio continuasse, demonstrando seu desejo pela volta, ou por constrangimento em relação às atitudes de algumas das crianças maiores, principalmente quando estas tentavam segurá-las ou pegá-las no colo.

Isso não significa que não houvesse crianças menores desejosas de brincar com as maiores, pelo contrário, algumas delas jogavam-se nos braços das maiores, sorriam, abraçavam-se, deixavam-se conduzir, receber abraços, carícias e resistiam aos chamados das profissionais docentes para continuar o passeio. Do mesmo modo, algumas das crianças pequeninhas também estabeleciam relações intensas comigo e com outras monitoras e professoras da EMEI, o que evidenciava que as crianças não estabeleciam relações somente entre seus pares da mesma idade,

elas incorporavam outras crianças maiores, profissionais docentes, não docentes e pesquisadora; e assim como nós, demonstravam o desejo de serem reconhecidas e aceitas como sujeitos significativos das relações que construía.

Observei, também, que as crianças maiores muito se interessavam pelas brincadeiras que eram propostas às crianças menores e vice-versa, geralmente no espaço do campo gramado, pois era utilizado por todo o CIMEI, com livre acesso aos parques. Entretanto, muitas eram as vezes em que as professoras e monitoras chamavam de volta as crianças maiores que se aproximavam das crianças menores ou vice-versa, ou mesmo impediam que outras crianças participassem de alguma brincadeira em andamento, especificamente, para sua turma de crianças: - *Vá, vá lá para a sua turma, lá em baixo!*

Quando o passeio estendia-se pelo espaço interno do galpão da EMEI, as crianças pequeninhas eram encaminhadas aos brinquedos montados ali e foi possível observar diversos interesses demonstrados por estas crianças, incluindo a curiosidade, o desejo de observar o que acontecia no refeitório com as crianças maiores e com outras profissionais docentes e não-docentes. Entretanto, mesmo não observando restrições às crianças maiores que passavam por ali e se relacionavam com as pequeninhas, observei que estas eram impedidas pelas monitoras e professoras de adentrarem o refeitório, marcando o desencontro na possibilidade privilegiada de diferentes encontros.

Mesmo nos “momentos de parque” planejados na EMEI, para união de duas turmas de crianças de idades diferentes, observei que muitas delas somente dividiam o grande espaço do parque (brinquedos de ferro e de cimento, tanque de areia, campo gramado, teatro de arena, varandas), geralmente, cada qual (turma de crianças) de um lado do parque, com suas respectivas professoras.

Algumas turmas efetivamente misturavam-se nestes “momentos de parque”, em especial, uma turma de maternal³⁰ e uma turma de pré³¹. Pela mistura etária presente, voltei minha atenção a elas e, assim, fui afinilando e delimitando minhas observações³², considerando que somente os encontros e/ou os desencontros observados nos passeios não alimentariam minhas indagações de

³⁰ Crianças de três anos de idade.

³¹ Crianças de cinco e seis anos de idade.

³² Num espaço que recebia aproximadamente 440 crianças e 60 profissionais (entre profissionais docentes, gestoras e demais funcionários).

investigação e não seriam suficientes para que eu pudesse desvendar e compreender o convívio das crianças, não só na diversidade de idade, mas também de gênero, de etnia, de classe social, etc., suas relações etárias e sua condição infantil.

Passei, então, a centrar meu olhar nos momentos compartilhados no parque entre as crianças destas duas turmas específicas, e após alguns meses de convívio com elas e com suas respectivas professoras, no espaço do parque, fui sendo convidada para participar de todos os demais momentos do seu dia-a-dia³³.

Redefinindo o trabalho de campo e os passos da investigação, em reuniões com toda a equipe pedagógica, apresentei minha nova proposta de observação, delimitando as duas turmas específicas de crianças e ampliando minhas observações também para outros espaços e momentos do cotidiano, em especial, no espaço das salas (até então, não permitidas para minha permanência pelas professoras, já que no início da pesquisa argumentavam não ser um espaço de mistura de idades).

Neste delineamento da pesquisa foi necessário o convívio mais intenso com as crianças nos diversos momentos, consolidando um dos objetivos e um dos sentidos da própria investigação que se propunha observar as brincadeiras entre as crianças de idades diferentes, mas também, suas brincadeiras quando estavam com os colegas da mesma idade e/ou turma.

No exercício de conhecer e de ser conhecida pelos sujeitos da pesquisa, alguns vínculos já se faziam presentes e me era concedida a possibilidade, até mesmo em forma de convite, de participação em outros momentos da instituição, incluindo diversos eventos, festas, reuniões, passeios, momentos de formação profissional, etc.

Participei (com objetivo fundamental de observar) intensamente das várias atividades propostas para e pelas crianças das duas turmas e me revezei entre elas alternadamente, num primeiro momento acompanhando o cotidiano das crianças da turma do maternal e num segundo momento das crianças do pré. Observei as brincadeiras e as relações que se estabeleciam entre as crianças de cada turma separadamente, ou seja, entre as crianças da mesma idade e sua respectiva

³³ As professoras das duas turmas de crianças foram demonstrando grande abertura para a realização das observações, contribuindo fundamentalmente para o desenrolar do trabalho de campo, informantes e observadoras valiosas que comigo apropriaram-se e construíram esta pesquisa. Assim como foi Doc para Foote-Whyte (1990, 80): “Muito do nosso tempo era gasto na discussão de idéias e observações, e deste modo Doc tornou-se, no verdadeiro sentido do termo, um colaborador da pesquisa. A consciência da natureza do meu estudo estimulou Doc a procurar sugerir dados que me interessassem”.

professora, como compartilhei dos momentos diários em que ambas encontravam-se no parque, no refeitório, além das oficinas, das festas e comemorações.

Além da observação escolhi outros instrumentos e técnicas de investigação empírica e realizei entrevistas semi-estruturadas com as professoras das duas turmas de crianças, objetivando captar respostas mais diretas, acerca de algumas das questões específicas da pesquisa³⁴. Utilizei o gravador para registro dos depoimentos, assim como, a fotografia e o caderno de campo, que foram indispensáveis para a coleta, a descrição e análises das expressões e manifestações das crianças³⁵.

A utilização da técnica da fotografia teve o objetivo não somente de refinar meu olhar a cada vez que as fotos eram tiradas, observadas, selecionadas e interpretadas (em conjunto e/ou separadamente às observações registradas no diário de campo e através das entrevistas), como também, aprofundar minhas análises, através das inúmeras mensagens expressas pelas crianças, que se diluíam entre a observação e o relato no caderno de campo. Assim, como forma de aliar ao modo de comunicação adulta, a escrita, um modo infantil que não se lê, se vê, lidei num só tempo com a heterogeneidade da platéia, personagens, pesquisadora e máquina fotográfica, cada qual associada a formas de interações diferentes.

Entretanto, as fotografias foram utilizadas para âmbito restrito e interno da pesquisa³⁶, como meio para estender minha visão aos detalhes que passavam despercebidos em minhas observações e registros. Mais do que isto, elas foram concebidas como forma de captação de imagens que representavam particularidades, documentavam as especificidades dos grupos pesquisados, dotadas de uma linguagem própria e evidenciavam que a coexistência nem sempre é conflito. Por isso, elas

³⁴ Em Roteiro de Entrevista semi-estruturada com as professoras (Anexo 2).

³⁵ Como fotógrafa amadora interessei-me pela fotografia desde 1993, quando discutia minha produção fotográfica com um especialista e mais tarde, em 1998, quando realizei meu primeiro ensaio fotográfico após a finalização de um curso particular de fotografia. Desde então, tenho procurado voltar meus estudos na discussão sobre a utilização desta técnica, assim como a da filmagem em vídeo, especificamente na pesquisa com crianças pequenas e pequenininhas (Prado 1998 e 2002).

³⁶ Não obtive autorização judicial para apresentá-las, uma vez que algumas crianças da EMEI, assim como das turmas pesquisadas eram moradoras do Centro Municipal de Proteção à Criança e ao Adolescente e estavam sob sua guarda e tutela, sendo totalmente vetada a divulgação de suas imagens. Como muitas destas crianças destacavam-se nas relações com crianças de idades diferentes, elas compunham grande parte do material fotografado, que além deste predomínio, também priorizou os momentos de festas, comemorações, atividades e brincadeiras coletivas entre as turmas de crianças juntas e separadamente, nos quais elas geralmente estavam presentes. Da seleção realizada para meu exame de qualificação, necessitei fazer tantos cortes importantes para esta nova seleção criteriosa das fotografias, (autorizadas pelos pais e profissionais das crianças, como discutido em Kramer 2002), que meus objetivos para sua utilização precisaram ser revistos e assumidos aqui como um dos limites apresentados a esta pesquisa, acreditando que, ainda assim, poderei apresentar alguns de seus alcances. Agradeço à professora Zeila de Brito Demartini responsável por mais esta aprendizagem que consolidei como defensora da infância e pesquisadora de crianças.

também foram fundamentais em minha busca por compreender o real, para além da ilusão de sua transparência (Bourdieu et al. 2000), na sua desconstrução.

Buscando explicitar os mecanismos de construção do signo fotográfico, por quem fotografa e os mecanismos da construção da interpretação por parte dos receptores, Kossoy (2002) constata que os processos de criação de realidades inerentes a estes mecanismos evidenciam a natureza ambígua e complexa da fotografia, entre realidades e ficções documentais:

(...) *documento fechado*, definido, delimitado pelas margens da superfície fotográfica, portador de um inventário de informações que e, ao mesmo tempo, uma *representação aberta*, indefinida, real, porém imaginária, plena de segredos *extra-imagem* que segue sua trajetória mostrando/encobrindo sua razão de ser no mundo; *uma aparência* construída em eterna tensão com seu verdadeiro mistério, subcutâneo a superfície fotográfica: sua trama, sua história, sua realidade interior. Um signo a espera de sua desmontagem (Kossoy op.cit, 144).

Todavia, mesmo não expondo o material fotografado busquei descrever algumas das imagens fotografadas (ou algumas seqüências de imagens) com objetivo complementar às minhas análises e interpretações, mas jamais substituindo-as. Busquei articular os fenômenos observados e suas características com as imagens e seus elementos, de maneira que conversassem entre si, sem a pretensão de ser a revelação da verdade ou da realidade, mas convidando a leitora ou o leitor a formular suas próprias hipóteses e questionamentos sobre um tema tão recente.³⁷

Ao lidar com as imagens das crianças brincando busquei olhar para as formas como elas estavam e como elas eram no convívio etário diversificado. Apesar de realizadas através da máquina da perspectiva, que busca um mundo ideal, as mesmas imagens mostravam a realidade como algo contínuo (antes da perspectiva), revelavam que as crianças estavam juntas e não se machucavam, que o prazer e a risada podiam ser muito mais evidenciados em suas brincadeiras do

³⁷ “O método científico serve para tratar uma idéia, mas não ajuda ninguém a ter idéias. Serve para buscar respostas, não para formular as perguntas, que é o mais essencial. A emoção serve para ter idéias, para querer fazer ciência ou para querer aprender a fazer, e isso não é contraditório com a objetividade e a racionalidade” (Jorge Wagensberg, diretor do Museu da Ciência de Barcelona, em entrevista à Revista Pesquisa FAPESP, outubro 2004, n. 104, p.16, ao propor como essencial o despertar da emoção científica através da observação das imagens).

que as disputas, as brigas ou o choro e que eram capazes de compor brincadeiras originais e inovadoras complementando pontos de vistas semelhantes ou diversos.

Assim como Gandini e Edwards (2002) que concebem a infância como algo que é reinventado por cada sociedade, que por sua vez, cria a sua própria concepção do que são as crianças, busquei apresentar, através do texto escrito, aquilo que as crianças pesquisadas eram, o que elas tinham e o que elas podiam fazer, suas capacidades e potencialidades, priorizando suas brincadeiras, confrontos, trocas e negociações, em detrimento daquilo que elas não sabiam, não podiam ser ou fazer, suas necessidades ou incapacidades, suas brigas e conflitos³⁸.

As fotografias foram realizadas nos diversos espaços da instituição: salas, parques, refeitórios, galpão, etc., entre uma ou mais turmas de crianças, nas brincadeiras livres, dirigidas, solitárias e coletivas, nos diversos momentos do dia-a-dia, como na alimentação, nos dias comemorativos, nas oficinas e nas festas³⁹.

As imagens também serviram como fontes de suporte e de autenticidade às minhas descrições, interpretações e análises dos dados, excluindo, entretanto, um discurso fotográfico objetivado numa maior veracidade dos fatos, mas assumindo esta e outras técnicas da pesquisa como portadoras de mediações e não como forma de acesso completo ou total aos eventos, como coloca Barthes (1984) e Machado (1984).

Segundo Peixoto (1995) e Sayão (2005) a utilização das imagens na pesquisa de caráter etnográfico agrega elementos que a observação não capta ou que dela escapam. Como as autoras, procurei analisar o material fotografado como mais uma tentativa de aproximação de uma realidade que não se entrega, somente se insinua, já que ela é transitória e não deixa marcas de grande visibilidade, devendo, portanto, ser imaginada, descoberta e construída, segundo Pais (1993b).

Fotografando e, as vezes, sendo fotografada pelas crianças me coloquei como instrumento e sujeito da pesquisa, na constituição de um tipo de relação que propiciasse uma perspectiva própria e característica da Antropologia, um olhar desde dentro.

³⁸ Isso não significa que as brigas e conflitos não foram observados, mas pelo contrário, não se constituíam como forma predominante no estabelecimento de relações entre as crianças pesquisadas.

³⁹ Nenhuma modificação fiz na organização das atividades ou na disposição do mobiliário para a realização das fotografias. A câmera fotográfica ficou segura em minhas mãos, mas não deixei de interagir com as crianças e com as professoras quando era solicitada, já que minhas relações com os sujeitos pesquisados pretenderam constituir-se tanto como fonte de questionamentos e de enriquecimento para a construção da pesquisa e de meu papel enquanto pesquisadora, quanto como uma aliada aos objetivos da própria observação que se propunha, essencialmente, ao encontro direto com o outro, compartilhando com ele a mesma cena.

Com a máquina fotográfica em campo muitas crianças solicitavam-me para ser fotografadas (em grupos pequenos, grandes e individualmente) e faziam as mais variadas poses, demonstrando nisso um enorme prazer e satisfação⁴⁰. Observei que, muitas vezes, o registro fotográfico de alguma brincadeira, ou mesmo as seqüências de fotos revelavam a presença ativa das crianças no que eu fazia, mostrando-me o brinquedo ou a brincadeira, fazendo poses, exibindo-se, chamando um ou vários colegas para comporem a foto. Elas reconheciam algo já conhecido, que mesmo por momentos ignorado, era bastante lembrado por elas e passava a contar com sua intensa participação.

Mais do que isso, e freqüentemente, as crianças pediam-me a máquina e desejavam fotografar, demonstrando o desejo de também se registrarem, compartilharem comigo daquela brincadeira. Instigada e constantemente solicitada pelas crianças, comecei a emprestar minha máquina fotográfica a elas (registrando os números das fotos correspondentes) até que passei a carregar comigo uma segunda máquina (automática, de fácil manuseio) que passava pelas mãos das crianças que desejavam fotografar naquele momento⁴¹.

Como introduzi a utilização da técnica da fotografia nos dias comemorativos da instituição, fui sendo solicitada, pelas professoras e monitoras, a mostrar as fotos reveladas e sempre me dispus a isso. Assim, as crianças se interessavam pelas fotos reveladas, pediam-me para vê-las várias vezes, mais ainda, depois que começaram a fotografar também.

⁴⁰ Assim como nos estudos de Bufalo (1997), Ávila (2002), Junqueira (2006) e em minha experiência de pesquisa de mestrado (Prado 1998) com a utilização da técnica de filmagem e diante da filmadora, as crianças pequeninhas aproximavam-se, olhavam, tocavam, observavam e pegavam nela, perguntavam curiosas sobre o que eu fazia, sobre o que era aquilo, cada botão, cada luz que se acendia. Solicitavam-me, com satisfação, para que eu as filmasse, para deixá-las olhar as colegas e filmá-las também, num movimento de descoberta, de prazer e de reconhecimento de algo novo ou já conhecido que era lembrado e, num só tempo, ignorado pelas crianças.

⁴¹ Foram realizadas 220 fotografias, dentre elas apenas uma foi feita por uma professora (de algumas crianças do pré e do maternal comigo no parque, após a solicitação das crianças); 42 foram feitas pelas crianças e as demais por mim.

Observava que, diferentemente do desafio de pesquisar crianças pequenininhas que ainda não falam (investigadas no mestrado), as crianças tão falantes observadas agora desafiavam-me exatamente por isso. Aceitando o desafio, acreditei que elas poderiam retratar o que quisessem através das fotografias, além de exercitarem um outro “falar” sobre elas⁴².

Certa da capacidade de observação das crianças, constatada já nas primeiras inserções em campo, especialmente nos momentos dos encontros, dos passeios, de mistura de idades, também organizei uma sistemática de conversar com as crianças sobre as fotografias (as minhas e as delas), geralmente nos momentos de parque ou em sala, quando as próprias professoras solicitavam-me para ver as fotos. Realizei o mesmo procedimento em alguns momentos distintos com as crianças da turma do maternal e do pré separadamente, assim como, em outros momentos com as crianças das duas turmas, quando estavam juntas no parque.

Desses momentos, observados e registrados em caderno de campo, também passei a introduzir a utilização da técnica de gravador com as crianças maiores (da turma do pré) para registro de suas canções e brincadeiras musicais.⁴³

As formas como as crianças viam as fotos, falavam sobre elas, agiam diante delas, revelaram maneiras, também, de ser crianças. E mesmo não se constituindo como fonte privilegiada de coleta de dados, configuraram-se como uma primeira tentativa e (talvez) ousadia metodológica na pesquisa com crianças pequenas e, por isso, foram colocadas para análise neste trabalho, assim como outras produções diversificadas das crianças como suas brincadeiras, desenhos, músicas e histórias⁴⁴.

⁴² Reveladas as fotos feitas pelas crianças, não observei fotos tremidas ou desfocadas a ponto de impedir a visualização das imagens. Entretanto, a ausência de luminosidade foi o que mais prejudicou a leitura do cenário mais amplo das fotos, em que predominavam o registro dos amigos e amigas e da pesquisadora, além de muitos closes e poses dos colegas. Tive clareza que se fosse este um dos objetivos da pesquisa, compreender a capacidade desta utilização pelas crianças e com mais recursos específicos, as fotos realizadas pelas crianças teriam a cada momento novas perspectivas, possibilidades e revelações.

⁴³ Em Anexo 3.

⁴⁴ Sobre as histórias, vale apontar especialmente para um material produzido pela turma do pré, intitulado: “Histórias que contamos...”, em que cada criança apresentou uma história desenhada, também escrita pela professora, que também identificava com o nome e uma foto de cada criança autora. Ao final do ano, como festa de encerramento do ano, elas receberam o material encadernado como um livro e comemoraram com uma tarde de autógrafos com a família na EMEI.

Numa primeira organização e seleção das fotografias, um material incitante desencadeou novos questionamentos, dentre eles, aquele referente à forma como as coisas aconteciam. Foi observando, selecionando, descrevendo e analisando este tipo de material (fotografado) que compreendi que ele trazia consigo um outro tempo, diferente da nossa existência adulta, no qual as coisas se davam numa outra dimensão, das próprias crianças.

Paralelamente aos procedimentos da pesquisa de campo, a revisão e ampliação do levantamento bibliográfico preliminar permearam todas as etapas da pesquisa com objetivo de elaboração e refinamento das metodologias de pesquisa com crianças pequenas⁴⁵ e para o aprofundamento do tema no campo do conhecimento das Ciências Sociais, em especial, na Antropologia.

Na escassa produção científica sobre o tema, também lancei mão de outras fontes e recursos não convencionais de pesquisa que complementaram e inspiraram minhas análises, como letras de músicas, poesias, contos, literatura infantil e produções cinematográficas.

⁴⁵ Cabe ressaltar que esta preocupação já se evidencia na recente publicação organizada por mim em conjunto com as professoras Zeila de Brito Demartini e Ana Lucia Goulart de Faria, intitulada: Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças (Campinas/SP: Autores Associados, 2002).

II. TEMPORÁRIAS IDADES

2.1 Temporalidade e infância: os Três Porquinhos como alegoria e a idade como categoria.

Três porquinhos irmãos foram morar numa floresta. E para se proteger dos lobos decidiram construir suas casas. O mais novinho só queria brincar, fez rapidinho uma casinha de palha e saiu a passear. O do meio gostava de tocar flauta. Então fez uma casinha de madeira e saiu para tocar. O mais velho, prevenido, gastou todo o seu tempo fazendo uma linda casa de tijolos. À noite o lobo resolveu atacar. E num só sopro, derrubou a casinha de palha. O porquinho correu para a casa de madeira do irmão, mas o lobo derrubou esta também. Os dois porquinhos foram à casa do irmão mais velho e ficaram quietinhos esperando. O lobo chegou e soprou, soprou, soprou, mas não conseguiu derrubar a casa. O lobo tentou entrar pela chaminé da lareira, mas os porquinhos prevenidos acenderam ali uma fogueira. Quando o lobo chegou perto, chamecou o rabo no fogo e saiu correndo feito louco e nunca mais voltou.⁴⁶

Nessa edição atual da clássica história dos três porquinhos, encontro uma alegoria articulada à construção da idade como categoria de análise e o início de um fio que pretendo tecer em relação à discussão e reflexão sobre a temporalidade e a infância. Lendo e relendo a história, me vejo num penoso exercício de estranhamento de algo extremamente familiar, profundamente naturalizado⁴⁷, para procurar saídas na tecitura do fio.

Se os porquinhos precisavam se proteger do lobo, porque não construíram juntos uma só casa? Se eram irmãos e estavam sozinhos na floresta, porque fizeram casas separadas?

No individualismo que sugere a história, cada porquinho, mesmo com outros irmãos, na floresta, desprotegido do lobo, teria que ser responsável por sua própria sobrevivência. Entretanto, somente o irmão mais velho é capaz de tal proeza e, sem ele, os porquinhos mais novos sucumbiriam ao lobo. A história propõe, com isso, um sentimento de dependência dos irmãos mais

⁴⁶ Em: Os três porquinhos. Contos Clássicos, n.7, Erechim/RS: Edelbra, 2002.

⁴⁷ "Os Contos infantis, com suas luzes puras e suaves, fazem nascer e crescer os primeiros pensamentos, os primeiros impulsos do coração. São também Contos do lar, porque neles a gente pode apreciar a poesia simples e enriquecer-se com sua verdade. E também porque eles duram no lar como herança que se transmite" (Irmãos Grimm 1812, apud Darnton 1986).

novos em relação ao mais velho, que conquista o poder sobre os mais novos, aparentemente salvando suas vidas.

Entretanto, se o irmão mais velho detinha os conhecimentos necessários para construir uma casa verdadeiramente segura, porque permitiu que os irmãos dormissem nas casas que construíram? Desejaria o irmão mais velho tal poder?

A história recompensa o porquinho mais velho por todo o tempo da infância que lhe foi furtado. Experiente e prevenido, não brincou, nem saiu para passear, nem tão pouco para tocar flauta como os irmãos, mas gastou todo o seu tempo, num sentido de utilidade, que se impõe à idade. Teriam os porquinhos mais novos aprendido a lição?

Numa noção de tempo que é para ser gasto, e bem gasto, demarcado, investido, controlado, subjugado, a história revela o sentido imposto pelo capitalismo, marcando arbitrariamente um tempo de experiências que são registradas como fatores causais. Uma noção cronológica, linear, do menor para o maior é demarcada – metáfora de uma infância que precisa preparar-se para a vida jovem e adulta, madura, séria e produtiva. Eu mesma, nos estudos do mestrado, já havia afirmado que:

Mais do que isso, uma naturalização da infância, estado precário e efêmero, deve encaminhar-se para sua resolução num tempo de estabilidade e maturidade, por meio do acúmulo de experiências e de conhecimentos que caracterizam a vida adulta (como se esta não fosse também provisória). Em estado imperfeito, posto que transitória, inacabada, a infância, assim qualificada na linearidade do tempo cronológico, parece autorizar a opressão, a dominação, o controle e o adultocentrismo (Prado 1998,2).

Contrapondo esta mesma noção de tempo da história apresentada e concebendo-a como fluxo constante, coletivo e mediado, as experimentações e experiências vividas pelos três porquinhos irmãos é que determinam, então, uma temporalidade da infância e não o contrário. Várias dimensões da experiência temporal devem ser consideradas, além da necessidade de alteração de uma concepção de infância como sinônima da incapacidade, da inexperiência, do desconhecimento, advindos da pouca idade.

Refletir sobre a infância e sua temporalidade é, por isso, tão espinhoso quanto falar das dificuldades inerentes para se lidar com um tema de pesquisa emergente, ainda segmentado e acrítico, quando me refiro às idades - invenções sociais, assim como a infância e seu tempo, ou o seu “não-tempo” no capitalismo.

(...) todo o tempo tem de ser consumido, comprado, posto em uso; é ofensivo das classes trabalhadoras permitir-se-lhes simplesmente ‘passar o tempo’ (Thompson 1991,77).

Pregando o furto precoce do lúdico e da brincadeira, já denunciado por Marcellino (1990), a história apresentada também desconsidera a condição infantil e a produção das culturas infantis pelos porquinhos, principalmente dos mais novos que quase pagam com a própria vida pelo ócio, pelo à toa, pelo prazer de brincar, passear, tocar flauta – viver a infância em sua plenitude.

Silva (2000), pesquisando as crianças grandes e jovens trabalhadoras da zona da mata canavieira pernambucana, também denuncia a supressão do tempo livre, oposto ao tempo da exploração e alienação capitalista, e a inviabilidade da brincadeira nesta mesma lógica ou a ela submetida. O mesmo autor aponta para a brincadeira, entretanto, como fundamental em qualquer infância, cultura, classe social, gênero, etnia e nacionalidade, pois as crianças “possuem o mesmo desejo, isto é, não querem um tempo não-residual do trabalho estranhado, mas um tempo articulado entre a escolarização e o lúdico” (p. 323).

O tempo da produção, como descartável, fragmentado, próprio da racionalidade capitalista, ignora, entretanto, o “tempo total, simultâneo, passado-presente-futuro fundidos em instantes de plenitude” (Perrotti 1982, 27) e assim, o tempo em que se vive a infância deve ser encurtado, substituído pela seriedade que não torna a casa de tijolos do porquinho mais velho uma “casinha”, como descrita na história para se referir às outras casas construídas. No diminutivo também inferioriza-se o porquinho “mais novinho”, como que ainda mais desprovido de consciência em relação aos perigos do lobo e de seu poder. Não é por acaso que sua casa é a primeira a ser destruída pelo lobo, e tendo ele se refugiado na casa de madeira do irmão do meio, confirma-se sua ingenuidade e incapacidade de conhecer os reais perigos. Caso a casa de madeira tivesse sido

destruída primeiro, para qual casa o porquinho do meio fugiria? E se nenhuma das casas tivesse sido destruída, valeria a pena todo o sacrifício do porquinho mais velho?

A escolha dos materiais para a construção das casas também demonstra uma hierarquia de poder que se revela na leveza e inconsistência da palha pelo porquinho menor, na possível resistência da madeira pelo irmão do meio e na consistência e solidez do tijolo pelo irmão mais velho – o melhor material, a melhor escolha, o melhor porquinho! O único que tem sua casa adjetivada na história: “uma linda casa de tijolos”. E as outras casas, o que eram?

Embora punitiva e carregada de preconceitos em relação à infância, a história se contradiz no momento em que os três irmãos juntos e “prevenidos” vencem o lobo. Mesmo não derrubando a casa de tijolos com o sopro, o lobo já se preparava para invadi-la pela chaminé e devorar os três porquinhos de qualquer forma. De quem teria sido a idéia de colocar fogo na lareira? Certamente dos irmãos mais novos, pois se realmente era experiente e prevenido, o porquinho mais velho já deveria ter acendido a lareira para passar a noite. O porquinho mais velho mesmo prevenindo-se dos sopros do lobo precisou estar com os outros irmãos para juntos acenderem a lareira.

Não é a toa que, discutindo sobre a produção corporativa para as crianças, Steinberg e Kincheloe (2001) denunciam a crise da infância contemporânea, o medo do isolamento no sentido da ausência de adultos e da inexistência de um espírito de solidariedade – possível somente ao final da história, quando os irmãos se vêem realmente juntos e compartilhando a mesma experiência aterrorizante.

Nesse momento, os conhecimentos e experiências de cada um dos porquinhos são fundamentais para a composição de uma solução que definitivamente combata o lobo e as idades diluem-se, as competências e habilidades se fundem, se comungam, e se complementam.

Este é o desafio maior que se apresenta diante dos preconceitos em relação à infância vista somente como recorte etário e, nesta tentativa paradoxal de trabalhar com o tema da idade como categoria de análise, construo meu objeto de investigação através de sua desconstrução, de sua dissolução. Busco conceber a infância para além de um recorte etário determinante e produtor de relações sociais e de um discurso científico sobre o desenvolvimento infantil e humano como linear e com etapas a serem vencidas.

Se a infância é um fenômeno etário universal, no qual não é difícil ver a influência exercida pela observação do ciclo natural da vida, ele apresenta-se sob formas diferentes em razão das características históricas e culturais de cada povo. O real interesse de discutir esta questão não reside, portanto, no fato da existência de um fenômeno etário denominado infância, mas nas razões que levam as sociedades a definir o *status* dessa infância na sua organização social. Isso quer dizer que mais do que ver a infância como um fenômeno biológico, ela é vista como um fenômeno cultural (Pino 2004,147).

Diferentemente do tempo imposto pelo capital, a temporalidade da infância é o sentido de sua própria existência. As crianças são seres temporais, assim como os porquinhos na história e como eles, vivem em mundos temporais não somente por sua constituição, mas pela criação intencional e relativa a que atribuem uma noção de tempo, através das relações que estabelecem, como um dado da consciência que sempre se desdobra. Nossa experiência de tempo e de duração não é um processo linear. A idade como tempo vivido pode ter significados diferentes para as pessoas, em diferentes épocas de suas vidas.

Assim como para os porquinhos, as experiências das crianças são criadas no tempo e sintetizam o presente, o passado e o futuro. O agora é experimentalmente fluido, mesmo parecendo fixo, ele abarca e dá significado ao passado e ao futuro.

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, ou de cada porquinho diferentemente, determina e é determinado pelos ritmos sociais coletivos – quando as crianças estão juntas ou quando os três porquinhos encontram-se e dividem a mesma cena na história.

O tempo também regula a emergência de papéis sociais ao longo do desenvolvimento humano, entendido, aqui, como fenômeno da cultura, e determina normas e expectativas como um sistema de controle social e de hierarquia – vale apontar para a escala de competências e de poderes que propõe a história dos três porquinhos.

Nesta lógica, manifestando-se como sujeitos da soberania e do direito, dotados de plena racionalidade, os seres humanos vão sendo ameaçados ao esgotamento, pois procuram,

pretensiosamente, encontrar na sua própria história, a fundação da história e da cultura, negando-se ao encontro com sujeitos de naturezas e condições diversas que são.

Vale lembrar que, mesmo aparecendo de forma condensada e modificada, a história dos Três Porquinhos passou por reelaborações ao longo dos séculos em diferentes culturas, sendo diversamente interpretada, apropriada e transmitida, assim como os contos de fadas também possuem uma história, além da própria história que contam e que deve ser reconstruída⁴⁸.

As origens dos contos populares são longínquas, e praticamente impossíveis de serem precisadas. Os contos são compreendidos, de maneira geral, enquanto narrativas que tratam de experiências comuns a toda a humanidade, e que, ao mesmo tempo, possuem particularidades históricas e culturais (Túbero 1996,9).

Segundo Darnton (1986), um estudioso da história cultural francesa, os contos manifestavam o desejo das classes oprimidas de se desvencilharem da condição social inferior em que se encontravam, traduzindo, portanto, efeitos diversos em diferentes tradições como as burlescas versões italianas, as dramáticas versões francesas, as bem humoradas versões inglesas ou as horrendas versões alemãs. Apesar do conformismo presente nos escapismos individuais através das condições, dos objetos e seres mágicos, somente através da fantasia as desigualdades poderiam ser superadas e um outro patamar na escala social poderia ser alcançado.

Para Zilberman (1985), os contos folclóricos eram contados pelos adultos e para os adultos sem restrição à idade, não eram destinados às crianças, nem faziam parte da educação burguesa. Eles eram narrados pelos lavradores, pescadores, marinheiros, artífices, mendigos e sofreram uma mudança de função, quando adaptados, transmitindo valores burgueses, éticos, morais, religiosos e conformando as crianças a determinado papel social.

⁴⁸ Segundo estudiosos da Literatura Infantil como Darnton (1986), Túbero (1996), Zilberman (1985), dentre outros, os contos de fada constituíram-se através da coleta e adaptação de contos e lendas da Idade Média, inicialmente, por Charles Perrault na França (século XVII), somados à coleta e adaptação de contos folclóricos na Alemanha (século XIX) pelos irmãos Grimm, pelas narrativas diversas de Christian Andersen na Dinamarca, além de Collodi na Itália, Lewis Carol na Inglaterra, Frank Baum nos Estados Unidos, James Barrie na Escócia, dentre outros. A História dos Três Porquinhos, especialmente, tem suas primeiras edições no século XVII, mas há quem pense que seja bem mais antiga. Ela foi transformada em versão animada nos desenhos de Walt Disney, em 1933.

A partir do século XVIII, a noção de infância começa a surgir como uma etapa diferenciada, que merece a atenção dos educadores. Os contos passam a ser utilizados como forma de transmissão de hábitos e formação moral do futuro adulto. Atribuí-se ao conto uma função pedagógica, visando a transmissão de valores aos pequenos leitores (Túbero 1996,11).

No século seguinte, uma concepção de infância que cria para esta fase da existência uma necessidade de a criança dominar os problemas psicológicos do crescimento, superar decepções narcisistas, rivalidades fraternas, dilemas edípicos, e assim, integrar sua personalidade, encontrou nos contos de fadas (especialmente, nas versões dos irmãos Grimm) um canal para que as crianças abandonassem as dependências infantis, obtendo um necessário sentimento de individualidade. Assim, a infância estaria sob o alicerce fundamental de um modelo ideológico burguês consolidado sob normas, valores e obrigações morais, sobrando aos que não se encaixassem em seu modelo, o medo da morte eminente, a condenação, ou ainda, uma espécie de maldição do destino.

Uma maldição que, atualmente, parece revelar um tempo e um lugar para a infância, num espaço adultocentricamente dominado, no qual a criança pode ser vista como o centro ou então como um estorvo:

(...) um adulto defeituoso, ainda incompleto, pois seu tempo converte-se em tempo do capital, apenas à medida em que vai sendo 'adestrada', disciplinada enquanto corpo, dentro da mesma lógica que constrói o espaço-tempo adulto do mundo moderno capitalista (Márques 1997,8).

Como coloca Simmel (1983) a vida moderna, marcada pela diferenciação social, abandona uma hierarquia precedente e coloca os seres humanos na interseção de esferas sociais excêntricas nas quais, muitas vezes, participam voluntariamente. É através das múltiplas relações que a temporalidade da infância pode ser compreendida e investigada, pensando na capacidade de sociabilidade das crianças numa elaboração e transformação da realidade da vida, assim como finda a história dos Três Porquinhos.

A sociabilidade não é dada pela natureza, ela é um produto da cultura, uma elaboração individual e coletiva dos comportamentos e atitudes, uma mediação entre a expressão e o pertencimento⁴⁹. Para Simmel (1983), a sociabilidade e a cultura possuem uma relação simbiótica, pois ambas se fundem em cada forma de interação, de comunicação social. É o que acontece nas relações que as crianças estabelecem nas brincadeiras.

Assim como para os porquinhos da história, as culturas infantis reconhecidas nos espaços das brincadeiras e permeadas pela cultura dos adultos, não se dão somente em obras materiais, mas na capacidade das crianças de transformarem a natureza e, no interior das relações sociais, tecerem verdadeiras teias de criações humanas e de redes de sociabilidades⁵⁰.

Menores e maiores, entretanto, não nascem com o sentido do tempo como demarcação precisa entre o passado, o presente e o futuro, característica das sociedades capitalistas. Elas constroem suas noções temporais e espaciais determinadas, sim, pela cultura à qual pertencem (e vice-versa), mas esta demarcação só se faz possível quando dominam uma noção linear do tempo, conjugada à noção de irreversibilidade do tempo (Gourevich apud Almeida 2004).

A sucessão irreversível dos anos representa, à maneira simbólica, a seqüência dos acontecimentos, tanto naturais quanto sociais, e serve de meio de orientação dentro da grande continuidade móvel, natural e social. Numerados, os meses e dias do calendário passam então a representar estruturas recorrentes, no interior de um devir que não se repete (Elias 1998,10).

Em outras sociedades e grupos sociais não capitalistas, nas quais o calendário não se inclui como um patrimônio do saber compartilhado e naturalizado, é difícil determinar o número dos anos que se viveu, ou as idades. Com isso, outras seqüências de acontecimentos são tomadas como referência para padronizações na escala social. O tempo é uma categoria presente em todas as sociedades humanas, mas nem por isso seu sentido é único, já que ele não é uma forma inata de

⁴⁹ Ao mesmo tempo em que se manifestam culturalmente, as crianças também constroem seu pertencimento e incorporam valores de seu posicionamento na hierarquia social, se identificam e se diferenciam em relação aos outros (que podem ser seus semelhantes, diferentes, iguais ou desiguais).

⁵⁰ Como denomina Pessoa (1992,58) observando as brincadeiras na rua de meninas e meninos grandes trabalhadores de um bairro de Teresina/PI, em que elas eram capazes de se relacionarem com parentes, vizinhos, colegas de trabalho e da escola; construindo ainda uma esfera dos mais próximos, que também eram os mais constantes.

experiência, um dado não modificável na natureza humana ou uma simples representação subjetiva enraizada nesta mesma natureza.

Não há, todavia, um tempo específico e típico das sociedades industriais em contraposição a um tempo e um espaço da infância, pois ambos são construídos historicamente e estão interligados, o tempo da cultura e o tempo do capital. Este último é também cultural e diz respeito às culturas do capitalismo, que por sua vez, envolvem a ideologia, que compreende o sentido de linearidade, como sucessão e devir que não se repetem, numa cronologia necessária à sua própria reprodução e manutenção.

A idade cronológica como marcador social das sociedades modernas ocidentais torna-se uma forma de reconhecimento social da maturação individual e implica num tipo específico de organização da estrutura social (Fortes 1984). Lutar contra esta ideologia é lutar também contra a transformação das idades em mercadorias, contra uma cronologia do tempo vencedor, do capital, da exploração capitalista e do não ser da infância.

Defendendo a necessidade de pesquisas que tenham as culturas infantis como centro, através do estudo das brincadeiras e formas de sociabilidades no tempo e no espaço, na expansão e construção de seu pertencimento no coletivo, entre crianças de idades iguais e diferentes, concebo a idade como categoria no sentido de ser “tudo aquilo que levamos conosco, que herdamos ao nascer e que vamos criando enquanto vivemos, a partir do que o mundo nos diz e tal como se nos apresenta” (Gusmão 2003b, 28).

A idade como tempo vivido pelo corpo, assim descrita por Veiga Neto (2000)⁵¹, apresenta-se como um elemento de pertencimento que não está isolado de outras categorias identitárias (como as de gênero, de classe social) como se tudo estivesse marcado no corpo (vestuário, corte de cabelo, adereços, modos de falar, marcas físicas):

(...) mais do que em qualquer outro momento da história, vivemos uma época em que somos contínua e intensamente interpelados por marcadores identitários, vivemos numa época de proliferação das diferenças, em que os sentimentos de pertença são cambiantes e complexos, difíceis de capturar, descrever e analisar (Veiga Neto 2000, 216).

⁵¹ Vale ressaltar que, para a composição dos títulos, sub-títulos de meu sumário e sua intencional busca em compreender a complexidade e o movimento trazido pelo tema da idade, inspirei-me em Veiga Neto (2000), não somente no título proposto por ele, como em seu conteúdo inovador (e quase inexistente), no que tange as questões relativas à idade.

Assim, o que está em discussão não é a idade em si, biológica ou cronológica, mas sim, como ela é construída, inventada, o que ela significa em cada contexto (especialmente no educativo), em cada momento da vida e da cultura, quais os valores a ela atribuídos, quais as suas características, fundamentos e transformações, quais os sentidos de se ter as idades da infância para as crianças e a partir delas.

- *Quantos anos você tem?* Perguntaram-me, certa vez, as crianças do pré.

Perplexas e admiradas com minha resposta, disseram:

- *Tudo isso!!!*

- *Eu achei que você tinha uns 20.*

- *Que velha!*⁵²

Da mesma forma, as crianças menores do maternal costumavam comparar seus tamanhos com outras crianças da mesma turma, como que buscando uma coerência para o mundo posto numa ordem específica, que atribui aos mais velhos, maior tamanho também, confrontando-se, experimentando, tirando suas próprias conclusões.

Certa vez, observando algumas crianças menores na sala do maternal, enquanto mediam seus tamanhos em uma fita marcadora afixada na parede e entre si, Gabriel⁵³ aproximou-se de Rebeca e, percebendo que era bem maior do que ela em tamanho, disse:

- *Eu estou medindo com ela e nem estou do tamanho dela. Três já é grande!*

Quantos anos Gabriel achava que tinha a colega menor em tamanho? Como poderia ter a mesma idade da colega se era bem maior do que ela? Mas não faziam parte da mesma turma? Em função de que (para as crianças) elas estavam separadas de outras? Porque estavam com aquela turma de crianças e não com outras? Como operavam os conhecimentos das crianças, diante da ordem e da lógica institucionalizada?

⁵² Após a surpresa das crianças em saberem a minha idade, me perguntaram em seguida: -*Você é mãe?* A mesma reação seguiu de minha resposta positiva. Depois deste dia, todavia, não observei que as crianças tenham me tratado como mãe por isso: - *Uma pessoa assim, moça assim, velha, e nem parece.* Foi o que ouvi durante nossas conversas.

⁵³ Os nomes das crianças apresentados em todo o trabalho são fictícios.

Observei que os critérios de separação das turmas por idade ainda não estava totalmente incorporado pelas crianças menores que, assim com as maiores, construíam uma noção de tempo a partir delas próprias e de suas experiências. Elas eram a medida das coisas, mas não num sentido quantitativo. Elas evidenciavam que o tempo por não ser perceptível, é algo que não se pode ver, tocar, ouvir e por isso incapaz de ser captado como faz o relógio pelo processo físico padronizado pela sociedade, decompondo-o em sequências absolutamente regulares.

Assim, a idade pode ser conceituada no tempo socialmente padronizado pela sociedade, pelo relógio e pelo calendário, para designar, avaliar, compreender, definir processos que não podem ser a ela diretamente cotejados:

Sabe-se que os relógios exercem em nossa sociedade a mesma função que os fenômenos naturais – a de meios de orientação para os homens inseridos numa sucessão de processos sociais e físicos. Simultaneamente, servem-lhes, de múltiplas maneiras, para harmonizar os comportamentos de uns para com os outros, assim como para adaptá-los a fenômenos naturais, ou seja, não elaborados pelos homens (Elias 1998, 8).

Elias (1998) também afirma que ao atentarmos para as questões sociológicas relativas ao tempo podemos aprender e desvelar coisas sobre os homens que as teorias dominantes não permitem apreender. O conjunto de símbolos do calendário é indispensável à regulamentação das relações sociais, como processo cego, uma segunda natureza, aceita como se fosse parte dos destinos de todos os seres humanos.

Sentimos a pressão do tempo cotidiano dos relógios e percebemos – cada vez mais intensamente à medida que envelhecemos – a fuga dos anos nos calendários (Elias op.cit, 11)

Entretanto, a datação e a determinação do tempo em geral está simultaneamente em processos físicos moldados pelos indivíduos ou independentemente deles, e em observações que abarcam uma síntese conceitual, o que se apresenta numa sucessão, não num conjunto. O mesmo

autor (Elias op.cit) tem como objetivo saber porque os homens necessitam determinar o tempo como uma forma inata de experiência, um dado não modificável na natureza humana.

As crianças pesquisadas também revelavam que o tempo não é uma representação subjetiva enraizada nessa natureza, pois:

(...) o que está em jogo é a possibilidade de experimentar o mundo, descobri-lo em seus elementos, o que ela (a criança) faz por meio de comparação entre o que vê, ouve e observa, tanto na relação com o adulto, como com outras crianças. O ato de comparar consiste num ato de conhecimento de si mesma, do outro, do mundo (Gusmão 2003^a, 203).

Discutindo sobre a sociologia das ausências, aquela que tem como objetivo transformar os objetos ausentes ou inexistentes em existentes, através da demonstração de que “o que não existe é, na verdade, activamente produzido como não-existente, isto é, como uma alternativa não credível ao que existe”, Sousa Santos (2005, 19-20) apresenta a lógica da *monocultura do tempo linear* como um dos processos pelos quais os critérios hegemônicos de eficácia e de racionalidade produzem a não-existência, do que não lhes cabe. Ao lado das *monoculturas do saber e do rigor do saber; da naturalização das diferenças; do universal e do global e dos critérios de produtividade e de eficácia capitalista*, a *monocultura do tempo linear* assenta sua lógica numa história de sentido e direção únicos e conhecidos, de progresso e de desenvolvimentos. Assim, na frente estão aqueles que são centrais do sistema mundial, seus conhecimentos, instituições, formas de sociabilidades dominantes, produzindo a não-existência daqueles ditos atrasados.

Neste caso, a não-existência assume a forma de residualização que, por sua vez, tem adoptado, ao longo dos últimos duzentos anos, várias designações, a primeira das quais foi o primitivo ou selvagem, seguida de perto por outras como o tradicional, o pré-moderno, o simples, o obsoleto, o subdesenvolvido (Sousa Santos op.cit,20).

Para Marrao (1995) as sociedades entendem o poder segundo as noções de temporalidade que nelas circulam e as relações de poder e de dominação são ainda mais resistentes quando

assentam sob hierarquias entre temporalidades, numa perspectiva de progresso. Refletindo sob este ponto de vista, a infância e sua temporalidade, inscritas na dominação, estão na redução dessa mesma experiência social (dominada), ruidosa e indesejável à condição de resíduo. Entretanto:

As experiências são consideradas residuais porque são contemporâneas de maneiras que a temporalidade dominante não é capaz de reconhecer. São desqualificadas, suprimidas ou tornadas ininteligíveis porque são regidas por temporalidades que não estão contidas no cânone temporal da modernidade ocidental capitalista (Sousa Santos 2005,25).

Propondo a substituição das monoculturas por ecologias, a sociologia das ausências (Sousa Santos op.cit) visa libertar as práticas sociais de seu estatuto de resíduos, compreendendo as sociedades como constituídas por várias temporalidades, confrontando a idéia de que o tempo linear não é a única concepção do tempo e que seu predomínio não resulta de sua primazia como concepção temporal, mas da primazia da modernidade ocidental que, ainda assim, não eliminou o tempo sazonal, circular, o tempo vivido.

Portanto, o tempo vivido pelas crianças também ainda não foi totalmente eliminado. Através não somente de uma sociologia, como de uma psicologia, de uma antropologia e de uma pedagogia das ausências, a infância, enquanto objeto ausente ou inexistente pode existir de fato. “Como alternativa não credível ao que existe”, parafraseando Sousa Santos (op.cit, 20), a infância pode ser concebida através da lógica da *monocultura do tempo linear* quando corresponde à temporalidade dos critérios hegemônicos de eficácia e de racionalidade, e se apresenta numa história de sentido único, universal, imutável, também em função do seu progresso e de seu desenvolvimento. Na frente estão os mais velhos, seus conhecimentos, suas ideologias, seus preconceitos e conceitos, que podem ou não produzir a não-existência dos mais novos.

Não somente a sociologia deve libertar a temporalidade da infância de sua condição residual, compreendendo suas diversas temporalidades possíveis e confrontando a idéia de que o tempo linear, para a compreensão da infância, é apenas uma das muitas concepções do tempo para as crianças, além do tempo experimentado, do tempo confrontado, do tempo transmutado, do tempo festejado, do tempo que não é resíduo.

Do ponto de vista da monocultura do tempo linear, uma psicologia das ausências substituiria um olhar centrado naquilo que as crianças ainda não são, para aquilo que elas são de fato, enquanto são crianças. Uma antropologia das ausências substituiria uma epistemologia centrada no outro, para outra centrada em si mesma (na antropologia) e em seu próprio estranhamento – a infância, o que nela habita, o que dela se compreende. E uma pedagogia das ausências substituiria, nesta lógica, uma relação de dominação, divisão e segregação das crianças pela possibilidade educativa de convívio entre as diferenças de classe social, de etnia, de gênero e principalmente, de idade – na constituição de uma infância existente e presente.

2.2 Inventividades ou incapacidades?: Emílio, Kirikú e as crianças pequenas.

Eles procuram sempre o homem na criança, sem pensar no que esta é, antes de ser homem (Rousseau 1968, 6).

Kirikú é pequeno, mas é bem valente (Youssou N'Dour)⁵⁴

Uma visão de homem que nasce estúpido e precisa de juízo (Rousseau 1968), antecede minhas reflexões sobre uma concepção de infância que se revelava no campo de observação, ao mesmo tempo e em contraponto às possibilidades de convivência demonstradas pelas crianças, assim como o personagem da lenda africana, Kirikú⁵⁵.

- *Elas não têm nenhum juízo*. Dizia-me uma das professoras da EMEI referindo-se às crianças pequenas do maternal quando estavam brincando no galpão. Em Rousseau (op.cit,10) também encontro a compreensão de “juízo” como um desejado resultado da educação, já que não o temos “ao nascer, e de que precisamos adultos”. A infância é assim, concebida como momento de necessária mudança de estado, de algo “estúpido”, “fraco”, “desprovido de tudo” para o homem adulto, tomado como referência e objetivo desta transformação. Mas as crianças revelavam outras formas de transformação, assim como Kirikú.

Kirikú, um menino que nasce em uma aldeia africana, mesmo muito pequeno, demonstra uma grande esperteza, coragem, habilidade e sabedoria na luta contra a feiticeira (Karabá) e livra seu povo de suas maldades⁵⁶. Ao contrário de ser “pensativo e não-perguntador”, um vir-a-ser que se encontra em “estado de aprender”, afirmado por Rousseau (op.cit,10) e presente numa visão adultocêntrica ainda atual, Kirikú pergunta sobre tudo e sobre todos, questiona a condição em que vive, aprende e ensina outras crianças maiores e os adultos, surpreende-os, revoluciona, rompe com

⁵⁴ Trilha sonora do filme Kirikú e a feiticeira (Kirikou et la sorcière), Michel Ocelot, 71 min, 1998.

⁵⁵ Refiro-me ao filme Kirikú e a feiticeira, como outra alegoria (além da história dos Três Porquinhos), articulada às análises de minhas observações das crianças maiores e menores brincando juntas.

⁵⁶ Kirikú descobre que a crueldade da feiticeira era causada por uma grande dor de um espinho cravado em suas costas e arrancando-lhe com seus próprios dentes, liberta a feiticeira e seu povo, vencendo o mal fazendo-lhe um grande bem – inventando e transgredindo uma ideologia capitalista, tão presente nos filmes de Walt Disney, em que para vencer o mal, o bem pode cometer as maiores atrocidades.

uma concepção de infância enquanto incompletude. Ele é o único capaz de libertar todo o seu povo, não como um herói, mas como alguém que não se torna refém de seu próprio destino – a dupla opressão – de etnia e de idade.

Pensando as crianças numa perspectiva etária, considerando-as como um organismo em formação por excelência, Kirikú, assim como as crianças observadas nesta pesquisa, negam uma visão evolucionista que os concebe como seres em desenvolvimento definido em função de algo que elas ainda não são, de algo evoluído, completo - o homem.

Embora Rousseau (1986) também reafirme uma valorização do estado natural, encontrando na meta da natureza a realização da necessidade de um bom hábito, de uma boa educação para seu Emílio, é possível identificar em seu discurso a percepção do pouco que se sabia (e ainda se sabe) sobre a infância, a utilização de imagens pré-concebidas do que seja ser criança e, consequentemente, uma necessidade de nos debruçarmos sobre sua especificidade.

Mais precisamente no livro primeiro, abordando a faixa etária de 0 a 2 anos, Rousseau (op.cit,23) parece apresentar idéias, que se não libertadoras, evidenciam, ao menos, o reconhecimento da relação de poder assumida pelo adulto em relação à criança: “Ou fazemos o que lhe agrada, ou dela exigimos o que nos agrada ...”. Mais à frente, ele resgata a dimensão infantil dos educadores e a eleva como sentimento pedagógico de aliança e troca:

Gostaria que ele pudesse ser ele próprio criança, se possível, que pudesse tornar-se o companheiro de seu aluno e angariar sua confiança, partilhando seus divertimentos (Rousseau op.cit,28).

Entretanto, se as crianças são um dado etário, natural, é também um dado imerso na história que definirá, por sua vez, este etário. As crianças observadas, aqui representadas por Kirikú, não são somente um conjunto de feixes de características naturais em desenvolvimento no tempo, são também corpos complexos, variáveis e inventivos que circulam, num mesmo momento, por uma esfera natural (etária) e por uma esfera da história, da cultura - que não se esgota na herança social, como algo acabado ou como objeto estático.

A desconsideração do direito das crianças de conviver com outras crianças da mesma idade, de idades diferentes e com outros adultos, aponta para arbitrariedades teóricas que se justificam nas

incapacidades das crianças pequenas, trazendo para o debate atual a necessidade de crítica à visão das crianças enquanto seres dependentes, sem vontade própria e à margem dos direitos dos seres políticos, o que as aproxima hoje de outros grupos também marginalizados, como os negros, as mulheres, os indígenas, os deficientes, os homossexuais.

Isso também é evidenciado com o próprio Kirikú que, antes de libertar seu povo das imposições e maldades da feiticeira, é desacreditado por todos que não consideram o que ele diz, ridicularizam-no e até o culpam pelas desgraças.

Essa mesma visão redutora e paradoxal estava presente em algumas formas de organização e do planejamento das atividades observadas em campo, assim como nas falas das professoras e das monitoras que negavam arbitrariamente as próprias crianças:

- *Você ainda não pode subir, não consegue.*
- *Tomem cuidado com os pequenininhos, eles não sabem.*
- *Você já é grandão e vai chorar por causa disso?*
- *Uma moçona deste tamanho chorando para chupar chupeta?*

Entretanto, as crianças demonstravam que além de organismos em movimento, como em qualquer idade, estavam (e estão) profundamente enraizadas em um tempo e em um espaço, que interagiam com estas categorias, que influenciavam a sociedade em que viviam e eram por ela influenciadas. As crianças e suas idades eram (e são) elementos imersos na cultura.

O isolamento histórico da infância, anterior até ao advento das sociedades capitalistas, tomando a infância como algo natural, cria dificuldades teóricas amarrando nossas reflexões sobre as crianças e as infâncias em relação com o todo social.

Habituamos a tratar a criança como categoria desvinculada do social, como algo impermeável às relações de classes, como algo que está muito além das coisas deste mundo, como coisa à parte (Perrotti 1982,14).

Tratando as crianças desvinculadas do social, tratamo-las apenas como organismo em processo de socialização e fazemos disto o primeiro e principal motivo para o estabelecimento de relações com elas, do nosso pensar sobre elas - herança de uma abordagem naturalista.

Assim como Rousseau (1986), observei que as professoras buscavam um projeto de qualidade em que o que havia de bom estava, por vezes, na natureza das coisas, que tivesse facilidade de execução e uma proposta de educação conveniente e bem adaptada a elas. Mas, se contraditoriamente, não atribuímos às crianças o mesmo conceito de homem, há uma conveniência que se refere, então, aos adultos (pais e professoras). As crianças ficariam, mais uma vez, às margens do próprio processo educativo?

Também como propõe Rousseau (1986), observei propostas de algumas brincadeiras e jogos organizados pelas professoras, através de regras simples e fixas para a realização de um objetivo comum, em que todas as crianças deveriam dar o melhor de si para alcançarem, sob as mesmas regras, o mesmo fim, como nas brincadeiras de corrida e de queimada, por exemplo. Diferentemente do que esperava o mesmo autor, as crianças pesquisadas revelaram a construção de um espaço de competição e de disputas em que cada um deveria eliminar ou desclassificar os outros, mas também, espaço de oportunidades para compartilhar e se relacionar com outras crianças da mesma idade e de idades diferentes⁵⁷.

Esta possibilidade, especialmente no sentido dos agrupamentos multietários, também é concebida, tanto através das entrevistas com as professoras, quanto no Projeto Político Pedagógico (2003)⁵⁸. Algumas das Cartas de Intenção escritas pelas professoras, presentes neste documento, trazem a proposição educativa de favorecerem interações entre as crianças da forma mais próxima possível às relações que “naturalmente” as crianças estabelecem (como na família, com os irmãos). Mas “se tiverem liberdade”⁵⁹, evidenciando um ideal rousseauiano de homem-natural, bom, livre e corrompido pelas instituições:

“... a educação como uma arte necessária para separar - e redimir - o homem moderno da sociedade depravada em que nasce, buscando recompor seus traços naturais...”
(Piozzi 2002, 249).

⁵⁷ O próprio Rousseau (1986) já negava estas formas de competição nos jogos e, ao contrário, os caracterizava como forma privilegiada de Emílio conviver com outras crianças, mas da mesma idade.

⁵⁸ Em Anexo 9.

⁵⁹ Em Projeto Político Pedagógico (2003), Anexo 9.

Piozzi (2002) também afirma que, presente nas correntes renovadoras da pedagogia contemporânea, seja nas mais espontaneístas, seja naquelas que buscam formas que respeitem as especificidades da infância e potencializam a autonomia das crianças em cada fase determinada, a proposta rousseauniana de uma educação pela natureza é ainda uma inspiração:

Em que pesem as diferenças entre os enfoques, todos parecem convergir no fato de identificar, no projeto pedagógico exposto no Emílio, uma alternativa inovadora, empenhada em ‘desconstruir’ as ‘monstruosidades’ presentes no estado social e perpetuadas pelos métodos educativos tradicionais, tendo, para isso, como ideal regulativo, o arquétipo do homem primitivo, livre e harmonioso com a natureza, com o semelhante e consigo próprio (p. 250).

Porém, considerando as crianças como seres abstratos, no sentido de expostas aos acidentes da vida humana e com necessidade de uma educação para a vida (pois vive mais o homem que sente a vida), estamos, como Rousseau, entre Emílio e Kirikú, entre a razão e a emoção, entre um homem que deve lançar mão de sua total racionalidade, mas aprender a viver sentindo. Uma educação da defesa ou da conservação dos homens? O que nos ameaça? Seriam os próprios homens, ou as crianças (e suas inventividades), tão ameaçadoras como Emílio e Kirikú?

(...) duzentos e tais anos depois, as nossas perguntas continuam a ser as de Rousseau. (...) Estamos de novo regressados à necessidade de perguntar pelas relações entre a ciência e a virtude, pelo valor do conhecimento dito ordinário ou vulgar que nós, sujeitos individuais ou colectivos, que criamos e usamos para dar sentido às nossas práticas e que a ciência teima em considerar irrelevante, ilusório e falso; e temos finalmente de perguntar pelo papel de todo o conhecimento científico acumulado no enriquecimento ou no empobrecimento prático das nossas vidas, ou seja, pelo contributo positivo ou negativo da ciência para a nossa felicidade (Sousa Santos 1997, 8).

A capacidade de inventar, de apresentar algo diferente do proposto ou conhecido pelas professoras, evidenciava que as crianças não estavam submetidas somente a tal referencial. Elas

demonstravam, na superação de suas supostas incapacidades, outras maneiras de brincar e de se relacionar que surpreendiam as monitoras e as professoras, que diziam:

- *Olha a Luíza, não é que ela conseguiu!?*
- *Fiquei admirada de ver ele lá em cima, aquele tamaninho de gente!*
- *Como que você já sabe disto, deste tamanho?*

Constantes espantos e admirações das profissionais docentes como os apresentados acima, pressupõem o pouco que conhecemos sobre as crianças, como afirma Rousseau (1968):

Não se conhece a infância: as falsas idéias que dela temos, quanto mais longe vamos, mais nos extraviamos. Os mais sábios se apegaram ao que importa que saibam os homens, sem se considerar que as crianças se encontram em estado de aprender (p.6).

O que temos, então, aprendido com as crianças?

A nossa diferença existencial em relação a Rousseau é que, se as nossas perguntas são simples, as respostas sê-lo-ão muito menos. Estamos no fim de um ciclo de hegemonia de uma certa ordem científica. As condições epistêmicas das nossas perguntas estão inscritas no avesso dos conceitos que utilizamos para lhes dar resposta (Sousa Santos 1997,9).

Neste sentido, ao invés de uma educação pela natureza, uma educação pela cultura (que não exclui a natureza) é que permite situar a diversidade das instituições, de suas experiências e práticas educativas e construir espaços de circulação de idéias e de propostas no coletivo mais amplo da sociedade.

Levar em consideração a condição infantil e as culturas infantis é buscar ultrapassar as pseudo-evidências e a sociologia espontânea dos atores, permitindo evidenciar preconceitos e conceitos subjacentes à constituição das práticas e prescrições, recusando aquelas consideradas naturais e reencontrando outras lógicas possíveis (Plaisance 2004).

2.3 Festividades, espacialidades e mistura de idades: um novo espaço-tempo para se viver a infância?

Hoje eu sinto que cresci bastante, hoje sinto que estou muito grande, sinto mesmo que sou um gigante, do tamanho de um elefante, é que hoje é meu aniversário, e quando chega meu aniversário, eu me sinto bem maior, bem maior, bem maior do que eu era antes (Paulo e Luiz Tatit)⁶⁰.

Foi através de minha experiência durante a pesquisa de mestrado, observando as festas e dias comemorativos em um CEMEI de Campinas/SP, que novas possibilidades para análise das manifestações culturais revelaram-se como complemento essencial e indispensável para a construção e delineamento de minhas reflexões iniciais sobre o convívio etário diversificado entre as crianças, sistematizadas agora no doutorado. Para tanto, continuei buscando tirar vantagens de minha exposição nas atividades comuns e incomuns no CIMEI, confirmando minhas hipóteses de que tais momentos seriam reveladores de posturas, valores, concepções e contradições no que diz respeito à condição infantil, tendo as relações etárias e a produção das culturas infantis como centro.

No Brasil desde as primeiras décadas da República, muitos eram os festejos em comemoração à infância que refletiam uma inicial tentativa de definir olhares e práticas sociais diferenciadas, específicas para ela. Os corpos infantis pobres, desvalidos, enfeitados, assim como os belos, educados e estudiosos ocupavam a cena.

Se o corpo deve ser controlado, usado, vestido e fustigado pelas leis da economia, da sociedade e da ética religiosa, conforme manda o velho figurino católico medieval, ele – por causa deste mesmo conjunto de regras – também tem o seu momento de gozo e de festa (Da Matta 1986/87, 83).

⁶⁰ Canção intitulada Aniversário, CD Canções de Brincar, coleção Palavra Cantada, São Paulo, 1996.

A nação republicana, uma vez consolidada, buscou formar cidadãos ideais de uma pátria unida, embora marcada por tantas e profundas diferenças, entendidas no sentido de justificar a existência de desigualdades. As práticas e ações sociais eram definidas de acordo com o pertencimento social, racial, de gênero e de idade das crianças - responsáveis por construir o futuro da nação, espelhando seus corpos e ações em cada lugar social.

Hoje, mesmo assumindo uma feição diferenciada, alguns traços de realização dos eventos comemorativos da infância ainda revelam a permanência deste ideário - aqueles que pela conformação racial, pela inserção social e pela idade, são impossibilitados de cumpri-lo, serão contemplados (quando forem) por práticas filantrópicas de auxílio e consolo (Veiga e Gouvea 2001,15).

Dentre elas, destaco as instituições denominadas creches, vistas como espaços de guarda de crianças pequenas pobres, assim como os abrigos e orfanatos assistenciais. Como direito das mulheres trabalhadoras e por elas conquistado, através da luta dos movimentos sociais, a creche passa a ser garantia dos direitos das crianças brasileiras de 0 a 3 anos à educação e ao cuidado em instituições educativas coletivas na esfera pública – sim à infância!

No caso específico da cidade de Campinas alguns momentos importantes marcam a consolidação destes equipamentos públicos municipais, como a criação do primeiro Parque Infantil para crianças de 4 a 12 anos de idade, no ano de 1940, pela Diretoria de Ensino e Difusão Cultural da Secretaria da Educação e Cultura.

Durante as décadas de 1940 e 1950, mostra-se em Campinas o desenvolvimento de um modelo institucional que privilegia o atendimento público e quer promover um convívio mais estreito do Parque Infantil com a escola primária, compondo um conjunto educacional em torno de um mesmo espaço. Nesse modelo, a criança pequena não é isolada do convívio com os maiores, como acontecerá depois, quando se separa o atendimento até seis anos em Escolas Municipais de Educação Infantil e se agrega a escola primária ao antigo ginásio (Kuhlmann e Ramos 2001, 9-10).

Segundo Paula (2003), tais espaços se caracterizavam por uma nova forma de compreender o processo educativo, com predomínio de ambientes abertos, em contato com elementos da natureza e de convívio multietário. Essas eram características primordiais dos Parques Infantis,

que segundo Faria (1999), enfatizavam em sua pedagogia a brincadeira e os jogos tradicionais infantis, a necessidade de as professoras brincarem com as crianças e de permitirem que estas também brincassem livremente entre elas:

O Parque Infantil, então, pode ser visto como uma praça pública, com a rua do passado: espaço de divertimento e prazer, de construção da cultura infantil, de convívio com crianças de todas as idades e as de mesma idade, com vários adultos, inclusive não familiares, etc...(Faria op.cit, 209).

Posteriormente, em 1968, a Secretaria de Promoção Social de Campinas cria o primeiro Centro Infantil Municipal, espaço de crianças de 0 a 4 anos (Bufalo 1997). Nesse contexto, e mais pontualmente, na segunda metade dos anos 70 (do mesmo século), é inaugurado o CIMEI pesquisado, separando, entretanto, o prédio destinado ao Centro Infantil, para crianças pequenininhas, de um lado, do Parque Infantil, para crianças de 4 a 6 anos, de outro - espaços que se caracterizavam por novas formas de compreender o processo educativo, com predomínio de ambientes abertos, em contato com elementos da natureza, mas não priorizando mais o convívio multietário entre as crianças, pelo contrário, estabelecendo divisões estruturais em prédios e parques distintos (separados por alambrados).

Mais tarde, na busca pela implantação de um projeto que cumprisse com as determinações constitucionais de 1988 e com a Lei Orgânica do município referentes ao compromisso com a educação das crianças de 0 a 6 anos, estes equipamentos sócio-educativos são transferidos da Secretaria da Promoção e Assistência Social para a Secretaria Municipal de Educação, permitindo não somente o convívio de várias etnias, como de várias classes sociais, gêneros e idades⁶¹.

⁶¹ No caso da educação escolar da região de Campinas/SP, particularmente analisada por Nascimento (et al. 1999) durante o período de 1850 a 1960, uma diversidade de propostas educacionais caracterizava-se na tentativa de responder às necessidades de uma sociedade em transformação. As condições da oferta e da demanda apontavam interesses e contingentes resultantes do crescente processo de urbanização, marcado pelos traços de industrialização e fortalecimento econômico comercial local, pela presença e influências de grupos de imigrantes responsáveis, do ponto de vista social e cultural, por imprimir à região características distintas e plurais, sem promover a segregação destes grupos constitutivos da sociedade campineira, permitindo o convívio de várias etnias.

Neste contexto, sempre dinâmico, uma nova infância constitui-se em um novo espaço social de convívio entre as diferenças, novos corpos revelam-se e também reproduzem antigos ideais. Os festejos comemorativos da infância e para ela, também tomam novas configurações, novos sentidos e significados.

Desta forma, o espaço pesquisado, como um dos equipamentos coletivos e públicos da cidade de Campinas/SP, assim como a própria cidade de forma geral, não são somente prédios construídos e sim, constituídos pelos espaços cheios e vazios que, em conjunto ou isoladamente, possuem significados e coordenadas históricas e culturais de toda a população.

Assim como aponta Louro (1997) em relação ao prédio escolar, o prédio do CIMEI:

(...) informa a todos/as sua razão de existir. Suas marcas, seus símbolos e arranjos arquitetônicos 'fazem sentido', instituem múltiplos sentidos, constituem distintos sujeitos (p.58).

A semana de comemoração do Dia das Crianças, especialmente observada, dentre tantas outras festas e comemorações do CIMEI, trouxe formas variadas para reflexão sobre as possibilidades e impossibilidades de se viver na festa a transgressão ou a infância em sua plenitude. Trouxe, além disso, possibilidades e impossibilidades de se compreender as festividades na construção de uma noção de espacialidade que, no diálogo, aponta caminhos para a consolidação de novos espaços-tempos educativos.

À medida que a organização do espaço-tempo educativo se altera, assim como as relações sociais entre crianças, profissionais docente e não-docentes, uma nova lógica se estabelece com a perspectiva de composição de uma espacialidade; novas brincadeiras, novas experiências, nova dinâmica da produção do próprio espaço-tempo educativo e da vivência da infância. A apropriação e consolidação desta pedagogia, portanto, por todos os sujeitos envolvidos parte da reconstrução e redescoberta dos espaços vividos e habitados, na remodelagem do planeta e do papel da ciência, diante de tantas formas de exclusões, como denuncia Santos (1996).

Nas festividades que observei durante a pesquisa de campo (e também registrei através da fotografia) toda a organização da instituição ficava diferente. Em cada uma das salas e de outros espaços era planejada uma oficina para as crianças optarem pela atividade preferida e, independentemente da turma ou idade, elas poderiam circular pelas oficinas. Por vezes, no galpão principal também eram montados brinquedos como o pula-pula, a cama-elástica, a piscina de bolinha, recebendo duas turmas de crianças por vez, fazendo revezamento.

Observei tanto propostas ousadas das monitoras e professoras, favorecendo a construção de conhecimentos pelas crianças à sua própria maneira e permitindo o convívio entre todas as crianças ou entre duas turmas de crianças, destas com outras professoras, monitoras e/ou com a família, mães, pais, irmãos e irmãs maiores e menores, avós, etc., como também a reprodução de regras e imposições institucionalizadas e disciplinarizadoras.

Nas oficinas, por exemplo, pude observar algumas atividades planejadas para que as crianças escolhessem livremente, dentre várias opções disponíveis (tintas, papéis, tesouras, sucatas, cola, barbantes), a brincadeira. Em outras, entretanto, era proposta uma brincadeira específica para as crianças, como a brincadeira das cadeiras, ou de bolinha de sabão, de massinha de modelar, de pintura, etc. Observei também, que quanto maior era a variedade de opções oferecidas às crianças de diferentes idades juntas, em cada oficina, menor a participação controladora das professoras e monitoras às crianças e às suas produções.

As oficinas que ofereciam uma única possibilidade de brincadeira, também tinham como referência central as regras para sua realização, ditadas e lembradas constantemente pelas professoras e monitoras, quando não eram elas mesmas que, exclusivamente, utilizavam-se dos materiais para compor os trabalhos “das crianças”, como no caso da utilização de aparelhos, líquidos ou tintas tidos como perigosos para as crianças, que somente assistiam ou seguravam o papel, antes e depois de ser composto pelas professoras e monitoras⁶².

⁶² Atividades como estas também foram observadas por Ávila (2002), em que a professora propunha o desenho molhado com as crianças, mas somente ela molhava os papéis na água e fazia a melhor parte da atividade proposta pela brincadeira.

Em contrapartida, as oficinas que ofereciam uma única atividade, como a brincadeira das cadeiras, de bolinha de sabão, ou de pintura, mesmo sob a atenção e controle constantes, as crianças demonstravam realizá-las com mais prazer, quando eram elas próprias que construía ou preparavam seus materiais para brincar, como na oficina de sucata ou de massinha de modelar. As crianças, como atores sociais, estavam sempre dispostas a participar tanto quanto mais pudessem e isto parecia ser um dos motivos de sua maior euforia, expansão e também de concentração e seriedade.

Cada material tem uma mensagem diferente e especial. Cada material tem uma ensinância para a criança. A criança está preparada para recebê-la. Os adultos não estão preparados para tornar possível o diálogo direto entre a criança e a matéria. Os adultos não querem ficar à margem e procuram ser indispensáveis. Mas as crianças não necessitam intermediários nem intérpretes (Saló e Barbuy 1977, 41).

As festas podiam ser analisadas como eventos excepcionais, que rompiam as lógicas, as modalidades participativas, os sentidos e os valores, consolidando espaços de transgressão coletiva, como também, espaços de repetição, de imposição de regras, centrados na socialização e no disciplinamento das crianças.

Lima (1989) coloca que a relação que se espera estabelecer no interior dos espaços educativos não é unicamente a relação entre iguais, no sentido de que todos os envolvidos tenham lugar para opinar, confrontar, descobrir e aprender. Todo esquema espacial reflete a relação de autoridade e disciplina, como também pode se configurar como espaço de liberdade ou de opressão⁶³.

Problematizando a palavra disciplina e o papel relevante que assumiu na prática pedagógica, tanto em seu eixo corporal (uma atitude, um comportamento), como no eixo dos saberes (conjunto de conhecimento), Veiga Neto (2001) aponta para sua função como dispositivo

⁶³ Percussora nos estudos sobre as relações espaço-criança-educação no Brasil (mais precisamente, na cidade de São Paulo), a mesma autora (Lima 1989, 1994, 1995) denunciou a fragilidade infantil frente à organização e à apropriação dos espaços públicos urbanos (na cidade, na escola, na favela, na creche, nos parques infantis), reconstruindo formas de ver e de se viver neles, seus equipamentos, mobiliários, o meio-ambiente e reivindicando o direito das crianças à própria infância através da construção coletiva de novos e antigos espaços de brincar.

de regulação social que ultrapassa os objetivos da aprendizagem do que se está ensinando (no caso das crianças maiores na escola), no sentido de se objetivar a si mesma, uma vez que “...a imposição da disciplina visa a própria disciplina” (p.47).

Sobre a missão colonizadora e disciplinadora da escola (para crianças grandes), a partir da obra de Émile Durkheim, Fernandes (1994) defende a tese de que os dispositivos pedagógicos escolares são substitutos da moralização cristã, através da identificação com as normas, a submissão, a obediência, os sacrifícios, e postula que estes dispositivos não estão comprometidos com o ideal de autonomia de cidadãos livres, responsáveis e criadores.

Uma pedagogia perseguida por uma única obsessão: constituir na criança, esse ser da falta, aquilo que lhe falta, o Outro *internamente* inscrito e dominante (Fernandes op.cit, 147).

No campo da educação infantil o grande desafio é exatamente pensar o que seja, como se expressa, e qual o significado da infância e de seu mundo de cultura, em que os espaços-tempos educativos tenham como objetivo essencial, “recusar 'cristalizar' a criança muito cedo em indivíduo tipificado, em modelo personológico estereotipado” (Guattari 1987,54-5).

Não se trata de proteger artificialmente a criança do mundo exterior, de criar para ela um universo artificial, ao abrigo da realidade social. Ao contrário, deve-se ajudá-la a fazer frente a ela; a criança deve aprender o que é a sociedade, o que são seus instrumentos. Mas isto não deveria efetuar-se em detrimento de suas próprias capacidades de expressão. O ideal seria que sua economia de desejo conseguisse escapar ao máximo à política de sobrecodificação do capitalismo (Guattari op.cit,54).

Na EMEI pesquisada, o disciplinamento das crianças era explícito e também implícito, observado inclusive nos dias de festa, com função de tipificação das crianças num modelo prescrito, de ordem e de regulação social, mas estes objetivos eram ultrapassados, nos momentos em que se permitia às crianças cantar, dançar, brincar, estar junto entre menores e maiores, divertir, ficar à toa, comer, rir, brigar, transgredir, festejar.

A subversão na festa, como aponta Jean Duvignaud (1983), a transgressão, a desordem e a rebeldia questionam a própria cultura – no caso específico desta discussão, a cultura adultocêntrica, numa tentativa de modificá-la, rompendo com hábitos, conceitos e pré-conceitos cotidianos, estranhando o familiar, propondo uma nova forma de organização dos espaços e dos contextos educativos, revelando novos conceitos de infância e de sua educação.

Precursor das primeiras pesquisas de campo etnográficas realizadas no Brasil, sobre o tema da festa e suas relações com a sociabilidade e o tempo livre no contexto urbano, Magnani (1984) amplia a concepção sobre as festas não apenas como atividades que preenchem o tempo livre, avesso ou contrário ao mundo do trabalho, mas reconhecendo seus significados diversos, no sentido de entendimento da dinâmica cultural e dos valores sociais, além das diferentes formas de desfrutá-las, ou seja, de festejar.

Como fato social de caráter polissêmico, as festas, que observei no campo da pesquisa, envolviam múltiplas dimensões humanas e produziam novas relações, subvertiam a noção de tempo, ao expressar o não-trabalho, o prazer, o ócio, as sociabilidades, e a noção de espaço, ao redefinir outros usos dos espaços cotidianos e outras regras sociais, especialmente, quando permitiam a brincadeira, o riso, a descontração, o divertimento, a mistura das crianças de diferentes idades, delas com diversas professoras, monitoras e entre elas. Mais do que isso:

(...) ao lidar com diferentes esquemas festivos, ao propiciar contato com diversos modos de festejar e celebrar a vida, a memória e a cultura, as crianças são ‘ensinadas’ a reconhecer a cultura do outro e a estranhar sua própria cultura (Fantin 1998, 45).

As festas poderiam ser compreendidas como um tipo de exceção, mas não estavam fora das normas e regras sociais impostas para um mundo da ordem. Elas marcavam um tempo de inversão, mesmo não superando totalmente as imposições sociais.

Para se ler a festa na trama dos acontecimentos sociais e culturais, importante se pensar que ela não se confina a uma cultura. Quando se utiliza de símbolos tradicionais ela revela uma

tentativa de desagregação, quando se repete, ela muda de sentido e se converte em comemoração e em ideologia⁶⁴.

Reveladora, pois, de elementos contraditórios e paradoxais, as festas no CIMEI possibilitavam a apreensão de uma dinâmica cultural, não sendo imunes ao tempo ou ao contexto em que eram celebradas. Elas eram passíveis de mudanças, eram dinâmicas e reinventadas constantemente, incorporando novos elementos e traduzindo novos significados sobre a infância e sobre a educação infantil.

A ‘Festa’ está ligada a uma identidade coletiva, fruto da soma de relações, manifestando a percepção de si num reconhecimento de traços específicos, um ‘sentido de pertença’ na relação com os outros (Antônio e D’Almeida 1998,88).

A capacidade, pois, de as crianças transitarem pelas diferentes salas e espaços com diferentes propostas de brincadeiras e atividades (pintura, modelagem, etc.), com diferentes colegas, professoras e monitoras, também rompe com a convicção de que a criatividade artística cresce com a idade. Evidenciei exatamente o contrário, assim como Bartolomeis (1998) em seus estudos: a criatividade das crianças se expandia enquanto se reforçava, se possibilitava experimentar suas capacidades criativas e inventivas e suas habilidades técnicas, no refinamento da sensibilidade, na ampliação e no aprofundamento das concepções de mundo, sendo numerosas, variadas e profundas as experiências que podiam atingir.

Todas as definições trazidas por Giacalone (1998) para caracterizar as festas puderam ser observadas nas comemorações e eventos no campo da pesquisa: a periodicidade calendarial, exprimindo um tempo cíclico, como a Festa da Primavera, por exemplo; a conexão com um evento fundante, um tempo sagrado de caráter laico ou religioso, no caso da Festa do Natal; a ritualização dos comportamentos, nas apresentações das crianças, por exemplo, realizadas, por vezes, segundo modelos reconstituídos, transformando a festa num momento de socialização. Da mesma forma, a gratuidade econômica, pois mesmo arrecadando alguma verba para sua organização, professoras,

⁶⁴ Cabe apontar, por exemplo, para alguns dos elementos decorativos da EMEI, com motivos dos personagens norte-americanos de Walt Disney.

monitoras, equipe gestora⁶⁵ e comunidade não cobravam por seus serviços; a variabilidade dos significados, expressa através das fantasias e adereços, além da decoração dos espaços para festas que definiam contextos culturais, históricos, sociais e políticos distintos. Os rituais alimentares, presentes em todas as comemorações, traziam uma exacerbação da corporiedade, não somente através da música e da dança, mas também através da comida, numa forma essencialmente coletiva que buscava, inclusive, satisfazer as preferências e desejos das crianças⁶⁶.

Partindo do caminho proposto ao objeto, por Mauss (1988), no sentido de dar-receber-devolver, a construção social dos presentes de aniversário permite compreender alguns princípios que estão em jogo nos mesmos, em situações específicas do processo educativo. No caso das festas de aniversário comemoradas na EMEI, as cozinheiras podiam ser observadas como as únicas profissionais que presenteavam as crianças com seu bolo preferido, além das professoras e demais profissionais docentes e não-docentes que decoravam paredes e mesas para que os aniversariantes ali ficassem para cantar parabéns, com os outros colegas que ocupavam as mesas dispostas pelo refeitório.

Diferentemente das análises de Sirota (2005), sobre os aniversários (privados) como um ritual de socialização entre crianças pequenas e grandes francesas, considerando o presente como objeto desta socialização, no sentido dos estoques de presentes acumulados pelas crianças, princípios de fabricação de troféus que celebram o indivíduo na dupla consagração de sua individualidade e de seu pertencimento ao grupo de pares, observei que oferecer e receber e oferecer novamente (não somente presentes), eram princípios de uma educação coletiva que, para tanto, não pregava a exaltação das crianças em suas individualidades, mas sim, naquilo que compartilhavam, o mês de nascimento, além das turmas, das idades, da comemoração, do bolo, etc.

⁶⁵ Composta por uma diretora, duas vice-diretoras e uma orientadora pedagógica.

⁶⁶ O cardápio da alimentação das crianças nestes dias também incluía novos alimentos, como os bolos de cenoura com cobertura de chocolate preparados pelas cozinheiras nos dias dos aniversariantes do mês, que diziam: - *As crianças adoram este bolo e hoje elas merecem!*

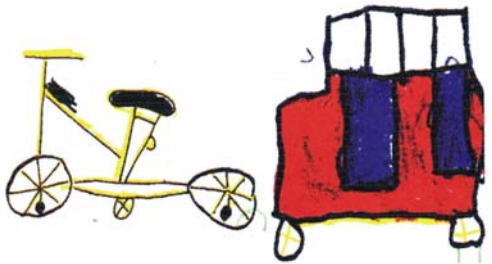
As crianças pesquisadas também contavam histórias em que o tema central era o presente, como dar e/ou receber presentes e surpresas escondidas. No livro: “Histórias que contamos...”⁶⁷, os presentes são variados em formas, cores e estilos, uma bicicleta amarela e preta, uma barraca super equipada, brinquedos de personagens da mídia televisiva, até o material escolar para o primeiro ano. O estatuto dos brinquedos citados pelas crianças atribuía a importância do brinquedo (e de seu valor) ao grau de intimidade ou amizade que tinham para com quem havia lhes dado, a madrinha, a tia, o pai. Na maioria das vezes, em condição inusitada e imprevista – o que também parecia revelar uma condição infantil de prazer e expectativa pela surpresa, pelo que podia, de repente, revelar-se para surpreender e alegrar.

As personalizações destes presentes pelas crianças, assim como aquelas analisadas por Sirota (2005), revelam estar ligadas às relações de proximidade e de intimidade construídas pelas crianças, no sentido de evidenciar que, quanto mais próximo o amigo, parente ou conhecido, mais o presente vinha de encontro com seus gostos e desejos.

A construção de relações entre os mais próximos e mais íntimos, nas comemorações dos aniversários na EMEI, espaço público coletivo e educativo, não estava alicerçada nesta personalização individual dos presentes, nem da comemoração em si. Se, de um lado, poder-se-ia reivindicar uma maior exaltação das crianças em sua individualidade, por outro, o que se dava e o que se oferecia, nestes momentos, não se limitava ao âmbito mais restrito dos presentes, estendendo estas comemorações para além das suas funções de modelagem de identidades.

⁶⁷ Livro realizado pela professora do pré com sua turma de crianças, anteriormente mencionado como um dos materiais produzidos pelas crianças, fonte rica para análises ao longo desta tese que os apresenta sem as fotos e nomes das crianças como na sua versão original.

Eu ganhei
de aniversário
uma bicicleta
amarela e preta,
do meu avô
e da minha avó



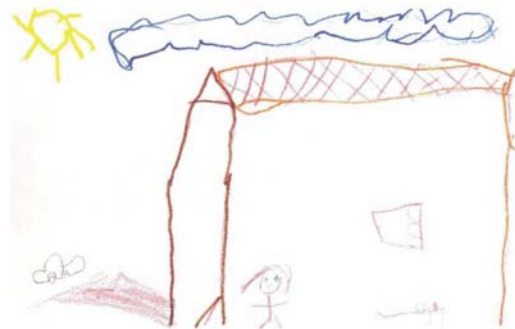
Eu fui na casa
da minha vó Olga.
Minha tia ligou
e disse que tinha
guardado um presente lá:
Era meu material
Do primeiro ano.



Eu estava dormindo...
Minha madrinha
chegou com um presente
escondido embaixo do cobertor.
O presente era uma barraca
toda equipada.



Quando eu estava
na cama deitado,
minha tia
chegou de carro
Ela trouxe
Presente para mim:
Uma coleção
de Power Ranger.



Mesmo não evidenciando uma preocupação prioritária com a constituição da identidade e de sua celebração, presenciei as professoras, no espaço das salas, relembrando às crianças as datas dos aniversários (geralmente marcados em murais), ocasiões em que juntas, cantavam parabéns e cumprimentavam o(s) ou a(s) aniversariante(s) do dia. Entretanto, observei que a forma como os aniversários eram comemorados na EMEI, priorizava, sim, a celebração da possibilidade de construção da coletividade, sem a valorização de princípios de fabricação de troféus que contemplam o indivíduo na dupla consagração de sua individualidade ou de seu pertencimento ao grupo de pares. A celebração da coletividade, neste caso, fabricava a dupla consagração das crianças e de seu pertencimento não somente ao grupo de pares como também a outros grupos diversos, de outras turmas e idades.

Nas salas do pré e do maternal pesquisados, por exemplo, as professoras sempre davam voz à(s) criança(s) aniversariante(s) do dia, no espaço da roda formada no início das atividades, depois cantavam parabéns, faziam perguntas, enaltecendo e atribuindo importância especial a cada aniversariante em particular. No maternal, observei a existência de uma caixa surpresa (uma caixa de sapatos encapada e decorada pela professora e pelas crianças) que semanalmente era levada por uma das crianças para que esta, juntamente com sua família, inventasse uma surpresa para toda a turma. Observei que as crianças ficavam eufóricas no dia de abrir a caixa, mais ainda, a criança que havia levado a caixa para casa. Doces, bolachas, balas, pipoca, bolos variados eram os presentes mais colocados na caixa, além de pequenos brinquedos, joguinhos, enfeites e outros objetos.

Assim como nas comemorações dos aniversários das crianças na EMEI, tanto no espaço coletivo do refeitório, como nos espaços restritos das salas e turmas, o que estava em jogo na caixa surpresa, não era o valor dos presentes em si, mas o conjunto daquilo que se oferecia com eles, a organização, a decoração, a preparação, a expectativa do conhecido e também da surpresa. Algumas mães, entretanto, solicitavam à professora que a caixa surpresa fosse encaminhada para sua casa na semana do aniversário de sua filha ou filho, para que assim, pudessem presentear o aniversariante e sua turma com algo especial, como bolos de cobertura de chocolate, pequenos brinquedos, como os chamados “contrapresentes” – pequenos brinquedos oferecidos aos convidados como forma de agradecimento e de troca, observados por Sirota (2005) e presentes também nas festas de aniversários das crianças brasileiras.

A professora atendia a solicitação dessas mães, quando era possível, dando prioridade para o que havia sido decidido com e entre as crianças, uma vez que, de toda forma, a construção de relações de cooperação, de solidariedade e de generosidade estariam garantidas, complementadas e ampliadas pelas famílias das crianças.

Os estudos de Sirota (2005) analisam que, por meio da construção de estoques de presentes, transmitem-se e difundem-se elementos identitários, num ritual que se repete e contribui para a formação do espaço físico e mental da vida privada de cada criança. As festas de comemoração dos aniversários na EMEI e a forma como eram organizadas e repetidas, contribuíam fundamentalmente para a formação do espaço da vida coletiva das crianças⁶⁸.

Para Mauss (1988) o que se presenteia na EMEI, não está limitado somente à materialidade ou às formas que os presentes assumem, mas à criação de dispositivos destinados a construir vínculos sociais (Sirota op.cit) e ao pertencimento das crianças no coletivo – formas contemporâneas da dádiva e da condição infantil para produção de culturas infantis.

Mais do que isto, torna-se essencial apontar para o caráter e para a função pedagógica de mão-dupla inscritos nas festas observadas (não somente dos aniversários do mês), que exprimiam as mais diversas linguagens do social que se renovavam a cada nova festa ou comemoração. Estas linguagens, carregadas de mensagens explícitas e implícitas, favoreciam a própria função educativa de um espaço de domínio de gestos, movimentos, sons e silêncios, misturas, palavras, comidas, danças, presentes, músicas, relações representativas de uma modalidade articulada e condensada de transmissão cultural e de reinvenção da cultura.

É também possível que a festa, cujo princípio foi eliminado pela produção econômica e o crescimento industrial descubra, no desenvolvimento estremado e paradoxístico, uma oportunidade nova; que o acirramento dos componentes do moderno sistema técnico reencontre os elementos mais simples da ordem social anterior ao seu advento; que a grande destruição esteja presente, neurótica ou angustiada (Duvignaud 1983, 213).

⁶⁸ As crianças não eram impedidas, entretanto, de levarem e/ou exibirem os presentes que ganhavam fora da EMEI, pois às sextas-feiras era planejado o dia do brinquedo (como em muitas unidades de educação infantil do município), no qual elas poderiam levar brinquedos de casa. Um estudo aprofundado sobre estes brinquedos e as formas como brincam as crianças, nestes dias, mereceria atenção das pesquisadoras.

Do ponto de vista de sua regularidade, normatividade e repetição, as festas e comemorações do CIMEI poderiam ser compreendidas no campo da cotidianidade e suas ritualidades, no que nelas irrompe como novidade e o que nelas flui (Pais 1993b). As festas revelam a vida social na sua aparente repetição, ao mesmo tempo, que na sua ruptura com a organização do espaço educativo e para além dele.

Tantas festas, convites, diferentes propostas expressas em códigos sutis, por vezes secretos, por vezes evidentes, suscitam novos questionamentos que passam pela necessidade de reconhecimento do que estas crianças tão pequenas representam para nós, para o tipo de vida, de sociedade que desejamos construir. Na festa, elas representavam o avesso do desejo pelo poder, pelo controle, pelo adestramento, pela domesticação dos corpos, pela adaptação e adequação aos modelos determinados, pelo movimento contido, previsto e lucrativo, pela divisão e exclusão, pela periodização do que eram a cada dia de vida, pela rigidez de condutas, normas e atitudes, pela reprodução simplesmente – elas transgrediam a festa na festa, elas desejavam a festa da festa!

A festa da festa pressupõe um tempo de plenitude do brincar, do agir, do trocar, do estar junto, do sentir, do comer, das múltiplas dimensões e linguagens, da regeneração das forças, da liberdade, de construção de diferentes pertencimentos, conhecendo o mundo, estando nele e se impregnando dele (Faria 2004).

As crianças demonstravam a capacidade de festejar para além da suspensão do cotidiano que a festa trazia. Elas, as festas e as crianças, eram relacionais na medida em que juntavam o que antes estava separado, permitindo a vivência da infância múltipla e diversa e trazendo para o debate elementos essenciais para se pensar sobre uma educação infantil brasileira que conheça as crianças e os conhecimentos que elas estão produzindo, para sua elaboração, porque todo dia poderia ser dia de festa!

III. CONTRÁRIAS IDADES

3.1 Diversidades e as crianças menores: *Deixa eu brincar também?*

(...) o menino que nós fomos está contido em nós, mas o adulto que nós somos não estava contido nesse menino (...) acho que para uma criança o mundo é todo ele uma tentação, desde as mais simples e óbvias como a do bolo, da desobediência, até a da surpresa diante das coisas desconhecidas. Ela quer saber como o mundo é e, por isso, passa algum tempo da vida a perguntar 'por quê, por quê'. É a pergunta que mais se ouve da boca de uma criança. E há um momento em que ela deixa de perguntar, mas isso não significa que já saiba. Só significa que ela se resignou a não saber porque ninguém respondeu. Esse menino só posso reconstituir pela memória (...) quero saber quem eu fui. É quando eu digo 'deixa-te levar pela criança que foste' (José Saramago)⁶⁹.

- *Só você não se importar porque têm umas bagunças... assim..., mas eu já falei, pode entrar na sala, fique a vontade.*

Esta foi a frase que ouvi da professora da turma do maternal pesquisada e que poderia definir sua postura profissional frente às crianças e a mim, quando iniciei minhas observações centradas nas duas turmas específicas de crianças, também no espaço das salas.

Como já vinha observando as crianças desta turma nos espaços compartilhados do parque, do refeitório, nas festas e oficinas, minha presença na sala foi bem aceita por elas que se demonstravam animadas comigo como que numa continuidade de nosso convívio já estabelecido nestes outros espaços da EMEI, como mais alguém para brincar e fazer as coisas do dia-a-dia juntas também na sala.

A intensa forma como as crianças relacionavam-se comigo inicialmente, conversando, convidando-me para brincadeiras, mostrando-me objetos da sala e brinquedos, abraçando-me, beijando-me, disputando minha atenção, meu colo, meu lado na roda, na mesa e solicitando minha participação constante, permaneceu durante todo o processo da pesquisa de campo, de forma cada vez mais diluída dada a constância de minha presença, mas ainda intensa.

⁶⁹ Em entrevista ao Jornal da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, comentando os objetivos de sua autobiografia então em curso, o Livro das Tentações, em Carvalhal (1999,50).

Fui percebendo que tanto eu como a professora, apesar do desafio, estávamos dispostas a aprender a construir esta nova convivência a partir das próprias crianças. Elas, em contrapartida, revelavam formas específicas de ser crianças e demonstravam sua capacidade de estabelecer relações na diversidade, já que nossos distintos papéis profissionais (meu e da professora) estavam também em construção naquela inédita experiência junto às crianças.

A professora organizava a sala em cantos diferenciados, com atividades e materiais distintos para brincadeiras, como o canto das fantasias e da casinha, o canto dos livros, dos brinquedos de montar, de confeccionar brinquedos de sucata, de pintura, de desenho, de colagem, de massinha de modelar, etc. As crianças podiam circular livremente pelos diversos cantos, por vezes, compondo outros, incorporando brinquedos e objetos de um canto específico em outro.

Assim como no espaço do parque, na sala, as crianças brincavam em grupos de meninos ou de meninas, como também em grupos mistos de meninas e meninos. Não observei brincadeiras sexistas entre elas, confirmando os estudos de Finco (2004), e sim, composições variadas num sentido de busca por parceiros e parceiras para as brincadeiras, meninos e/ou meninas, menores e/ou maiores, além de mim e das professoras.

As crianças movimentavam-se livremente pelas brincadeiras, pelos espaços planejados na sala, propunham outras brincadeiras e construía lugares próprios e novos espaços de brincar, circulando pelos cantos e brincando não somente no espaço da sala, mas também nas varandas cimentadas e na área gramada de acesso (por uma grande porta de ferro e vidro) da mesma sala⁷⁰, que geralmente era mantida aberta pela professora e pelas crianças.

Enquanto algumas crianças permaneciam em determinada brincadeira, outras circulavam brincando um pouco em cada canto, outras saíam da sala, brincavam lá fora, corriam, voltavam, vestiam uma fantasia, olhavam-se no espelho, saíam de novo, conversavam entre si, compunham brincadeiras, conversavam, compunham brincadeiras, trocavam, brigavam, disputavam e negociavam os brinquedos e outros materiais, brigavam, discutiam, empurravam-se, choravam, reclamavam, observavam, comunicavam-se intensamente entre si, comigo e com a professora.

⁷⁰ Vale apontar que todas as salas da EMEI eram bastante amplas e além da porta de acesso pelo corredor interno do prédio, elas possuíam grandes portas de acesso às varandas e à área gramada externas.

A circulação das crianças, assim como, a permanência delas nas brincadeiras, propondo, criando, num movimento intenso de viver a infância, marcava este espaço como privilegiado para trocas de experiências e experimentações diversas e, assim como demonstravam as crianças e a professora, era muito prazeroso estar ali.

A postura pedagógica democrática, receptiva e envolvente assumida pela professora com as crianças e comigo, foi observada durante todo o trabalho de campo. A cada dia ela propunha uma nova brincadeira com as crianças ou outras por elas já conhecidas, como um novo livro de histórias, uma música, uma dança, a confecção de brinquedos tradicionais, etc., considerando o que as crianças diziam e faziam, incluindo-me como parceira nas brincadeiras, abrindo espaço para minha observação e lidando com o imprevisto em seu planejamento.

A sala do maternal poderia ser vista apenas como um dos lugares da instituição, de referência para aquelas crianças, assim como era o momento do parque, não demarcadora da disciplina, da contenção, do cerceamento de suas múltiplas linguagens e formas de expressão, e por isso, recriava no mundo da ordem uma outra ordem, alternativa e entendida pelas professoras como barulho, desordem, bagunça, como nas palavras da professora descritas no início deste capítulo.

Talvez a professora buscasse, num primeiro momento, justificar para mim, a diversidade e liberdade que propunha para as crianças na sala, e por isso, atribuiu às bagunças um caráter transitório e passageiro. Através da observação cotidiana, constatei que as bagunças eram sempre arrumadas e organizadas, mas para dar espaço a outras brincadeiras que surgiam. De bagunça em bagunça, o que se estabelecia como provisório e passageiro, não era a bagunça em si e uma conseqüente necessidade de exterminá-la, mas sim, as diversas possibilidades de experimentação das crianças, de suas curiosidades e invenções.

Mais do que um espaço previsto em função da ordem, da limpeza ou da arrumação, a sala do maternal constituía-se como espaço imprevisto de vida, o que implicava em uma certa desordem, considerada negativamente como bagunça (Faria 1999).

Requisitada por outras crianças da EMEI, a sala do maternal recebia, vez ou outra, crianças maiores (geralmente uma ou duas) de outras turmas. Nos dias de festas, quando cada sala oferecia uma oficina diferente a todas as crianças que circulavam, grande era a movimentação e circulação de crianças nesta sala, e fui compreendendo o grande interesse delas em ficarem ali, na presença de outras crianças e da professora daquela turma.

O espaço educativo e a forma como ele era organizado pela professora expressava, portanto, uma concepção educativa de respeito aos direitos das crianças, uma vez que “(...) a Pedagogia faz-se no espaço e o espaço, por sua vez consolida a pedagogia” (Faria 1999, 70).

O espaço-tempo do CIMEI também não poderia ser visto ou entendido de forma isolada, como algo a ser guardado, medido, vendido, comprado ou contado. Este espaço concreto e imaginário num só tempo, registrava a aplicação de elementos políticos, econômicos e ideológicos, num pano de fundo que:

(...) se articula com práticas sociais em suas dimensões vividas e institucionais: a padronização das diferenças sexuais, a confirmação de hierarquias ou então de certas formas de controle social expressas em mecanismos de inclusão/exclusão (Muniz Sodré 1988,33).

No campo pesquisado lembrei-me novamente da pesquisa de mestrado, quando tanto o solário como outros espaços da creche podiam ser observados, apenas temporariamente, como espaços de inversão das regras, de transgressão, de mistura de idades, que negava a compartimentalização da condição infantil e que marcava a construção de espaços de maior ludicidade, sociabilidade, na construção, por parte das crianças, de lugares próprios. No espaço observado, agora no doutorado, esta mesma pedagogia não era temporária, nem somente se insinuava, ela estava se consolidando.

Assim como a condição juvenil pesquisada por Pais (1993a), a condição infantil é socialmente construída e possui uma configuração espacial. No caso dos jovens, a importância atribuída ao convívio com os grupos de amigos ocorria nos vazios deixados pelas famílias ou pela escola. Eles se sentiam mais integrados nos espaços dos grupos de amigos do que no espaço da casa dos pais. Entre as crianças pesquisadas, entretanto, observei que grande parte de suas atividades e brincadeiras estavam ligadas aos espaços da casa, às interações familiares, aos programas de TV, aos passeios com irmãos, primos e vizinhos, além da satisfação que demonstravam em estar juntas no espaço educativo.

Certo dia, perguntei às duas meninas maiores (de uma turma de pré) que brincavam com as massinhas de modelar na sala com as crianças do maternal:

- *Você gosta de brincar aqui, Helena?*

- *Gosto.* Ela respondeu.

- *Por que?* Perguntei novamente.

- *Porque eu gosto da Luiza, da Carolina...* E apontou para as colegas menores sentadas ao seu lado.

- *Porque na minha sala não têm estes cantinhos...*⁷¹. E apontou depois para o cantinho da casinha.

- *Não têm estes telefones...* Disse a outra colega maior, Kátia, enquanto concordava com as palavras de Helena e abraçava Carolina, apontando também para a mesinha onde ficavam vários aparelhos de telefone.

No silêncio que se seguiu à conversa, Luiza e Helena olharam-se por alguns instantes, olho no olho, como cúmplices naquelas idéias e nos sentidos que as faziam gostar de brincar juntas e de estarem juntas. Além das novidades de brinquedos, de organização e disposição dos materiais na sala, as crianças maiores, assim como Helena e Kátia, geralmente referiam-se inicialmente à presença e à participação de outros e outras colegas menores para me justificarem seu gosto por brincar ali. Os diferentes vínculos afetivos estabelecidos pelas crianças de diferentes idades revelavam outras e ainda desconhecidas formas de se viver a infância, de produção de culturas infantis e da própria condição infantil.

Havia um tom de grande seriedade na brincadeira que se seguiu entre as meninas, especialmente entre Helena e Luiza, que permaneceram juntas por algum tempo manipulando as massinhas, fazendo esculturas, colocando-as em forminhas, contando estórias, enquanto Carolina já brincava em outro canto e outras crianças aproximavam-se para brincar com as massinhas:

- *Deixa eu brincar também?* Essa era uma das frases repetidamente proferida pelas crianças menores e por isso subtítulo deste capítulo, afirmadora de seu interesse e desejo pelas brincadeiras coletivas, compartilhadas, eminentemente explicitados. Tais brincadeiras revelavam características

⁷¹ Atividades pedagógicas propostas pelas professoras que organizavam pequenos grupos de crianças pelos diversos espaços da sala, propondo atividades diferenciadas, de colagem, perfuração, desenho, pintura, sucata, casinha, jogos de montar, massinha de modelar, fantasias, histórias, etc., com objetivo de oferecer uma diversidade de atividades às crianças, ao mesmo tempo e no espaço da sala.

específicas das crianças no estabelecimento de relações com seus pares (da mesma idade), com as crianças maiores, comigo e com as professoras.

Na diversidade característica da composição das crianças desta turma, meninas, meninos, negros, brancos, de classes sociais diversas, com necessidades especiais, vivendo com e sem o grupo familiar, etc., observei como as crianças foram, no decorrer do ano, expandindo cada vez mais suas vivências em variadas experimentações. Nos primeiros meses do ano foi comum observar a professora, no espaço do parque, com uma ou outra criança ao seu lado, seguras em suas mãos, pernas. Como Lara, que chupava chupetas e usava fraldas e César, um menino especial, que era constantemente incentivado por ela para as brincadeiras com outras crianças.

No final do ano, César corria, pulava, falava com todos, propunha brincadeiras, disputava brinquedos com os(as) colegas, transgredia as regras colocadas para alguma brincadeira, fazia gracinhas divertidas, como também mantinha suas brincadeiras solitárias com objetos que girava no chão ou na mesa, acompanhando com prazer seu movimento, aproximando os olhos e colocando os braços para trás. Observei que César construiu diferentes laços de amizades, assim como passou a diversificar suas brincadeiras, buscando encontrar objetos e brinquedos diferentes para serem girados - o que resultava em novas formas, cores, sons e ele ria satisfeito e exibia a brincadeira.

Lara abandonou as fraldas, já nas primeiras semanas, incentivada constantemente pela professora que solicitava que ela fosse ao banheiro acompanhada por uma ou duas colegas. Pouco falante e muito curiosa, observei que Lara, especialmente nos dias de festa, com oficinas diversificadas, pouco ficava em sua própria sala e mais se interessava pelos brinquedos e materiais das outras salas do que pelas atividades propostas nas oficinas propriamente ditas.

Observei também que Soraia e Daniela, duas meninas da sala, possuíam formas diferenciadas de estabelecer relações com seus pares, comigo, com a professora e com as demais profissionais docentes do CIMEI, além de outras crianças de outras turmas e idades. Daniela, particularmente, liderava as brincadeiras, envolvia-se espontaneamente com crianças de outras idades, com meninos e meninas, nos diversos espaços, aproximava-se, conversava, intrometia-se, pegava o brinquedo, negociava regras, e assim também era com as professoras e comigo.

As meninas, assim como algumas crianças do CIMEI, eram moradoras de abrigos públicos para crianças e adolescentes órfãos, vítimas de violência, maus-tratos ou temporariamente sem moradia. Observei que elas eram especialmente recebidas no CIMEI e que o pertencimento destas

crianças, que viviam a experiência do orfanato, fazia com que elas se destacassem na pesquisa por seu grande envolvimento nas atividades de várias idades, sua forte presença, seus relacionamentos com outras crianças, comigo, com as professoras, monitoras e equipe gestora⁷².

Jensen (s/d) numa breve descrição sobre os Centros de Idades Integradas, na Dinamarca, evidencia as diretrizes que permeiam sua organização nesse país, a partir de agrupamentos de crianças de diferentes faixas etárias, fundamentados no fato de que, para muitas delas, estes centros são os únicos espaços que ainda lhes restam para brincar, por isso, não podem ser organizados a partir de uma rigorosa segregação etária.

A mesma autora (Jensen op.cit), também aponta para o fato de que as crianças, fora do espaço de educação coletiva, convivem, interagem e se relacionam com outras crianças de várias idades, questionando, por isso, os pilares que sustentam a segregação por idade na creche e na pré-escola. O mesmo questionamento pode ser aprofundado se levarmos em consideração que, nossos espaços de educação infantil são, também, muitas vezes, os únicos que ainda restam às crianças para brincar e para viver a infância. Assim como Soraia e Daniela, fora do espaço de educação coletiva, muitas crianças também conviviam, interagiam e se relacionavam intensamente com outras crianças de diferentes idades.

A dinâmica social, cultural e psicológica das crianças brasileiras não se esgota nas relações etariamente assimétricas como na família e, por isso, como coloca Rosemberg (1996), nas sociedades contemporâneas é exatamente fora do âmbito familiar que outras combinações entre poder, gênero e idade poderão também, ser observadas.

Num ensaio promissor, no campo da Psicologia, em relação à discussão entre as teorias de gênero e a subordinação de idade na infância, Rosemberg (op.cit) propõe a desconstrução da visão adultocêntrica nas pesquisas sobre gênero, apresentando a inversão da lógica analítica, no sentido de se refletir sobre como são as relações, entre as crianças e os adultos (e não o contrário), que influenciam na construção do gênero dos adultos, através de uma análise que leve em consideração a dinâmica intergeracional.

⁷² Isso não significa que não houvesse outras crianças que, mesmo não vivendo a experiência do orfanato, destacavam-se nas relações que estabeleciam.

No campo educacional, a partir dos conhecimentos das Ciências Sociais, também proponho a desconstrução da visão adultocêntrica nas pesquisas sobre infância e sobre suas relações etárias, numa inversão analítica, num sentido de refletir sobre como são as relações entre as crianças da mesma idade, de idades diferentes e entre elas e as professoras (e não o contrário), levando em consideração, para o entendimento da condição infantil, a dinâmica intergeracional, mas também, a intrageracional.⁷³

⁷³ Dinâmicas que abordarei posteriormente, neste trabalho.

3.2 Conformidades e as crianças maiores: *Quem se mexer vai virar um bebezão!*

Agimos certo sem querer, foi só o tempo que errou...
(Renato Russo)⁷⁴

Diferentemente de estar convivendo com as crianças maiores (da turma de pré) somente nos momentos de parque, no refeitório e nos dias de festa, quando iniciei minhas observações também no espaço da sala, qual não foi minha surpresa e quantas não foram as “mancadas” que cometi como pesquisadora, buscando conhecer mais e ser, também, mais conhecida por aquele grupo de meninas e meninos e sua professora.

Já no primeiro dia em que adentrei a sala, no momento em que as crianças chegavam e se sentavam no chão em roda, a professora apresentou-me formalmente às crianças, que já me conheciam e também sabiam o que eu fazia lá, pois já haviam me perguntado: - *Você vai ficar aqui com a gente hoje, Patrícia?*⁷⁵.

Na verdade e respeitosamente, a professora comunicou às crianças minha presença, na sala, dali em diante, e muitas crianças me fizeram novas perguntas e demonstraram aprovar minhas intenções de pesquisar as suas brincadeiras, para que eu pudesse escrever um livro sobre elas como pesquisadora da Unicamp.

Após a roda a professora propôs algumas atividades variadas na sala (como habitualmente fazia), demarcando determinados espaços com as mesinhas, além daqueles já organizados na sala, como o dos brinquedos. Em cada uma das mesinhas eram disponibilizados materiais diversificados como: tintas guache, pincéis e folhas brancas sulfite em uma, em outra, canetinhas e lápis de cores e

⁷⁴ Na canção Vento no litoral.

⁷⁵ Este tipo de pergunta, aliás, depois de algum tempo da pesquisa de campo, era diariamente feita para mim pelas crianças quando me viam chegar, algumas delas me pegavam pela mão e pediam (as vezes me arrastavam) para que eu fosse até a sua sala: - *Vem comigo que eu vou fazer uma surpresa para minha turma.* - *Ah Patrícia, fica aqui com a gente hoje.* - *Quando você vai brincar com a gente no parque?* Observei que eu estava sendo aceita pelas crianças na diversidade etária que se estabelecia entre nós, não como uma colega de turma (ou de outras turmas), nem tão pouco como mãe. Talvez como uma das professoras e monitoras dali que compartilhava as vivências do dia-a-dia, mas com objetivo de simplesmente estar junto, observando e disponível para brincar. Para mim, estar com elas em campo foi o melhor momento desta pesquisa.

também, folhas brancas tipo sulfite, em outra ainda, jogos de memória, dominó, etc. e outras, em que a professora acompanhava as atividades do caderno com as crianças.

As atividades do caderno eram sempre propostas pela professora que auxiliava cada criança, individualmente, em seu próprio caderno. Elas eram geralmente mimeografadas e depois coladas ali e priorizavam exercícios lógicos, com letras, numerais, associações entre figuras, jogos de completar, de reconhecer erros, com desenhos, etc. Durante todos os momentos de minha observação na sala, a professora chamava um pequeno grupo de crianças, que iam se revezando, conforme finalizavam a proposta. Muitas foram as vezes em que a professora insistiu com as crianças para que realizassem tal atividade, tida por ela como necessária. As crianças, em contrapartida, demonstravam preferir outras atividades e brincadeiras, dispostas pela sala.

A professora justificava sua insistência junto às crianças dizendo-me que considerava a brincadeira fundamental, mas que elas seriam muito cobradas, no que diz respeito aos conteúdos escolares, pela escola de educação fundamental do mesmo bairro, no ano seguinte e dizia:

- *Eu conheço como é a primeira série lá, é muito puxada. Conhecendo esta realidade eu não posso deixar as crianças sem nenhuma noção básica do que elas vão ter que enfrentar no ano que vem.*

A preocupação demonstrada pela professora revelava o distanciamento, entre os saberes produzidos pelas crianças e professoras da educação infantil e o ensino fundamental, característico de toda a nossa sociedade. A ausência de troca ou correspondência entre as distintas instituições educativas, aliada à valorização social, atribuída à escola, em detrimento da educação infantil, faz com que as crianças tenham uma educação precocemente escolarizada para se tornarem alunos e alunas, antes mesmo do ingresso na primeira série – no sentido literal da palavra, pré-escola como preparatória para a escola.

Todavia, não observei, nos demais momentos com a turma, que a preocupação da professora revelasse um distanciamento entre seu ponto de vista e o das crianças. Pelo contrário, observei que somente nas atividades do caderno é que havia maior insistência da professora e resistência por parte das crianças à sua proposta. Nas outras tantas atividades propostas pela professora, que observei: pinturas, jogos e brincadeiras, músicas, etc., a resistência das crianças dava-se, geralmente, nos momentos de finalização colocados para as mesmas.

Certa vez fui convidada por duas meninas e um menino da sala para participar do jogo da memória e depois por outras quatro meninas que pintavam com tinta guache, em outra mesa. Observando os desenhos, constatei que todos continham as mesmas cores: azul, amarelo, verde e vermelho e convidada a pintar comecei a misturar as cores com o pincel e todas gritaram apavoradas:

- *Não, Patrícia!!!*

Olhei assustada e elas disseram:

- *Não pode misturar as cores!*

- *Como assim?* Eu perguntei surpreendida.

Elas me mostraram que cada pincel era destinado a uma cor de tinta e logo vi no pote, onde eles estavam, ao centro da mesa, uma fita adesiva colorida, colada na sua ponta com a cor específica para seu uso restrito.

Indignada com aquela proposição tão categoricamente colocada pelas meninas, ousei lançar uma outra possibilidade de retirar um pouco mais de tinta com o pincel correspondente e misturar as cores somente no papel, já que os pincéis seriam logo lavados no pote com água e enxugados com um pano disponível na mesa. Enquanto fiz a proposta perguntei, então, que cor resultaria da mistura daquelas duas cores. Elas também rapidamente adoraram a idéia e percebendo que não estragariam as tintas nem os pincéis, envolveram-se na pintura, agora incorporando uma brincadeira que se seguiu durante toda a atividade de pintura, dizendo umas às outras:

- *Vermelho com amarelo, que cor que fica?*

- *Azul com verde, que cor que dá?*

Nessa divertida experiência, que parecia inédita e bastante prazerosa, novas cores passaram a compor nossas pinturas. A brincadeira de adivinhar e criar novas cores incorporou-se à atividade de pintura em outros momentos de minha observação.

Mais tarde, convidada por um grupo de meninos que jogavam pequenas piorras⁷⁶ de madeira em outras duas mesinhas unidas. Observei que, rapidamente, após seu lançamento, as piorras caíam no chão, já que necessitavam de um espaço mais amplo para sua evolução. Sentei-me no chão com outras crianças e começamos a lançar as piorras no chão quando, de repente, levamos

⁷⁶ Brinquedo parecido com o pião, mas que não utiliza uma corda para sua evolução e sim um pino, embutido a uma roda de madeira e lançado com as próprias mãos em movimento giratório.

uma grande bronca da professora que dizia que os brinquedos deveriam ser jogados na mesa. Passado alguns dias, um dos meninos lançou a piorra na mesa e atingiu o rosto de outro colega, que estava sentado na cadeira, ao lado da mesa. Depois desse dia, passei a observar que as crianças foram orientadas para brincar com as piorras, somente no chão.

Outro dia, no parque, algumas crianças começaram a fazer passos de capoeira convidando-me para a brincadeira, perguntando-me se eu sabia dar piruetas, cambalhotas e eu disse que sabia fazer ‘estrelas’. Solicitada para demonstração dei algumas estrelas no campo gramado com as crianças que, atentamente, observavam-me animadas e eufóricas. Regressando para a sala, a professora solicitou-me para que eu não fizesse mais ‘estrelas’ com as crianças, pois elas poderiam tentar fazer e se machucar, comentando ainda que, enquanto eu estava no campo com elas, outras que observavam de longe tentaram fazer e uma delas bateu o pé na cabeça de outra colega.

Desta forma e de muitas outras, fui sentindo e compreendendo cada vez mais como aquelas crianças poderiam ou não exercer suas infâncias e assim como elas, eu buscava acatar com respeito as orientações da professora, principalmente, quando não encontrava alternativas viáveis para transgredí-las com as crianças ou como elas.

Observava com isso que os limites impostos pela professora já estavam bastante incorporados pelas crianças maiores que, muitas vezes, reproduziam as regras e normas colocadas por ela, tanto nas relações com as crianças menores na sala, quanto comigo:

- *Não pode fazer isso, Patrícia!*

- *Não pode fazer assim, né, tia?!*

- *Por quê não?* Eu sempre perguntava.

- *Não sei, porque não pode!* Era, geralmente, a resposta.

Quando eu insistia na pergunta, ouvia:

- *Porque a professora não deixa!*

- *Mas porque ela não deixa?* Eu persistia.

- *Não sei, pergunta para ela.*

Elas podiam não saber o motivo do impedimento, mas a ordem, colocada pela professora, era suficiente.

O mesmo acontecia quando algumas das crianças menores (da turma do maternal) solicitavam passar a tarde com a turma dos maiores (do pré). As meninas do maternal, Daniela e

Soraia sempre estavam presentes nesses momentos, às vezes as duas ao mesmo tempo. Elas estabeleciam relações diversificadas com as crianças maiores e com a professora, participavam intensamente das atividades propostas na sala, envolviam-se com todos os pequenos grupos que se formavam nos cantos, preparados pela professora, e brincavam com meninas e meninos.

As crianças maiores aceitavam suas participações, ora agindo atenciosamente com elas, ora repreendendo-as em seus comportamentos e atitudes, estabelecendo regras rígidas e formas próprias para a utilização dos materiais e brinquedos e durante os jogos e brincadeiras em que participavam juntos.

Desta forma, muitos foram os momentos em que me senti como as duas, quando propunham ou faziam algo não permitido ou previsto para determinada atividade ou brincadeira. Em exemplo registrado, através da utilização da fotografia, em um dos dias de convívio das meninas menores na sala do pré, Soraia (do maternal) sentada à mesa com duas colegas maiores (Gabriela e Sara), pintando com lápis e canetinhas, recebe atenção especial de Gabriela (do pré) que a olha de forma delicada, conversando e buscando satisfazer seus pedidos e desejos, diferentemente de Sara (também do pré), preocupada somente com seu próprio desenho.

Alguns minutos depois, após o parque, Daniela (do maternal) brinca com batons com as meninas maiores, no chão da sala do pré, logo após envolve-se com os desenhos de Gabriela e Soraia que estavam sobre a mesa e começa a apontar um lápis. Aproximam uma menina e um menino maiores (do pré), observadores passageiros (pois as crianças encaminhavam-se para o banheiro, após o parque) que perguntam a Daniela o que ela desejava fazer. Renata, a menina maior, explica à Daniela como fazer aqueles pequenos desenhos à margem da folha (de Gabriela), utilizando uma régua com figuras vazadas, disposta na mesa e ambos saem da sala.

Sara (do pré), que observou atentamente a rápida conversa ao lado da mesa, levanta-se do chão, preocupa-se em achar o papel em que desenhara, na mesa, pega-o juntamente com a referida régua e se senta à mesa, ao lado, ainda mantendo certa distância e indiferença em relação a Daniela (do maternal). Esta, entretanto, vira-se para trás e vê uma tesoura em uma pequena bolsa de material transparente, junto aos brinquedos trazidos de casa pelas crianças (sempre às sextas-feiras), abre-a, pega a tesoura e começa a recortar, cuidadosamente, uma das folhas desenhadas sobre a mesa.

Após a entrada do restante da turma na sala, acompanhada pela professora, esta vendo o que Daniela fazia, compenetradamente, repreendeu-a:

- *O que é isso, Daniela? O que você está fazendo? Onde você arrumou esta tesoura?*

- *Aqui, ó.* Respondeu assustada Daniela, mas demonstrando certa indiferença, enquanto apontava para a bolsa.

A professora, retirando rapidamente a tesoura das mãos de Daniela, agora cercada por outras crianças maiores que também se indignavam com a atitude da colega menor, dizia:

- *Esta brincadeira não é para usar tesoura! Não era para recortar, era para desenhar! A gente usa a tesoura quando a gente vai cortar os canudinhos e colar..., é outra brincadeira!*

Observei que a questão, colocada para a impossibilidade de tal proposta de brincadeira, não se dava no sentido de conceituar Daniela como incapaz de utilizar a tesoura, ou como inexperiente e assim protegê-la, mas sim, no sentido de delimitação dos recursos disponíveis para aquela atividade. A tesoura só poderia ser utilizada se estivesse sido planejada, disposta ou permitida. Mas, apenas o que era planejado e previsto deveria acontecer e ter espaço? E os imprevistos? E as propostas feitas pelas próprias crianças? Perguntava-me como transgrediam as crianças maiores, já que observava outras situações de explícita conformidade e reprodução, por parte delas, das regras e normas impostas?

De toda forma e rompendo com a idade, Daniela é quem trazia a possibilidade do novo, do nunca feito e permitido, questionava as regras, desarticulava o que era certo e verdadeiro, e por isso, imposto. A cena descrita revela o conceito de uma sociedade ideal em que as crianças são a realidade daquilo que ainda não são. Daniela estava cativa de algo que estava fora dela, e por isto, também necessitava ser colocada sob controle.

Destituída de independência, naquele momento (algo que, ao contrário, marcava sua forma de ser e também a diferenciava), a pequena e transgressora Daniela refletia o avesso da imagem que construímos de um padrão de ser de nós mesmos, plenos, completos, a custo de tantas delimitações e restrições.

Gusmão (2003b), denunciando o sucateamento, a exposição e a antecipação das vidas daqueles considerados outros em função do capital, velhos e crianças, aponta para a negação do sistema como:

Violência de uma sociedade ao estipular os limites de um e de outro, por meio de uma hierarquia etária, convencionada e ideologicamente produzida, que não vê o verdadeiro sentido de se ter uma idade, mais do que pertencer a uma idade (p.27).

Mesmo inserida nas formas predominantes de relações sociais, marcadas pela fragmentação, pelo individualismo, pela competição, pela exclusão e pela discriminação, Daniela revelava, não somente suas experiências vivenciadas fora do contexto educativo (no abrigo) como também aquelas compartilhadas com sua turma do maternal, especialmente no espaço da sala, aberto e permitido para a incorporação de novas experimentações, possibilidades, brincadeiras e sociabilidades. A pequena Daniela “marca uma ruptura com a indiferença aos outros, especialmente aos *deixados pra trás*, justamente quando e porque incorpora valores e práticas opostos àquelas práticas de dominação e reprodução sociais...” (Oliveira 2001, 18).

As crianças maiores da turma do pré, aos meus olhos afoitos em busca da observação de suas próprias rupturas, sutilmente mostravam formas diferentes de se relacionar na presença e na ausência da professora. Em momentos de afastamento da professora do espaço da sala, algumas crianças, rapidamente, alvoroçavam-se, começavam a correr, pular, cantar e falar alto, enquanto uma ou outra criança tentava, em vão, manter a ordem solicitada pela professora, mas logo também, aderiam às brincadeiras.

Certa vez, observei Isa desenhando na mesa com outras crianças, quando Carla aproximou-se e sentou-se ao lado dela, pegou uma outra folha branca e, debruçada sobre a mesa, olhou para o desenho da colega (Isa), que disse rapidamente e com tom indignado:

- *Você não vai copiar do meu, né?! Perguntou Isa.*

A colega Carla olhou, então, para Isa, que disse novamente:

- *Se quiser..., tudo bem!* Sorrindo para a amiga.

Na contradição, quase instantânea de Isa, negando, num primeiro momento, compartilhar seu desenho, supondo que seria copiado por Carla e depois, a partir da troca de olhares entre elas, numa negociação sem palavras, mudando radicalmente de posição, permitindo que a amiga visse o desenho e até o copiasse, observei que as atitudes e comportamentos das crianças maiores evidenciavam claramente as regras e normas colocadas para sua socialização, mas que não se

mantinham por muito tempo, não permaneciam únicas por todo o tempo em que brincavam e se relacionavam na EMEI.

Assim como evidenciavam e recolocavam a relação de poder existente, as crianças pareciam abertas para algo novo, diferente. Observei uma necessidade expressa por elas de estarem, produzirem, criarem, no coletivo. E de onde viria tal necessidade? Das restrições colocadas para tal vivência?

Nas competições observadas, nas brincadeiras e em outras atividades das crianças maiores na sala, fui solicitada, certo dia, por três crianças a me sentar à mesa planejada para a atividade de desenho e a fazer um desenho também. Nas discussões que sempre se seguiam na atividade, as crianças diziam:

- *Olha que lindo meu desenho!*

- *Você copiou dela!*

- *Não copie!*

Perguntei o que eu poderia, então, desenhar e logo me responderam:

- *Uma piscina!*

- *É, faz uma piscina, Patrícia.*

Comecei a fazer uma grande piscina no papel, com muitas crianças brincando, nadando, e outras crianças da sala foram aproximando-se da mesa, chamadas pelos colegas que davam muitos palpites:

- *Desenha uma bola!*

- *Um escorregador!*

- *E bóia...*

Convidei e sugeri que elas desenhassem e fossem incorporando suas idéias naquele desenho.

- *Mas o desenho é seu, Patrícia!*

Um dos meninos pegou uma canetinha e foi fazendo estrelas na água da piscina e outro colega disse:

- *Não pode desenhar no desenho dela.*

- *Mas ela deixou!* Respondeu o colega que desenhava.

Eu acenei com a cabeça positivamente e o outro menino também pegou outra canetinha e disse:

- *Eu também sei fazer estrelas!* E começou a fazê-las pelo chão ao redor da piscina.

Outras meninas também pegaram lápis de cor e foram pintando o desenho, que no momento pareceu ser uma brincadeira extraordinária, da qual todos queriam participar e que chamamos, depois, nosso desenho coletivo.



Desenho coletivo realizado pelas crianças do pré e pesquisadora na sala (nov. 2003).
(redução do original A4)

Nos dias que se seguiram, lá estava nosso desenho pregado no mural da sala, juntamente com outros desenhos das crianças e era sempre apontado, lembrado com enorme satisfação por elas e também por mim. A forma como admiravam o desenho coletivo me trouxe a possibilidade de pensar se este não seria um desenho de resistência, de cores, de formas, de jeitos de compor e desenhar, de olhares, de surpresas, de estéticas, de misturas, de trocas e de negociações.

Mais tarde, analisando o material realizado pela professora com as crianças, no já referido livro: “Histórias que contamos...”, observei que em todas as histórias e desenhos, as crianças faziam referência às relações que estabeleciam com a família, pais, mães, avós, tias(os), irmãs(ãos), primos(as), assim como, àquelas vivenciadas fora da família e do espaço da instituição, com outros amigos e amigas, vizinhos, madrinhas, etc., as vezes, com os próprios amigos e amigas da turma. Isso pode revelar, dentre outras coisas e em conjunto com as observações das crianças que estar junto, fazendo as coisas junto constituía-se como elemento fundamental das e nas suas brincadeiras dentro e fora da instituição, e evidenciavam a construção de laços de amizade que se estendiam para além desse espaço.

Buscando conhecer quem são as crianças, observei através do mesmo livro (citado acima), a constante referência delas às diversas brincadeiras em que a água se fazia elemento central, como em piscinas, rios, praias, parques aquáticos, esguicho. Compreendi, com isso, o porquê delas escolherem, tão contundentemente, *uma piscina* como tema de nosso desenho coletivo e o comporem com uma riqueza de elementos (meninos e meninas, uns que sabiam nadar, outros que precisavam de bóia (de diversos tipos), trampolim, escorregador, escadinha, bola, golfinho, azulejos e pedras decoradas com estrelas, etc.), de forma participativa e interativa, além de sua constante rememoração orgulhosa.

Eu fui na piscina
na casa da minha
amiga.
Depois nós fomos
lá para o fundinho
e fizemos uma meleca

com água e giz.
Voltamos a nadar
e tomamos banho de
esguicho.



Eu fui
em Infortado.
Eu tirei a roupa
e fui nadar no rio
com meus amigos.



Eu fui para praia.
Brinquei
com a minha prima
na areia.
Nós fizemos
um castelo.

Depois eu fui brincar
com ela
e com minha vó
na água.



Eu fui na chácara
da minha prima.
Eu brinquei
com a prima pequena
a Daniele
e com a prima grande

a Natália.
Eu nadei!
depois,
eu também dormi lá.



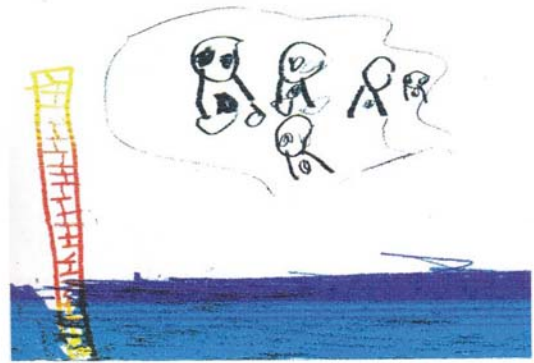
Desenhos e histórias das crianças do pré no livro: "Histórias que contamos..." (dez. 2003).

Eu fui
na piscina funda
e na piscina pequena.
Lá tinha churrasco,
balão pula-pula
e cama elástica.



Eu fui viajar
com meu pai,
minha mãe e a Tata.
Minha mãe se afogou
lá!...
Eu também me
afoguei.

A praia é grande!!!
Nós ficamos
no apartamento
da minha tia.



Eu fui viajar
para dois lugares:
Curitiba e Florianópolis.
Eu fui na praia
com a minha irmã.



Eu e Aninha
fomos de ônibus
para a chácara.
Nós já estávamos
de biquini
por baixo da roupa.
Meu irmãozinho Jean

se afogou...
Eu coloquei ele
para fora da piscina.
Depois quem se
afogou
fui eu!



Desenhos e histórias das crianças do pré no livro: "Histórias que contamos..." (dez. 2003).

No campo da pesquisa observei que as crianças maiores (como também as menores) demonstravam grande prazer e euforia nas brincadeiras com a água e, mais do que isso, observei que ela (a água), mesmo quando permitida às crianças pelas professoras, fazia-se muito mais como um elemento de transgressão do que de permissão, pois as crianças sempre extrapolavam os limites colocados para sua utilização.

Nas brincadeiras no tanque de areia, por exemplo, por vezes era permitido que as crianças pegassem água em uma torneira próxima (instalada num pequeno tanque de cimento no chão) para levarem ao tanque e as crianças adoravam, enchiam muitos baldes de água, nem todos chegavam ao tanque ou tinham isto como objetivo, levavam água para outros espaços do parque, molhavam plantas, árvores, a si mesmas e outras colegas, as professoras e a pesquisadora. Todavia, quando a torneira só poderia ser utilizada para lavar os brinquedos usados no tanque de areia (baldes, pás, etc.) e os pés (quando tiravam também os sapatos), ao final da brincadeira, as crianças, incansavelmente, eram repreendidas e solicitadas pelas professoras para não se molharem (tanto) e/ou para fecharem a torneira.⁷⁷

Certo dia, ao chegar na sala da turma do pré, constatei grande ansiedade das crianças anunciando-me, de imediato, que iriam tomar banho de esguicho. Mostravam com empolgação os objetos que haviam trazido de casa para tal atividade, então, planejada pela professora, com elas, para aquele dia, como toalhas, roupões, esteiras, bonés, protetor solar, etc. Algumas meninas puxavam a alça do biquini por baixo da camiseta para me mostrar, os meninos também exibiam a sunga abaixando um pouco seus shorts, numa enorme expectativa.

Observei, entretanto, que a professora também demonstrava certa ansiedade e preocupação em realizar aquela atividade com as crianças, como se ela estivesse transgredindo algo. Todavia, não era o espaço institucional e suas normas, já que estes previam e permitiam tais atividades. No decorrer da brincadeira, que aconteceu nas varandas cimentadas que separam as salas da direção e o galpão da EMEI, observei que a professora iniciou a brincadeira segurando o esguicho, molhando as crianças que queriam, organizando e dirigindo a brincadeira. Depois de alguns minutos assim e com a insistência das crianças para pegarem também a mangueira, a professora passou-a para as

⁷⁷ As crianças menores pesquisadas, entretanto, foram as mais observadas nestes momentos e, geralmente, permaneciam mais tempo na torneira, lavando várias vezes um mesmo brinquedo, descuidando-se e molhando propositalmente outras partes do corpo além dos pés, rindo, gritando, brigando e disputando um lugar próximo ao tanque e à torneira.

crianças, com recomendações para o seu uso. Mais tarde, como que contagiada pela alegria e euforia das crianças, a professora também foi, com elas, compartilhando daquele prazer e pareceu bem mais relaxada em relação à sua proposta, junto às crianças⁷⁸.

Ousando, inventando, propondo brincadeiras (nem sempre previstas em nossa formação), rompendo limites e conceitos, vencendo preconceitos e inseguranças, a professora também se fazia uma transgressora, e assim, compreendi sua ansiedade na realização daquela brincadeira. Disposta a lidar com o imprevisto, a professora favoreceu a construção de relações com as crianças como parceiros sociais, compartilhando significados e visões de mundo, apropriando-se dos diversos bens culturais e construindo-os ao mesmo tempo, mostrando que, mais do que coisa de criança, a brincadeira é de todos aqueles que ousarem tornar-se crianças também. Crianças que brincam, que têm prazer e que são capazes de estarem juntas, compondo uma brincadeira.

A professora evidenciou que a infância não se viabiliza pela idade cronológica, não desaparece pelo fato de nos encontrarmos adultos (Katz 1996). Além do prazer demonstrado pelas crianças observadas, em relação às brincadeiras com a água, tanto na observação de campo quanto através das histórias e desenhos do livro: “Histórias que contamos...”, verifiquei que este prazer estava associado, também, à comida, como sorvetes, churrasco, pipoca, frutas e lanches, relacionados a outros espaços de vivência das crianças, como chácaras, viagens, casa de parentes, parques, cinema, computador, shopping⁷⁹, pesqueiro, dentre outros – reveladores das inúmeras experiências e da variedade de espaços e relações sociais travadas e vivenciadas pelas crianças, sempre juntas com outras personagens presentes nas histórias.

⁷⁸ Caracterizando a água como um dos materiais prediletos das crianças pequenas italianas, Ritscher (2002) assume que gerir as brincadeiras com água nos contextos educativos é complexo, mas não impossível, uma vez que, também, são inevitáveis. Por tradição, teme-se que as crianças fiquem doentes, esquecendo da necessidade de planejar cuidadosamente a brincadeira, utilizando outros materiais auxiliares, como capas-de-chuva, por exemplo, prevendo a troca de roupas das crianças após a brincadeira, o clima, a temperatura da água, sua potabilidade, etc.

⁷⁹ Sobre os shopping centers como lugares de crianças e de disciplinamento dos corpos ressalto o estudo de Coutinho (2002).

Eu fui em
uma chácara,
no aniversário
do Ranieri.
Eu nadei na piscina

E, também, comi
carne.
Brincamos de bola
com meu tio
e, com meu primo.



Eu fui no paraíso
com minha amiga
Rebeca,
com o irmão,
o pai e a mãe dela,
e minha irmã.
Nós fomos nadar

lá tinha uma piscina
pequena
e uma grande.
Na hora de ir embora
nós chupamos laranja.



Eu fui no cinema
com minha mãe
assistir "Procurando Nemo".
Lá tinha pipoca
e nós comemos.



Eu fui na
chácara
do amigo do
meu pai.
A minha
mãe
deixou eu
entrar
na piscina...

Eu nadei
Sem bóia!
Eu brinquei
de bola
com meu
amigo,
minha amiga
Jéssica

e minha
irmã.
Quase na
hora
de ir embora
nós tomamos
sorvete.



Fazer as coisas junto, brincando, experimentando, comendo⁸⁰, molhando-se, confrontando-se, relacionando com crianças da mesma idade e de idades diferentes, amigos e familiares, caracterizava a condição infantil destas crianças, fora e dentro do espaço da instituição.

Pedro, um menino da turma do pré, assim como as meninas Daniela e Soraia, sempre solicitava às professoras que os deixassem passar alguns momentos com a turma do maternal, em sua sala ou em outras atividades. Ele brincava nos diversos cantinhos propostos na sala, com as meninas e com os meninos menores, demonstrando certa satisfação em estar ali, brincando, mostrando suas brincadeiras, explicando formas de brincar, conversando, propondo novas brincadeiras, exibindo-se sem modéstia.

Num destes dias, perguntei a Pedro porquê pedia para ficar ali, naquela sala, com as crianças do maternal e ele respondeu:

- *Ah, eu gosto de ficar com esta molecadinha aqui!*

- *Ah, é?! Eu respondi.*

- *Acho que eu vou ficar até o fim do mês aqui na sala, o Paulo e o Henrique (meninos do maternal) não deixam eu ir embora!*

Pedro propunha brincadeiras com as crianças, brincava com bonecos, com massa de modelar, de jogos de encaixe, etc., mostrava-se importante, requisitado pelos colegas menores, explicava a brincadeira, resolvia conflitos, dizia como cada um deveria agir, era atencioso e delicado, falava coisas engraçadas, fazia gracinhas, era um brincairão.

Essa construção positiva manifesta-se sobretudo quando as crianças mais velhas mantêm com as mais jovens relações de benevolência e de poder relativamente ‘simétricas’, não baseadas na autoridade e na imposição (Verba e Isambert 1998, 257).

Observando Pedro brincando com os colegas de sua própria turma e idade, todavia, constatei que esta mesma postura mantinha-se como uma característica dele, dirigindo as brincadeiras, levando sempre brinquedos incríveis no dia do brinquedo, como: pistas para

⁸⁰ Relembro aqui e ressalto, a importância da percepção revelada pelas cozinheiras em oferecer/presentear às crianças

construção, pescarias, coleções de carrinhos, cercados com animais – carregados em grandes sacolas e por ele, de alguma forma, controlados e direcionados.

A grande diferença que observei, entretanto, é que nas brincadeiras com os colegas da mesma turma, Pedro não parecia tão convencido de sua retórica e necessitava mantê-la a qualquer custo, impondo rigidamente as regras aos amigos e amigas da mesma turma e idade, repreendendo-os, ditando os comportamentos e delimitando a participação de cada um, demonstrando ser um líder menos democrático e muito mais autoritário do que era com as crianças menores – era (por vezes) quase um ditador:

- *Não é assim, você não vai brincar com este. Pode parar, já!*

Dentre algumas questões relacionadas à integração de crianças dinamarquesas de idades diferentes, nos Centros de Idades Integradas (Jensen s/d), está a tentativa de comprovar se as crianças maiores são muito duras com as menores. Minhas observações revelam, assim como esta experiência, que existiam poucos conflitos entre as crianças maiores e menores, estes apareciam com maior frequência entre as crianças da mesma idade. Pedro, assim como outras crianças maiores observadas, buscava resolver os conflitos entre as crianças menores, demonstrando consideração e respeito por elas. Tanto ele, quanto as demais crianças (maiores e menores), eram muito mais competitivos entre si do que quando estavam misturadas.

Pedro também precisava justificar sua presença e participação nas atividades com as crianças menores, tanto para mim (quando lhe perguntava sobre isso), quanto para a sua própria turma, e o fazia atribuindo seus próprios desejos e necessidades às crianças menores, como se justificou, dizendo que eram os colegas menores que não o deixavam ir embora.

Outro dia com as crianças menores, no parque, eis que as crianças do pré caminhavam nas varandas em direção ao parque. Pedro, que estava com as crianças menores no tanque de areia, logo que viu, ao longe, as crianças de sua turma, levantou-se e gritou bem alto:

- *Oh, pessoal! Estou aqui brincando com os bebezinhos, hoje!*

Pedro se retratava para os colegas da mesma turma, agora considerando os colegas menores como bebezinhos, necessitados de sua presença e participação.

Observei que a delimitação imposta para a divisão das crianças por idade, pressupondo uma evolução linear do menor para o maior, já estava incorporada por Pedro e não somente por ele, mas

com seu bolo preferido nos dias de comemoração dos aniversários do mês.

também expressa na brincadeira cantada pelas crianças do pré, subtítulo deste capítulo: *Quem se mexer vai virar um bebezão!*⁸¹

Assim como outras crianças, Pedro transgredia esta mesma ordem, através da demonstração de seu desejo e satisfação em estar com as crianças menores. Ele necessitava estabelecer relações sociais diversificadas com as crianças menores tanto quanto supunha que elas dele necessitavam, mas isso não poderia ser explicitado.

Pedro instaurava uma outra forma de ser criança maior, não prevista, não aceita, de brincar junto das crianças menores, experimentando diferentes formas de ser criança no espaço educativo, o que evidencia posturas mais democráticas e menos autoritárias no estabelecimento das relações. Posturas reveladas, também, por outras crianças observadas.

Desta forma, mais do que apresentar competências diferentes em relação às menores, um estatuto de prestígio e de influenciar suas condutas, transformando as atividades, desenvolvendo-as e ampliando-as, como coloca Verba e Isambert (1998), observei que as crianças maiores eram, por sua vez, influenciadas pelas brincadeiras e posturas das crianças menores, que também transformavam e ampliavam as atividades das maiores.

Não eram somente as crianças maiores que estabeleciam relações de benevolência e de poder simétricos com as menores, estas também o faziam em relação às maiores, e assim, transformavam as experiências, as brincadeiras, não baseadas na autoridade ou na imposição.

A postura pedagógica da professora (do pré), mesmo revelando a necessidade de algum controle das crianças maiores, não negava a possibilidade de brincadeiras entre elas e as menores e, por isso, valorizava as crianças pelo que elas eram e desejavam. Pesquisando crianças grandes na escola, Quinteiro (2000) aponta para a importância de se conhecer as crianças que estão por trás dos alunos e das alunas. No caso desse estudo, proponho que é preciso conhecer, também, quem são as crianças pequenas, meninas e meninos, que ainda não estão na escola, no sentido de contaminá-la com os saberes das crianças pequenas⁸².

⁸¹ Canção intitulada Baton (primeira versão) em Canções coletadas das crianças (Anexo 3).

⁸² Nesta inversão, vislumbraríamos professoras de crianças maiores na escola que, assim como a professora do pré pesquisado, estariam preocupadas em garantir o direito das crianças à brincadeira, também *no ano que vem*.

3.3 Contrariedades e sociabilidades: *Agora ele é meu amigo* ou como menores e maiores contrariam a idade.

Esses jogos, quase todos de grupo, estabeleciam relações sociais de cordialidade, entre as crianças. Muitas amizades nasceram de partidas de gude ou ‘Cinco Marias’, de cirandas e de fogos de artifício. E essa sociabilidade era autêntica, e de longa permanência, pois resistia às competições dos jogos, às rivalidades aos despeitos, aprimorava o caráter nesses encontros de infância, que é quando se deve aprender a tolerância, a admiração, a justiça e outras coisas mais (Cecília Meireles 2003,28).

Comprovando e afirmando os “Critérios para um Atendimento em Creches que respeite os Direitos Fundamentais das Crianças” (Campos e Rosenberg 1995, 19 e 20), no que diz respeito ao direito de as crianças desenvolverem sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão, onde pode-se ler: “bebês e crianças bem pequenas aproveitam a companhia de crianças maiores para desenvolver novas habilidades e competências” e em seguida: “crianças maiores aprendem muito observando e ajudando a cuidar de bebês e de crianças pequenas”, observei que, mais do que desenvolver habilidades e competências entre si, as crianças menores e maiores compartilhavam, negociavam e trocavam experiências, construindo juntas novas formas de brincar, de fazer as coisas do dia-a-dia.

Elas também rompiam com os preconceitos e, conseqüentemente, com falsas categorias teóricas em relação à infância, no que tange às relações de idade, pois, como bem coloca Moragas (2003), os preconceitos etários criam categorias falsas. No caso da infância, estas categorias (falsas), assentadas numa visão restritamente evolutiva e cronológica, se referem à incapacidade das crianças menores e maiores de brincarem juntas, pois estariam em momentos distintos de seu crescimento e, por isso, não se entenderiam, se atrapalhariam ou se machucariam.

Da observação das crianças nas turmas, separadamente, o aspecto da competição, por exemplo, era muito mais evidente no estabelecimento das relações entre elas, do que quando estavam misturadas com crianças de outras turmas e idades.

Além disso, quando duas ou mais turmas de crianças se encontravam (mesmo sendo turmas de crianças com a mesma idade), as relações de competição, de poder e de confrontos estabeleciam-se numa distinção clara, pelas próprias crianças, entre os parceiros de sua turma, de um lado, e colegas de outras turmas, de outro. Ou seja, as crianças reproduziam as relações arbitrárias de poder e estabeleciam relações desiguais com outras crianças, não somente por serem de idades diferentes, mas, muito mais, por serem de turmas diferentes.

Isso significa que a separação das crianças (em turmas específicas), definia algo que ia além das determinações impostas pela idade (e que as crianças também já demonstravam conhecer). Ela definia algumas formas de relação entre as crianças, independentemente de suas idades, quando estas diziam:

- *Não vai brincar porque você não é da minha turma!*
- *Você não está brincando, sua turma foi pra lá.*
- *Não empresto porque você não é da nossa turma!*

Assim, e repetidamente, muitas eram as recusas e proibições nas brincadeiras compartilhadas, muito mais em função da divisão das crianças em turmas do que por suas diferenças de idade, mesmo porque, havia muitas turmas (do maternal ao pré) com crianças da mesma idade. O critério para separação das crianças em turmas distintas pela idade acabava por definir também as relações entre as crianças de uma mesma idade, mas de turmas diferentes.

Estabelecendo-se um diálogo entre cultura e sociedade, eis aqui um importante ponto que se apresentou para análise: não era por acaso que isto acontecia, numa sociedade estratificada, classificatória, hierárquica e de relações desiguais de poder, um critério aparentemente técnico e já naturalizado, era um elemento de organização do mundo da ordem capitalista, que exclui, separa, divide, segrega, ao mesmo tempo, que troca e agrega, mas de forma desigual.

Quando centrei minhas observações nas duas turmas específicas de crianças (maternal e pré), devido à efetividade da proposta de convívio etário entre elas e suas professoras, compartilhando brincadeiras no parque e em outros momentos, não verifiquei aquelas formas de proibições ou recusas, no sentido de distinção entre as turmas. As crianças menores demonstravam grande interesse em novas brincadeiras com as maiores e estas demonstravam-se esforçadas e empenhadas em compartilhar suas brincadeiras com as menores.

Os confrontos, as disputas, brigas, discussões, recusas ou proibições apareciam muito mais em relação à utilização e disputa pelos brinquedos do parque, como os balanços, o gira-gira, assim como pelos brinquedos levados pelas crianças, das salas ou de suas casas. Todavia, observei que a negociação pelos brinquedos entre as crianças maiores e menores dava-se de forma mais democrática, do que entre elas e seus pares, mais ainda, quando as professoras não estavam presentes. Menores e maiores juntas driblavam o sistema que impõe a competição (tão presente nas relações entre iguais, ou seja, entre crianças da mesma idade).

Certo dia, no tanque de areia, na busca por pás, baldes e outros brinquedos para brincar com areia e água, observei quando uma criança maior pegou um objeto que outra criança menor estava brincando e esta, rapidamente, o pediu:

- *Eu estava brincando com este balde.*

No mesmo momento, a criança maior devolveu o balde e a menor, olhando para mim, disse:

- *Agora ele é meu amigo.*

Na presença das professoras, entretanto, ou entre colegas da mesma turma e idade, as crianças geralmente precisavam ser convencidas pelas professoras para socializar os brinquedos, as vezes, para apartá-las de disputas físicas, algo que não observei nas brincadeiras entre as crianças de diferentes idades.

Nos brinquedos do parque, certa vez, observei e registrei através da fotografia, Gabriela (do pré) discutindo firmemente com Bárbara (do maternal), quanto à possibilidade de balançar na gangorra junto com as meninas menores, situação que Bárbara não permitia. Depois de algum tempo de discussão, foi Bárbara quem convenceu Gabriela a brincar no balanço (ao lado) e deixá-la balançar na gangorra com as colegas.

Desta forma, as crianças maiores e menores negociavam formas de brincar no espaço do parque, além de comporem novas brincadeiras não previstas para aquele espaço. Um exemplo de brincadeira que observei (e também registrei através das fotografias), revelou uma composição de mão-dupla entre meninos maiores e menores.

De posse dos brinquedos Blay Blaide no espaço cimentado do parque (teatro de arena), meninos maiores e menores brincavam juntos. Henrique (do maternal) exibiu, com importância, seu brinquedo aos colegas. Marcos (do pré) apresentou um outro brinquedo do mesmo tipo, porém,

artesanalmente improvisado, construído por ele com gravetos de madeira. Com interesse, Henrique e outro colega menor aproximaram-se para a explicação do colega maior.

A brincadeira que se seguiu, chamou a atenção de outros meninos que estavam no escorregador e alguns deles aproximaram-se, sugerindo, inventando, propondo novas formas para a utilização dos brinquedos e de modos de brincar com eles. Henrique é quem observou a brincadeira dos dois colegas maiores que inventavam formas diferentes para brincar com os blay blaidés, fazendo-os descer pelo escorregador, girando. Outros meninos maiores e menores que estavam no teatro de arena, também subiram no escorregador e Henrique, abaixado, continuou a observar atentamente os colegas maiores. Um dos meninos maiores descia do escorregador e aguardava o lançamento do brinquedo pelo outro colega, todos os outros amigos observavam atentamente a brincadeira. Finalmente, Henrique foi convidado a lançar o brinquedo pelo escorregador e, rapidamente, aceitou o convite e as orientações do colega maior que esperaria o brinquedo no fim do escorregador, segurando uma caixinha plástica onde o brinquedo lançado deveria cair.

Nas cenas descritas pude observar as formas diversas de sociabilidades (Gusmão 1993, Tedrus 1987, Cordeiro 1996, Magnani 1993) das crianças, relacionadas diretamente com suas capacidades de estabelecer múltiplas relações com crianças de idades iguais, diferentes e com as professoras - transformando estas mesmas relações, através de formas lúdicas com fim em si mesmas, sem outros intentos.

O mais aparente e superficial detalhe da vida cotidiana está articulado com as tramas mais profundas da vida, e assim, a sociabilidade, como forma lúdica, em sua essência, não possui finalidade material, conteúdo ou resultado. Ela difere, portanto, da socialização que se orienta para uma determinada finalidade e através de um modelo socialmente dado. Por isso, ela deve ser reconhecida no interior das culturas infantis, como possibilidade de as crianças construírem um novo tempo e espaço para a vivência da infância, com todas as implicações de transformações possíveis.

Observei as crianças demonstravam entender e aceitar outros grupos etários, nos seus direitos, maneiras de brincar e de se relacionar em situações práticas no convívio etário diversificado. As crianças não invocavam seu estatuto etário para fazer valer suas prerrogativas, não assumiam um papel de mais experientes, nem de mais desprotegidas, como coloca Veiga Neto (2000), quando aborda as dificuldades nas relações entre diferentes grupos etários.

Aos olhos das professoras, entretanto, Henrique (do maternal) poderia ser percebido como desprotegido, sem voz e sem vez diante da brincadeira dos colegas maiores, pois com frequência elas diziam às crianças maiores:

- *Deixa ele brincar um pouquinho tadinho, ele é pequenininho!*

Mas, diferentemente, Henrique observou por um longo tempo e com interesse a brincadeira dos colegas maiores e, neste gesto sem palavras, conquistou um espaço, relacionou-se com eles e participou da brincadeira.

Assim, nas mediações com os outros, que ensinavam, aprendiam e faziam juntos, maiores e menores construíam seu mundo de cultura através do estabelecimento de relações peculiares de confiança, de respeito e de amizade, durante as brincadeiras compartilhadas. Estas relações peculiares também foram observadas por Silva (2003)⁸³ e por Cardoso (2004). Silva (op.cit), especialmente, analisando os confrontos entre crianças em um CEMEI de Campinas/SP, compreende o direito delas de expressarem suas emoções e sentimentos, brincando, brigando, empurrando, abraçando, no exercício pleno de suas infâncias. E eu diria aqui, de sua condição infantil.

Observando as crianças menores e maiores brincando de futebol no campo gramado, certa vez, um dos meninos menores começou a chorar depois de perder a bola para dois colegas maiores que o cercaram⁸⁴. Ele imediatamente saiu da brincadeira reclamando e chorando, sentou-se ao lado do campo, dizendo que não brincaria mais. Os dois colegas maiores interromperam a brincadeira e foram até o menino menor, perguntando o que havia acontecido:

- *O que foi? O que aconteceu?* Perguntou um dos meninos maiores.

- *Não!* Respondeu gritando e chorando o menino menor.

- *Você não quer brincar?* Perguntaram, novamente, os colegas maiores.

- *Não!* Dizia novamente, o menino menor, intensificando o grito e o choro.

⁸³Trabalhos de Conclusão de Curso de Pedagogia, pela FE-UNICAMP. No primeiro, inclusive, tive a oportunidade de participar como segunda leitora e parecerista.

⁸⁴ Esta forma desigual, no estabelecimento de relações entre maiores e menores, através da submissão dos segundos pelos primeiros, como aqueles que pegam a bola, que esperam por sua vez na brincadeira, ou que não precisam seguir com precisão suas regras, são conhecidos popularmente como “cafés-com-leite”.

- *O que você quer?* Perguntaram os colegas maiores, demonstrando grande paciência, abaixados no chão junto ao colega menor.

- *Não!!!* Gritou ainda mais alto o menino menor, empurrando os meninos maiores.

- *Deixa quieto.* Falou um dos meninos maiores ao colega da mesma idade e juntos levantaram-se e voltaram a jogar bola.

Imediatamente o menino menor parou de chorar e ficou olhando em silêncio os colegas maiores. Depois de os dois maiores insistirem com o menor, solidariamente (e/ou de forma arrependida) sem sucesso, observei que o menino menor não parou de chorar por acaso. Na pausa concedida: - *Deixa quieto*, os meninos maiores demonstraram que não mais iriam tentar convencê-lo a participar da brincadeira e através do silêncio que se seguiu (depois de tantos gritos), com um gesto, os meninos maiores expressaram que ele mesmo, então, decidisse o que fazer, uma vez que era clara a intenção dos maiores de que ele voltasse a brincar.

Enquanto os maiores insistiam e evidenciavam seu desejo de brincar com o menor, este desprezava o convite, reforçando sua insatisfação, a cada pedido reiterado. Como um “café-com-leite” às avessas, nenhum dos meninos maiores obrigou o colega menor ou o ameaçou em não mais continuarem a brincadeira, caso ele não parasse de chorar. Os colegas maiores somente se afastaram, evidenciando que a decisão seria do próprio colega menor, uma vez que eles pareciam arrependidos de lhe terem tomado a bola, de forma desigual.

O menino menor, entretanto, não continuou a brincadeira, mas parou de chorar imediatamente após a fala dos colegas, ficando em silêncio e observando-os jogarem.

Outro dia, quando duas meninas, uma do pré e outra do maternal, brincavam juntas perto do alambrado, que separava o parque da calçada externa do CIMEI, observei que a menina maior comandava a brincadeira, pegando varetas finas e compridas que caíam das árvores e entrelaçando-as no alambrado. A menina menor tentava, com esforço, fazer o mesmo, mas a colega maior exibia com destreza a habilidade necessária para a realização da brincadeira.

A menina menor, após algumas tentativas, conseguiu prender uma das varetas ao alambrado, entretanto, somente entrelaçando parte das duas extremidades da vareta. A colega maior, após a demonstração de certa satisfação por parte da colega menor, disse em tom repreensivo:

- *Não faz isso não, viu?*
- *Eu faço!* Respondeu rapidamente a menina menor.
- *Então tem que ser assim agora, tá?* Propôs delicadamente a menina maior, mudando também sua postura frente à menor, que disse:
 - *Ah, mas agora eu não quero mais brincar disso, não.* E saiu correndo pelo parque seguida da colega maior.

A liberdade, bem como sua possibilidade, não é algo dado por natureza, não é um dom do “alto” e nem sequer uma parte integrante – de origem misteriosa – do ser humano. É o produto da própria atividade humana, que decerto sempre atinge concretamente alguma coisa diferente daquilo que se propusera, mas que nas suas conseqüências dilata – objetivamente e de modo contínuo – o espaço no qual a liberdade se torna possível (Lukács 1978, 15).

Para além da liberdade concedida entre as crianças, expressa na brincadeira de bola, ou das varetas no alambrado, novas formas de interações e de relações sociais estabeleciam-se entre as crianças e a partir delas, fato que remetia à descoberta, não de uma pela outra simplesmente, mas de ambas, atribuindo valores aos saberes coletivamente construídos. Contrariando o que lhes era imposto pela idade, as crianças maiores e menores, juntas, apresentavam novos atributos que desencadeavam novas relações, propondo uma revolução das relações, uma revolução pedagógica, psicológica, sociológica e antropológica. Elas apresentavam processos de conhecimento de mundo expandidos, através das relações de convivência, modificando o contexto educativo e o contexto social, por maneiras diversas de viver a infância.

A infância estabelece hierarquias inter pares que explicam melhor o que desde pequeno se observa, se repete e se sabe. Os conceitos que existem constroem-se na experimentação da relação entre cada um deles, mediados pelos elementos materiais e os recursos lúdicos que cada um é capaz de mobilizar (Iturra 1995,95).

Em outra situação observada, quando as crianças maiores e menores estavam juntas no parque, Laís (do maternal) brincava na gangorra com Afonso, um colega da mesma turma e Paloma (do pré), conversava com Afonso sobre o fato deste estar com os dedos na boca, sem se segurar no brinquedo:

- *Hei! Pára de chupar o dedo quando você for pequeno, viu?*
- *Que velho vira criança? Não é assim, não, tudo o contrário!* Paloma disse à colega menor.
- *Quando você for um bebezão, não pode chupar o dedo!* Repetiu Laís.
- *E o que ele é agora?* Paloma, a colega maior, perguntou indignada.
- *Bebezinho!* Concluiu Laís.
- *Ah, bom!* Concordou Paloma.

Nos momentos em que apresentei, às crianças, as fotografias reveladas, principalmente aquelas feitas por elas mesmas, observei que se questionavam e buscavam saber qual delas havia tirado as fotografias e, por vezes, identificavam a fotografia como sua, quando estavam presentes na foto:

- *Fui eu que tirei esta, olha eu aí.*
- *Mas como se você está aqui?* Perguntava outra criança.
- *Ah, mas fui eu sim.*

Mais do que revoluções, as crianças demonstravam a capacidade de transmutação, evidenciada por Benjamim (1995) e Sarmiento (2005), fundindo os tempos presente, futuro e passado, realidade e fantasia, transpondo o espaço-tempo das experiências, subvertendo e alterando uma dada lógica formalizada, ao mesmo tempo, que coexistindo com ela, na exploração de suas contradições e possibilidades.

Esta capacidade aparece evidenciada também entre as crianças pequeninhas, como evidencia a produção da Scuola Comunale dell'Infanzia Diana Reggio Emilia (Caiumi et.al 1999), que busca compreender quem são os adultos, através dos olhos e das palavras das crianças de três anos, que por serem as mais velhas desta instituição, diziam: “Os Grandes somos nós, depois vem os rapazes, depois os senhores”⁸⁵. Num espaço educativo planejado e organizado para o convívio etário entre as crianças de 0 a 3 anos, possibilitando o confronto de informações e de hipóteses como forma de conhecer as crianças, esta produção revela experiências diversas e comuns, sentidos

⁸⁵ Tradução livre minha de: “I grandi siamo noi poi ci sono i ragazzi, poi i signori” (Caiumi et.al 1999).

e significados construídos pelas crianças que são discutidos coletivamente entre elas, suas professoras e seus familiares.

No campo pesquisado, observei que uma proposta educativa, que concretize as possibilidades de as crianças maiores e menores estabelecerem relações nas diferenças, não só etária, mas de gênero, de etnia, de classe social, etc., precisa ser construída, planejada, organizada, estudada, observada, registrada, discutida, numa perspectiva de valorização e necessidade (como em todas as profissões) de formação profissional, na ampliação do olhar, da escuta e da disposição, em conhecer e aprender com as crianças pequenas brasileiras, assim como propõe a pedagogia italiana⁸⁶.

Um texto realizado pelas coordenadoras pedagógicas da educação infantil do município de Campinas, intitulado: “Os agrupamentos multietários na educação infantil: possibilidades de trabalho no cotidiano”⁸⁷, traz uma tentativa de se pensar sobre novas formas de atuação profissional junto às crianças, mas com propostas de formação, de planejamentos, de estratégias na organização do espaço e do tempo nas instituições de educação infantil, ainda em construção, para a implantação efetiva da proposta dos agrupamentos multietários.

Conhecer quem são as crianças, especialmente, como se manifestam, quando estão se relacionando entre diferentes idades, torna-se fundamental para compreender as oposições entre seus jeitos de ser e viver, o nosso e o da sociedade como um todo, rompendo com conceitos sobre o que vem a ser a troca de experiências, seus sentidos e significados para as crianças, assim como para entender os laços diversos de amizade que controem no coletivo, suas satisfações, exhibições, audácias e diferenciações.

⁸⁶ Tullia Musatti, do Instituto de Ciência e Tecnologia da Cognição, Conselho Nacional de Pesquisa de Roma/Itália, em mini-curso ministrado na Reunião Anual de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) em 2002, abordava esta necessidade de ampliação teórica, no sentido de se conceber as culturas infantis: “Se eu não sei ou não compreendo que as crianças produzem culturas, eu provavelmente não poderei observá-las” (tradução livre minha e de Ana Lucia Goulart de Faria).

No Brasil, Cohn (2000), pesquisando a concepção de infância e aprendizado entre os Xikrin, observou que as crianças maiores, impedidas de entrarem na sala pela professora (não índia), que argumentava ser aquela aula para as menores, ficavam na janela e eram interlocutoras entre a professora e as crianças menores. A professora perguntava os nomes das crianças, por exemplo, desconhecendo que os Xikrin não falam seu próprio nome e, as maiores, lá de fora, é que respondiam.

⁸⁷ Anexo 8.

No campo educativo pesquisado, menores e maiores não somente contrariavam o que lhes era imposto pela idade, como também apresentavam outras ordens possíveis, como a da agregação, da troca, da negociação, do compartilhamento numa organização (do mundo da ordem) institucionalizada e excludente. A competição, o ganhar ou perder, o ser maior ou menor, não eram, pois, os princípios de suas negociações e aprendizagens.

O que as crianças trocavam, negociavam e compartilhavam eram experiências diferentes, mas de mesmo valor. As trocas não se davam de forma desigual como na lógica capitalista. As crianças, como atores sociais plenos, eram produtos e produtoras de uma cultura (muitas) que se impunha com possibilidades de ser uma alternativa a esta mesma sociedade e à sua lógica.

Desta forma, a educação infantil configura-se como espaço de educação, não só de crianças, mas também de profissionais docentes e não docentes, mães, pais, familiares e membros da comunidade, reconhecendo e conhecendo as crianças e sua condição infantil, colocando teorias e práticas educativas em diálogo e em confronto. O que temos aprendido com as crianças pequenas, menores e maiores juntas, afinal?

IV. ARBITRÁRIAS IDADES

4.1 Arbitrariedades ou oportunidades?: entre entrevistas, encontros e documentos sobre os Agrupamentos Multietários na Educação Infantil.

Eu até sonho! Eu falo para as professoras, eu sonho de um dia isso aqui não ser do jeito que é. (...) Da gente não ter turma. Das crianças rodarem pela gente. Deles escolherem o que querem fazer, entendeu? (...) Eu acho que muita coisa que é feita determina alguma coisa na criança. A gente determina.(...) Ah. Uma que já determina que ela vai fazer parte daquela turma. Quem disse que ela quer fazer parte daquela turma? Quem disse que ela quer ficar só com aquele profissional? Então, só isso, eu já acho uma agressão! (...) A professora as vezes também pode fazer um trabalho ótimo com outras crianças. E quando a criança escolhe o que ela está querendo fazer, a participação, o envolvimento dela é diferente. Tem muita criança que faz por..., porque não tem o que fazer, tem que estar naquele momento pintando aquilo, né. Tem que fazer. Umas se rebelam que não querem fazer. Muitas crianças hoje já se colocam, não querem fazer e colocam outra opção de fazer diferente (professora maternal)⁸⁸.

Mesmo não pretendendo incluir este trabalho na discussão em que o campo educacional, fundamentalmente, tem se detido, no que se refere ao estudo de propostas educacionais, no caso específico dos agrupamentos multietários, para além de “... uma descrição do ser e do dever ser da realidade”, buscarei tecer reflexões sobre o sentido, sobre o significado desta proposta a partir de documentos, encontros e entrevistas realizadas, no sentido de “uma discussão do público em público”, como bem coloca Lovisolo (1984, 67).

Logo nos primeiros meses em campo fui solicitada, pela equipe gestora, a discutir os temas relativos à pesquisa, ou seja, a infância, a cultura, a educação infantil e as relações de idade, em uma das reuniões de formação do CIMEI⁸⁹. Discutindo concepções teóricas e práticas sobre os temas específicos de interesse, tanto das professoras e monitoras, quanto da pesquisa, aceitei o convite como forma de inserção no campo, de construção de vínculos, como mais um momento privilegiado de formação recíproca e, especialmente, de coleta de dados.

⁸⁸ Em entrevista realizada dia 08.09.2003, assim como as suas demais citações que serão feitas neste capítulo.

⁸⁹ Evidenciando uma abertura para a realização da pesquisa e de suas possíveis contribuições para o processo formativo.

Abordei nesse encontro a mistura etária como mais uma possibilidade de garantir o direito de as crianças viverem a infância e a educação infantil como espaço de garantia também de outras misturas como as étnicas, as de gênero, de classe social, pois nosso país, desde 1500 é composto por negros, índios e europeus (de diversas nacionalidades) – principal característica na construção de nosso pertencimento. E como estamos favorecendo ou impedindo, nas brincadeiras, no planejamento, na organização dos espaços, no dia-a-dia, esta construção?

Como já vinham experimentando algumas formas de atividades conjuntas entre turmas de crianças de idades diferentes, monitoras e professoras confirmaram que propor a mistura etária entre as crianças era propor, primeiramente, a mistura de seus próprios pontos de vista, seus conhecimentos, experiências, atitudes e saberes em relação à infância e sua educação. Como uma nova experiência que se apresentava para elas, para mim e para as crianças, uma nova modalidade de trabalho, de pesquisa e um novo modo de nos relacionar, nos exigiria confrontarmos com novas metodologias que não nos concebessem como únicas referências na construção de conhecimentos das crianças, mas que assumissem os diferentes saberes construídos pelas próprias crianças entre elas e conosco. E como assumi-las? Quais os possíveis caminhos para isso?

Experimentando a mistura etária, nas festas, no momento do parque ou em outro momento do dia (como durante as refeições), nos passeios, nas oficinas, professoras, monitoras e crianças tinham a oportunidade de convívio e de experiências diversas e, no caso específico do CIMEI, professoras, monitoras e equipe gestora apontavam fortemente para a necessidade fundamental de reestruturação e reorganização dos espaços e ambientes da instituição. Como o contexto educativo estaria favorecendo, então, as relações entre as crianças menores e maiores?

Cruzando os dados coletados nesse encontro de formação com os das entrevistas realizadas com as professoras da turma do maternal e do pré (turmas em que centrei minhas observações), a proposta dos agrupamentos multietários foi explicitamente criticada como de cunho estritamente político e colocada sem discussões planejadas ou articuladas, para equacionar os profissionais, o espaço, o número de vagas, etc., e por isso, não se caracterizava como uma proposta pedagógica.

As professoras não negavam as possibilidades de construção de um espaço educativo multietário, uma vez que evidenciavam a multiplicidade de formas de relações entre as crianças e seus saberes entre idades diversas. Entretanto, elas revelavam desconhecer estudos mais específicos sobre o tema, apontando para suas necessidades de aprofundamentos e estudos teóricos, denunciando a ausência de planejamento coletivo e formativo para implantação de tal proposta, por parte da Secretaria de Educação do município e suas possíveis consequências e resistências.

Quando perguntei, para as professoras entrevistadas, o que achavam da implementação da proposta dos agrupamentos elas responderam:

- Eu acho que foi um grande erro (...) Foi imposto, entendeu? Eu acho que é uma excelente idéia a partir do momento que você habilite os professores a trabalhar com o agrupamento. Porque é assim (...) Se não você faz exatamente o contrário (...) eu acredito assim que a grande maioria também tem esta idéia que foi uma grande... um grande erro, né? Porque não se preparou os professores pra, pra (...) Nestas situações (...) a idéia inicial seria muito boa, mas se você não tem um preparo pra trabalhar com aquilo... (professora pré)⁹⁰.

- Ainda não foi discutido, só foi falado (...) Colocado (...) Então, não teve tempo hábil para ser discutida. Mas parece que vai ser uma coisa que não vai ter muito poder de estar discutindo. A coisa vem meio pronta, né? Eu acho assim, quando as coisas são meio impostas acho que existem alguns grupos de profissionais que ficam resistentes à proposta. (professora maternal).

As professoras evidenciavam que a proposta dos agrupamentos multietários foi imposta ou somente colocada, sem formação profissional específica, significando que esta vinha ao encontro da tentativa de solucionar o problema de vagas nas instituições públicas de educação infantil do município - questão fundamental, mas não suficiente.

Cardoso (2004) analisando a construção de agrupamentos multietários em um CEMEI de Campinas/SP, também aponta para um certo pessimismo nas falas das professoras e monitoras entrevistadas quanto às perspectivas do trabalho educativo com os agrupamentos, devido à inexistência de formação profissional específica e de condições estruturais, físicas e materiais para a efetivação da proposta.

⁹⁰ Em entrevista realizada dia 24.11.2003, como as suas demais citações que serão feitas nesse capítulo.

O que poderia ser uma proposta avançada e inovadora apresenta-se como mais um impasse ao campo educativo, ainda por se discutir, se refletir, se construir. Não tenho como objetivo desconsiderar propostas avançadas como esta, mas revelar que, se a cultura possui lugares próprios, dinâmicos, ela é autônoma até certo ponto, pois se inscreve numa determinada sociedade que, por sua vez, também afeta as instituições, suas propostas e suas práticas.

A ausência de formação profissional específica para a implantação de uma nova proposta (que por isso, também, não pode ser considerada uma proposta pedagógica), revelava a inexistência de políticas públicas de formação, voltadas para o campo da educação infantil, especialmente no que tange a proposta dos agrupamentos. Esta realidade, entretanto, não se limita apenas ao município estudado, mas à educação infantil brasileira como um todo (Ávila 2002).

Da mesma forma que a proposta dos ciclos e da progressão continuada traz uma perspectiva de ruptura do modelo escolar, na educação das crianças grandes na escola, propondo a superação da segmentação imposta pela seriação e rompendo com a manutenção de uma lógica disciplinar, na qual o ano de nascimento é o limite absoluto do período letivo (Freitas 2003), os agrupamentos multietários na educação infantil, buscando um alargamento das idades das crianças nas turmas (agrupamentos) poderiam ser vistos como um primeiro passo para contrariar a lógica escolar perversa, segregadora e excludente, subvertendo a ordem escolar etária e suas bases que são reproduzidas no contexto da educação infantil.

Os agrupamentos na educação infantil poderiam, assim, negar uma proposição central de organizar o espaço e o tempo educativo de forma fragmentada e pautada na educação das crianças mais velhas na escola, que as reúne e as classifica segundo a lógica da semelhança, aquela que uniformiza grupos, turmas, conteúdos e métodos de ensino, acreditando numa conseqüente padronização das aprendizagens⁹¹.

⁹¹ “A história do ensino mostra-nos que as sociedades escolarizadas, nos séculos XVI, XVII e XVIII, criaram a noção de grau e a divisão de alunos por idade ou capacidade, consagrando a noção moderna de homogeneidade no ensino e na aprendizagem (Valiati 2006, 40).

Diferentemente do espaço escolar, a educação infantil não tem como fundamento o processo de ensino-aprendizagem, que ainda assim, é necessário ser questionado, pois, as diferenças, assim como as semelhanças, não seriam igualmente importantes, como são na educação das crianças pequenas? Os agrupamentos poderiam propor, então, uma ruptura na regulamentação de uma única temporalidade e espacialidade da infância e das formas como (onde, quando, com quem, por quanto tempo) as crianças devem estabelecer suas relações, não ignorando a diversidade de experiências e de relações etárias que estas estabelecem dentro e fora do ambiente educativo.

Estão aqui, em pauta, as políticas públicas e suas propostas educativas, pensadas para os sujeitos, mas sem eles. A implantação inicial dos agrupamentos apresenta um discurso propositivo que avança e uma prática que, ainda, reedita certos mecanismos tradicionais de imposição, de monólogo e de desconhecimento, ao mesmo tempo, que incide fortemente no campo das práticas porque pressupõe a ação dos próprios sujeitos que não participaram da construção destas mesmas políticas e de suas propostas.

Desta forma, supõe-se que, pelo fato de estarem juntas no cotidiano, professoras, monitoras e crianças já se conhecem, num privilegiamento da prática em detrimento da reflexão e do aprofundamento teórico. Este é o retrato de uma sociedade hierarquizada e desigual, na qual o outro e diferente deve somente receber o que se imagina que ele necessita, mas a ele nada se pergunta, nem se observa o que tem a dizer.

A partir das entrevistas com as duas professoras, pontuando suas observações nos momentos de mistura de suas turmas de crianças, ambas relataram haver uma significativa mudança nas formas de interação entre elas quando em turmas misturadas. Elas observavam que as crianças menores despertavam mais rápido para algumas coisas, como para formas de brincar diferentes, quando estavam com as crianças maiores, sem evidenciar relações de dependência, como as vezes acontecia entre elas para com as professoras e monitoras, e comparativamente, com ocasiões em que estavam somente entre elas. Assim, também revelavam que, as crianças maiores, na troca de experiências com as menores, eram imitadas e também ultrapassadas, num movimento de exigência, de repetição e de renovação.

A professora do pré afirmou que algumas crianças maiores não tinham as menores como parceiras de brincadeira mas sim como alguém para ser cuidado e zelado. Ela atribuía, todavia,

estas formas de relação como algo a ser ultrapassado pelas crianças maiores no momento em que estas tivessem mais oportunidades de conviver com as mais novas:

- (...) o que eu penso assim, das crianças que eu fico observando, elas... a minha turma não teve este costume, ela veio (...) Dividida... tem crianças que vem da creche aqui, então era: com dois anos ficava com criança de dois anos, com três anos ficava com criança de três anos, com quatro anos ficava com criança de quatro anos, com cinco ficava com criança de cinco... então eu sinto... elas cuidam dos pequenos, mas elas não conseguem se misturar ainda, não conseguem fazer atividades com as crianças pequenas, assim... uma ou outra coisa sim, mas eu acredito que a turma do maternal por ter tido esta vivência..., e se esta vivência continuar acontecendo na escola isso vai acontecer, entendeu? Agora assim, eu vejo que os meus brincam, mas eles não chamam os pequenos, eles cuidam: 'Ai, o Ciro está subindo não sei aonde'. 'Ai, a Ana está não sei que'. Quer dizer: 'Ai, fulano tropeçou', 'Fulano está chorando'. Eles vêm me falar o que está acontecendo... eles zelam (professora do pré).

- Mas eles não fazem isso também entre eles? Perguntei em seguida à professora.

- Fazem, mas acho que eles têm esta preocupação maior com os pequenos. Até eu mesma pego e falo: 'Cuidado!' Porque têm uns que são, né?! (...) se passa na frente de um pequeno...

A resposta da professora revela não somente que compartilhava com as crianças maiores a mesma preocupação de cuidar das crianças menores no convívio com elas, em detrimento ao estabelecimento de outras relações para e nas brincadeiras, mas também confirma uma condição infantil, salientada em diversas pesquisas aqui apresentadas, de grande cuidado, zelo e respeito mútuo na colaboração entre as crianças pequenas de diferentes idades.

Se de um lado, esse extremo zelo e cuidado pode evidenciar uma visão preconcebida das crianças maiores e da professora do pré em relação às capacidades das crianças menores, como muito bem apontada na entrevista, pela própria professora, devido ao pouco contato destas com as menores (antes da proposta dos agrupamentos multietários), por outro lado, ele também evidencia uma condição infantil que se altera com a experiência, mas que permanece quando o convívio entre as crianças de diferentes idades se estabelece e se efetiva nas brincadeiras diárias.

Além disso, maiores e menores também observadas pela professora do maternal, demonstravam grande desejo e interesse em compartilhar o espaço do parque:

- Eu acho assim, que eles sentem a maior alegria de estarem juntos, que tem criança que fica esperando chegar lá no parque e encontrar aquela criança da sala do pré (...) Já espera, sabe? A Laís (maternal) é uma que já espera. (...) Mas algumas crianças mais velhas procuram as crianças pequenas, mas tratam como nenenzinho, e as crianças pequenas as vezes ficam incomodadas, vem falar para mim que não quer que fique pegando no colo. Então eu deixei claro para outras crianças que elas podem brincar sim, que elas não são nenenzinhos, que elas podem brincar junto também com elas, não da maneira que elas querem, mas da maneira delas, né?! Que elas não precisam ser carregadas na colo, que algumas crianças não estavam gostando. Mas eu acho, o Mateus (maternal) adora encontrar com o Mário (pré), sabe, o Mário adora quando ele encontra o Mateus, fica esperando aquele encontro. Ficam na expectativa daquele encontro. Eu acho que eles ficam bem a vontade! Se sentem bem, felizes, brincado, sentem prazer de estar brincando ali juntos, as crianças não ficam incomodadas... (professora maternal).

O que se pretende ressaltar é que as professoras reconheciam a necessidade de experimentações de misturas de idades entre as crianças, para as próprias crianças, e especialmente, para que elas mesmas também pudessem ter oportunidades de construção de novos saberes sobre as crianças de diferentes idades, quando estavam juntas, pois:

- Assim, pra mim foi muito complicado porque eu sempre tinha trabalhado com aquele grupo... era criança de cinco, então tá, então eu sabia o que fazer, agora misturado, no começo foi muito complicado (professora pré).

- (...) mas não existe um estudo, uma coisa mostrando... sabe, um trabalho de convencimento mesmo porque eu não vou falar para você que é fácil, não é fácil. Eu fui descobrir estas formas diferentes foi nessa escola⁹², porque pra mim era difícil... era difícil de eu entender, mas eu fui construindo... em 4 anos eu construí muita coisa... (professora maternal).

⁹² Escola particular de educação infantil em que a professora entrevistada trabalhou anteriormente ao CIMEI, com proposta pedagógica que pressupunha a mistura etária entre as crianças.

As diferentes formações e experiências profissionais vivenciadas pelas duas professoras, expressavam diferentes formas de olhar e de conceber as crianças e as relações que estas estabeleciam no convívio etário diversificado. Todavia, quando estavam juntas nos espaços planejados de mistura de suas turmas de crianças, especialmente nos momentos do parque, as duas professoras colocavam-se como aprendizes e observadoras uma da outra e das crianças maiores e menores juntas, sem privilegiar sua própria turma de crianças. Observei que ambas demonstravam enorme prazer nas relações que se estabeleciam ali, nas brincadeiras com as crianças que não eram da sua turma, aprendendo com elas e consolidando um espaço interetário, de interrelações entre idades, para além de multietário (composto por múltiplas idades, mas que não se relacionavam).

Vale dizer que as professoras relataram, nas entrevistas e nas conversas informais, que sua escolha pelo trabalho educativo nas turmas determinadas era uma opção profissional, baseada no maior domínio teórico e prático com aquela faixa etária. Manifestaram certa impossibilidade de, um dia, trabalharem com crianças de idades muito diferentes daquelas de suas turmas.

Entretanto, o que observei em campo, quando estavam juntas, foi uma grande capacidade de ambas de se relacionarem com as crianças maiores ou menores que as de sua própria turma e opção profissional. Vários foram os momentos em que a professora do pré permanecia junto de algum grupo predominantemente de crianças menores, ou exclusivo delas e o mesmo acontecia com a professora do maternal com as crianças maiores, apresentando uma à outra e às crianças oportunidades de convívio diversificado, entre opções e escolhas opostas que ali não se opunham, se complementavam.

A construção de uma experiência inovadora pelas professoras e crianças não acontecia por acaso. A professora do maternal⁹³ revelou, através da entrevista, que sua trajetória profissional foi marcada por uma primeira experiência docente, em espaço público de educação infantil, em que, para sua indignação, as crianças precisavam ser contidas, controladas e escolarizadas precocemente. Numa posterior experiência, em uma escola particular alternativa de educação infantil, com proposta de mistura de idade entre as crianças, a professora relatou que aprendeu a conhecer e a respeitar o direito das crianças à infância e à brincadeira, suas transgressões e suas capacidades de se relacionarem com maiores e menores.

⁹³ Com formação em magistério e graduação em Educação Física.

A professora do pré⁹⁴, apesar de revelar sua opção profissional docente de formação e de experiência com a educação das crianças grandes na escola, além de suas angústias em relação às crianças menores (quando das suas primeiras experiências na educação infantil), mostrava-se constantemente questionadora em relação à sua prática e à sua formação universitária centrada na escolarização das crianças.

As duas professoras sempre estavam à procura de cursos de formação (além daqueles oferecidos pela prefeitura) que viessem ao encontro de suas expectativas e anseios que, segundo elas, não eram facilmente satisfeitos nesses cursos. A professora do pré estava participando de um curso sobre Freinet e comentava comigo, com empolgação, suas descobertas, sua ampliação de conceitos sobre a infância e sobre a educação das crianças pequenas.

Ainda que fossem assim, experimentalmente ricas em aprendizagens, as experiências com os agrupamentos não aconteciam nos demais momentos do dia-a-dia das crianças, nem com todas as demais duplas de turmas que dividiam o espaço do parque, revelando que a instituição pesquisada não estava totalmente envolvida⁹⁵. O fato mostrava outra dificuldade inerente à proposta dos agrupamentos, tornando visível seu limite enquanto proposta, até então só parcialmente concretizada na rede municipal de educação infantil.

Após nove meses das primeiras experiências foi apresentada na Súmula da Ata da Reunião Extraordinária do Conselho das Escolas Municipais (realizada em 26/09/2003)⁹⁶ a sistematização do material produzido pelos conselhos de escolas, com informações sobre o porquê da implantação ou não dos agrupamentos nas unidades educativas do município. Os resultados apresentados em tal documento avaliam a proposta como positiva do ponto de vista dos aspectos pedagógicos, caracterizados pela boa integração e troca de experiências, num cenário de diversidades, mas como negativa do ponto de vista da presença de crianças maiores com menores, pois “poderia limitar os maiores em seu desenvolvimento”⁹⁷.

⁹⁴ Com formação em magistério e graduação em Pedagogia.

⁹⁵ Lembrando que o compartilhamento do espaço do parque por duas turmas de crianças era a proposta parcial da instituição para iniciar a efetivação da proposta dos agrupamentos.

⁹⁶ Anexo 6.

⁹⁷ Em Súmula da Ata da Reunião Extraordinária do Conselho das Escolas Municipais - gestão 2003 - 26/09/2003 (Anexo 6).

Fica também explicitado neste documento que os agrupamentos devem estar presentes, mas não em tempo integral, e sim em momentos planejados “de integração como em oficinas diversificadas - salas multi-etárias, divisão por ano de nascimento, agrupar sem rigidez de idade”⁹⁸. Quanto à infra-estrutura e à formação é consenso a inadequação do espaço físico e a necessidade de formação continuada, apontando para a autonomia das unidades educativas que implantaram ou não a proposta, algumas totalmente, outras parcialmente. E concluindo que:

O agrupamento pode ser benéfico para as crianças, porém deve ser gradativo, com infra-estrutura adequada, formação de professores/monitores e revisão do módulo (professores x monitores x crianças).⁹⁹

Já o texto sobre os Agrupamentos Multietários na Educação Infantil¹⁰⁰, produzido na mesma época, além de evidenciar uma primeira tentativa de sistematizar as discussões sobre o tema, o que em si já deve ser considerado uma investida positiva, pensando pontualmente na formação profissional, prioriza em seu conjunto, a descrição literal de parte do artigo de Verba e Isambert (1998, 252-257), mais precisamente, a partir dos dois últimos itens: “Papel organizador dos mais velhos” e “Conclusões”.

O texto, entretanto, não nomeia ou localiza tais itens no conjunto da publicação, não explicita os métodos, os sujeitos envolvidos, as formas de análise dos dados utilizados na pesquisa italiana e omite as figuras e gráficos esquemáticos - o que compromete a leitura e o entendimento do próprio documento, do artigo, da pesquisa nele apresentada e do que seja a própria proposta sobre os agrupamentos multietários na educação infantil municipal. Além de problemas em sua apresentação¹⁰¹, a descrição literal de parte da pesquisa italiana não estabelece um diálogo problematizador com a realidade campineira, excluindo outros olhares, como os das crianças e de suas professoras e monitoras.

⁹⁸ Em Súmula da Ata da Reunião Extraordinária do Conselho das Escolas Municipais - gestão 2003 - 26/09/2003 (Anexo 6).

⁹⁹ Idem ibidem.

¹⁰⁰ Em “Os agrupamentos multi etários na educação infantil: possibilidades de trabalho no cotidiano” – Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura Municipal de Campinas, 2003 (Anexo 8).

¹⁰¹ Com inúmeros erros de digitação, inclusive nas extensas citações literais das autoras (Verba e Isambert 1998) e nas suas seqüências.

É importante apontar, tanto para a escassez de produções que abordam essa temática, como para uma abordagem que defende a importância de se repensar a divisão das crianças por faixas etárias na educação infantil, compreendendo as relações entre as menos e as mais experientes, somente em termos de idade e priorizando, com isso, os benefícios que as crianças menores podem ter como as maiores.¹⁰²

Por isso, as crianças pequenas, incluindo aquelas apresentadas nessa pesquisa e personificadas em Kirikú, ainda buscam por seus lugares na cultura e na ordem que se impõem à idade, no capitalismo - um decrescente interesse e conhecimento, conforme decresce também a idade das crianças.

Uma crítica pertinente ao texto sobre os agrupamentos estende-se para além dele, no sentido das imposições e dos tradicionalismos teóricos, do cerceamento das possibilidades de se admitir relações de sentidos múltiplos, na diferença e presentes na sociedade mais ampla. O que se propõe é olhar do ponto de vista do avesso, na superação da visão desenvolvimentista, para uma concepção de ciência em vias de se fazer (Bourdieu et al. 2000), pois, as crianças maiores também imitam as menores, aprendem com elas e, ambas, desempenham papéis distintos, cambiantes, o de organizadores e desorganizadoras do grupo.

É preciso ressaltar, que o texto em questão¹⁰³, não se apresenta com a pretensão de ser um manual ou um receituário de atividades pedagógicas e educativas para os agrupamentos. Pelo contrário, explicita que:

(...) não há um caminho único, um modelo a ser seguido. Cada unidade educacional diante do desafio de realizar um trabalho significativo com as crianças de idades variadas traçará seu próprio caminho, sustentado pela criatividade e empenho de seus educadores e apoiado irrestritamente por nós, naquilo que nos compete¹⁰⁴.

¹⁰² “Subdivididas em idades, as crianças têm pouco contato com outras de diferentes idades, perdendo a oportunidade de trocas interativas e imitação dos mais velhos, situação que proporciona ganhos em seu desenvolvimento” (Kishimoto 1996, 73).

¹⁰³ “Os agrupamentos multi etários na educação infantil: possibilidades de trabalho no cotidiano” – Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura Municipal de Campinas, 2003 (Anexo 8).

¹⁰⁴ Idem p.2.

De fato, acompanhando as diversas reuniões na instituição pesquisada, observei que a equipe discutia e avaliava seu trabalho, com frequência e com relativa autonomia, tanto para compor os agrupamentos e outras atividades, que pressupunham a mistura de duas ou mais turmas de crianças, como para a elaboração do seu próprio Projeto Político Pedagógico (2003)¹⁰⁵:

Neste ano as faixas etárias das turmas foram modificadas pela Secretaria Municipal de Educação para se adequarem às idades do estado e também para atender a demanda existente na educação infantil. Com isso, mudamos para agrupamento I, II e III, que compreendem os antigos setores. Na nossa escola conseguimos, mais ou menos, manter as crianças nos setores antigos, mas houve uma diminuição da faixa etária das crianças nesses setores e aconteceu de crianças ‘pularem’ algum setor anterior aquele que se encontra agora. Com isso, as turmas ficaram bem heterogêneas com crianças mais rápidas e outras nem tanto para realizar as tarefas pedidas, o que causou um certo transtorno no início do ano, já superado pelas educadoras (p.20).

Uma forte tendência de começar a pensar e propor formas diferenciadas de organização das crianças nas turmas e entre idades diferentes, que observei nas práticas realizadas no CIMEI (como nos momentos do parque, oficinas, festas, passeios e em outras atividades), aparece nas propostas do Projeto Político Pedagógico como, por exemplo, o envolvimento das crianças pequeninhas do CEMEI em diferentes subprojetos, como da biblioteca e da brinquedoteca, nos espaços da EMEI.

Era evidente a proposição de unificação, não somente dos espaços segmentados entre os dois prédios, mas também, na construção conjunta de atividades, entre as professoras, as monitoras, as crianças e a comunidade – o que extrapolava a proposta inicial, no sentido de garantir, também, o convívio mais intenso entre as crianças pequenas e pequeninhas, na contemplação de toda a diversidade etária presente no CIMEI (0 a 6 anos de idade).

Observei várias reformas estruturais e arquitetônicas nos prédios destinados ao CEMEI e à EMEI, que objetivavam inclusive, maior ligação e acesso físico entre eles. Nas visitas informais que realizei à instituição, após o término da pesquisa de campo, observei, já no ano seguinte (2004), a instalação de uma outra porta na sala da direção (no prédio do CEMEI) para seu acesso interno (além do externo que já existia) a ambos os prédios. A constante preocupação com a

¹⁰⁵ Anexo 9.

reorganização dos espaços da instituição revelam, também, a tentativa de organização de uma nova pedagogia que precisa vencer obstáculos físicos e orgânicos da compartimentalização própria do momento anterior¹⁰⁶.

Nas Cartas de Intenção (presente no Projeto Político Pedagógico, 2003)¹⁰⁷ pode-se ler como um dos objetivos do planejamento das professoras, “promover o cooperativismo do grupo”; “as relações de sociabilidade entre os pares”; “a socialização das crianças”; “a ajuda mútua”; “o respeito”; “o sentimento de solidariedade”; “a valorização das diferenças”, realizando tarefas que envolvem as crianças da turma, como também de: “criar vínculos na escola com a professora, com os amigos, com outros funcionários e outras crianças que não as de sua sala...”.

Mesmo apresentando concepções de infância de vanguarda¹⁰⁸ e fazendo menção à adequação do trabalho educativo aos desejos e interesses demonstrados pelas crianças e suas especificidades, a maioria das Cartas de Intenção revela uma predominância teórica desenvolvimentista na qual a faixa etária das crianças é a mais pontualmente citada, como justificativa para as propostas de atividades. Como, por exemplo: “proporcionando às crianças experiências múltiplas de acordo com a faixa de idade delas”; “explorando suas potencialidades de acordo com sua faixa etária”; “considerando as fases do desenvolvimento infantil”; “apresentar um desafio que as estimule a vencer mais etapas em seu desenvolvimento”, no sentido de preparação para o ensino fundamental, ou como antecipatória da escolarização: “exercendo as bases próprias para o desenvolvimento da função simbólica, a criança estará construindo as bases necessárias para a leitura e para a escrita”¹⁰⁹.

¹⁰⁶ Nestas visitas informais observei que, nos anos seguintes, 2005 e 2006, a proposta dos agrupamentos multietários estava se consolidando em todos os momentos do dia-a-dia das crianças e não somente nos espaços do parque, nas festas, comemorações e passeios. Em 2006, especialmente, observei grandes alterações no planejamento e na organização dos espaços internos e externos do prédio do CIMEI, desde a ampliação de salas do CEMEI, a revitalização de espaços, antes inutilizados ou pouco aproveitados, como as varandas internas da EMEI, transformadas em espaços para brincadeiras com água, por exemplo; a reorganização do grande espaço do galpão da EMEI, com uma brinquedoteca, uma piscina de bolinhas, além de inúmeros cantinhos diversificados com brinquedos confeccionados com materiais recicláveis disponíveis às crianças. Mais do que isso, propostas mais ousadas e bem sucedidas em relação à mistura de idade entre as crianças do CIMEI, também estavam sendo planejadas pelas profissionais docentes, como visitas semanais, para brincadeiras, entre as crianças maiores da EMEI e as crianças pequenininhas do CEMEI.

¹⁰⁷ Anexo 9.

¹⁰⁸ Com maior referência ao construtivismo e às teorias piagetianas, mas também, aos estudos de Vygotski, além de Maria Montessori, Emília Ferreiro, Frenet, Paulo Freire, Ana Lúcia Goulart de Faria, dentre outros.

¹⁰⁹ Em Projeto Político Pedagógico, 2003 (Anexo 9).

As Cartas de Intenção das professoras do CIMEI pesquisado trazem o predomínio das teorias desenvolvimentistas em psicologia, mas isso não se dá por acaso. A presença do campo da Psicologia como fundamentação teórica para a educação é marcante no Brasil e trouxe uma série de problemas, pois, de ciência auxiliar, passou a consolidar um papel hegemônico na tentativa de explicar e formular orientações para a prática educativa, gerando visões reducionistas e limitadas dos fenômenos educativos, deixando de lado, as dimensões social, política, filosófica, ética, histórica, tão importantes quanto a psicológica.

Na transposição destes conhecimentos muitas das matrizes disciplinares em psicologia, como aquelas postuladas por Piaget (1983) e incorporadas pela educação, não foram construídas com intuito de responder às questões formuladas no campo educativo ou para atender suas demandas. Essas formulações trazem como pressuposto um modelo explicativo e não um potencial propositivo, determinando modelos psicológicos de desenvolvimento de uma tendência inatista (Oliveira e Teixeira 2002).

No caso da educação infantil, os pressupostos psicológicos amplamente disseminados apóiam-se na idéia de uma natureza humana universal, não submetida a qualquer tipo de influência do contexto social e cultural mais amplo. A criança (genérica) é concebida como portadora de características e atributos universais do gênero humano, cabendo à educação não somente identificar e estimular esses traços naturais (seus dons, talentos, tendências, aptidões), como também desenvolver suas potencialidades infantis, pautando-se nas necessidades e interesses espontâneos das crianças.

Desta forma, educar para, essencialmente, cultivar o indivíduo, potencializar sua natureza, propiciar o desenvolvimento harmonioso de sua individualidade em consonância com as expectativas e exigências da sociedade, justificava práticas espontaneístas, além de uma psicologização das situações educativas (Oliveira e Teixeira 2002).

A psicologia do desenvolvimento e o paradigma evolucionista, instauram ideais do capitalismo, que consolidam uma relação de inferioridade das crianças em relação aos adultos (Dias 2004) e, também, uma relação de inferioridade das crianças menores em relação às maiores. A criança como ser de faltas, tantas mais as tem quanto menor for em idade, perdendo estatuto de ser humano pleno em comparação com a colega maior e, mais ainda, com a professora.

Estipulando e formatando modelos para o sentido das etapas da vida humana, as teorias desenvolvimentistas, especialmente aquelas desenvolvidas por Piaget (1983), naturalizam a infância como algo à parte da cultura e da história, centralizando-se na racionalidade e na inteligência como estágios que se sucedem até o equilíbrio das funções superiores, representante do pensamento formal, lógico, ocidental e de suas bases – e os estágios intermediários para aqueles que ainda são seres intermediários.

Mesmo não se apresentando como consenso no campo da educação infantil, a teoria piagetiana tornou-se a abordagem mais conhecida no campo da psicologia e, por isso, ousou lançar a hipótese de que esta teoria tornou-se, também, a mais conhecida no campo da educação infantil, uma vez que a organização dos espaços educativos para crianças pequenas tem sido pautada na compartimentalização e divisão delas por idade¹¹⁰. Entretanto, a teoria piagetinana descreve o desenvolvimento e sua evolução em termos de estágios e não em termos de idades. Seria esta abordagem relacionada à forma como Piaget foi estudado/interpretado no Brasil?¹¹¹

Problematizando a periodização da infância, sob esta perspectiva, Piaget (1983) deteve-se no estudo do sujeito epistêmico, o sujeito do conhecimento, elaborando uma teoria sobre a gênese do desenvolvimento humano – uma epistemologia psicogenética, não uma epistemologia da infância.

Na primeira, o modelo biológico (das Ciências Naturais) marca uma opção teórica e metodológica que esconde um problema de fundo, a dificuldade de conceber o ser humano que é num só tempo biológico e cultural. A solução psicogenética ou interacionista (Piaget 1983) e a solução dialética ou histórico-cultural (Vygotsky 1984) foram duas tentativas para superação deste dualismo no campo da Psicologia do desenvolvimento.

¹¹⁰ Além das Cartas de Intenção das professoras do CIMEI pesquisado que trazem o predomínio desta teoria.

¹¹¹ Questão levantada pela professora Ana Lucia Goulart de Faria em meu exame de qualificação de doutorado, realizado em janeiro de 2006, que somente lanço aqui, deixando-a como sugestão para futuros trabalhos.

Observando detalhadamente as manifestações individuais de crianças em condições experimentais artificiais, Vygotsky e Luria (1996) afirmam que as diferenças de comportamento apresentadas por elas, em diferentes idades, têm suas raízes não somente nas mudanças fisiológicas, como também, nas diferentes capacidades de se expressarem culturalmente. As forças biológicas não explicam por si só os fenômenos psicológicos e o próprio desenvolvimento - os processos psicológicos superiores originam-se dos processos sociais.

(...) a criança atravessa determinados estágios de desenvolvimento cultural, cada um dos quais caracterizado pelos diferentes modos pelos quais a criança se relaciona com o mundo exterior; pelo modo diferente de usar os objetos; por formas diferentes de invenção e diferentes técnicas culturais, seja isso algum tipo de sistema elaborado no decorrer do processo cultural, seja uma técnica inventada no curso do crescimento... (p.214).

Vygotsky (1984) também rompe, no início do século passado, com uma visão sobre as brincadeiras enquanto atividades naturais de satisfação de instintos infantis. Como atividade psicológica de apropriação de instrumentos e de signos sociais, elas passam a ser compreendidas como resultado da experiência direta com os adultos e com outras crianças, na associação de novos significados através da observação, da imitação, da interação social, na construção de conhecimentos pelas crianças.

Concebidas como produto do processo de desenvolvimento cultural, as brincadeiras instauram um espaço privilegiado de emergência de novas formas de entendimento do real e de outros espaços para o desenvolvimento. Brincando, a criança pode tornar-se algo que não é ou que ainda não é, agir com objetos substitutivos, interagir segundo padrões não determinados pela realidade do espaço social em que vive e ultrapassar os limites colocados para sua atividade (Vygotsky op.cit)¹¹².

¹¹² Acreditando que são os objetos que ditam às crianças pequenininhas o que elas podem fazer, como uma motivação em si mesmo, os estudos psicológicos acreditam que somente quando elas vão crescendo, é que os objetos perdem, progressivamente, sua força determinadora durante as suas brincadeiras, e assim, as crianças poderão ou serão capazes de agirem diferentemente em relação aos objetos que vêem, incentivadas pelas motivações externas e por suas tendências internas. Na idade pré-escolar, o processo se inverte totalmente e a imposição das coisas perde lugar para as idéias das crianças nas brincadeiras.

Ao mesmo tempo em que estas idéias apontam para a capacidade criadora das crianças refletida nas brincadeiras, negam-lhes a possibilidade de serem por inteiro, pois as concebe em termos de seus “determinados estágios de desenvolvimento cultural”. O que não se pode negar, todavia, é que as crianças podem muito mais do que ser o que não são, ou o que ainda não são, durante as brincadeiras. Nelas, impulsionadas pelo desejo de se apropriarem das coisas do mundo, que inclui não somente o imaginário, mas também o corpo, o sonho, o prazer, o riso, o movimento, as crianças demonstram que podem também ser o que são, expressando as diferentes dimensões humanas de sua condição infantil.

Recentemente discutindo a abordagem multiidade na educação infantil, a partir de produções norte-americanas sobre o tema, numa perspectiva histórico-cultural em psicologia¹¹³ e, também, a partir de produções brasileiras sobre experiências diversas de agrupamentos multietários na educação de crianças grandes dentro e fora da escola, Valiati (2006) denuncia a lógica escolar da semelhança, reproduzida no contexto da educação infantil (e discutida anteriormente nesse capítulo) que está fortemente reforçada pelas concepções etapistas do desenvolvimento e da aprendizagem infantil: “... como se estes ocorressem sempre do mesmo jeito e na mesma sequência (de maneira linear e progressiva)” (p.40).

Desta forma, diante da predominância teórica da psicologia do desenvolvimento que concebe a infância como dado etário e a partir dele, predominante no campo da pesquisa, qual a possibilidade efetiva da proposta de agrupamentos multietários? É possível a construção de uma pedagogia que pressuponha a mistura de idades entre as crianças pequenas, partindo de um conceito de infância que se constitui somente pelas capacidades e incapacidades evolutivas das crianças? O sentido multietário para os agrupamentos não está se dando apenas no sentido de dividir as atividades e os espaços educativos para as crianças de diferentes turmas e idades? Ou pressupõe as interrelações entre as crianças? Porque estas atividades que pressupunham a mistura etária entre as crianças estavam prioritariamente planejadas para os momentos do parque e das festas e não nos espaços restritos das salas? Romper com a segregação das crianças em turmas por idade também pressupõe rupturas teóricas.

¹¹³ Discutindo a importância do convívio educativo multietário para o desenvolvimento dos processos cognitivos.

As próprias Cartas de Intenção¹¹⁴ das professoras revelam a necessidade de construção de um novo paradigma teórico sobre a infância e sua educação, uma vez que não fazem referência ao planejamento diário das atividades conjuntas com duas turmas de crianças nos momentos do parque, refeitório, oficinas coletivas, festas, etc. Tais momentos pressupõem alguma ou total mistura etária entre as crianças, assim como os passeios das crianças pequeninhas do CEMEI à EMEI, ou as (longas) visitas das crianças maiores às salas das menores e vice-versa, na EMEI, constantemente observadas na pesquisa de campo. A ausência de menções a tais momentos pode significar que essas experiências positivas estavam ainda emergindo, e por isso, não fizeram parte das Cartas de Intenção (realizadas no início do ano letivo), mas também, que não havia discussão, reflexão e formação coletiva suficiente para considerá-las em suas intencionalidades educativas¹¹⁵.

Nessa emergência, observei que as visitas, de algumas crianças menores à sala dos maiores e vice-versa, para passarem toda ou parte da tarde, foram intensificando-se com o passar do ano e, nos últimos meses da pesquisa de campo, foram freqüentes em minhas observações. Desta forma, as crianças transpunham o espaço e o tempo livre que experimentavam nos momentos do parque (e parte do que neles acontecia), para o espaço restrito das salas, antes delimitado para crianças de uma única turma e idade.

Apesar de as professoras assumirem e criticarem a proposta de agrupamentos multietários como uma forma de otimização de vagas¹¹⁶, para atender à demanda existente na educação infantil, observei um profundo interesse da instituição, especialmente por parte da equipe gestora, por construir novas metodologias que levassem em consideração o direito das crianças à infância.

No ano de 2004, novas determinações foram apresentadas pela Secretaria Municipal do município em relação aos agrupamentos e assim como explicitado no texto sobre a proposta, o Projeto Político Pedagógico e a equipe educacional de cada unidade são os definidores de sua implantação. A Ordem de Serviço SME (n.02, 2004): “Regulamenta o Processo de Classificação

¹¹⁴ Em Projeto Político Pedagógico, 2003 (Anexo 9).

¹¹⁵ Dentre algumas possíveis razões, pelo fato de que estas experiências de efetiva mistura entre as crianças de idades diferentes e observadas entre as duas turmas de crianças pesquisadas, não terem sido comuns à instituição como um todo.

¹¹⁶ Como explicitado na Resolução SME n.23/2002 (Anexo 4): Cap.1, “Art.2º - A Secretaria Municipal de Educação e as direções das Unidades Educacionais deverão elaborar estudos conjuntos com objetivo de: I – Otimizar os espaços existentes nas Unidades Escolares, visando disponibilizar maior número de vagas; II – Rever a capacidades das Unidades Educacionais; III – Reorganizar os agrupamentos e as turmas ou salas de aula por faixa etária mais próxima: 03 meses a 01 ano e 11 meses; 02 a 03 anos; 04 a 06 anos.”

dos monitores de Educação Infantil da Rede Municipal de Campinas para a orientação do processo de escolha de agrupamentos nas Unidades de Educação Infantil” e determina, no seu primeiro item, com respeito à organização dos setores de trabalho:

1.1. É o Projeto Político Pedagógico que assegurará, para o ano letivo seguinte, a continuidade ou alteração das ações desenvolvidas a partir da avaliação realizada pela equipe educacional, acrescida dos indicadores propostos pelo Conselho de Escola de cada Unidade Educacional e das orientações da SME.

1.2.No processo de atribuição de agrupamentos na Unidade Educacional deverão ser considerados preponderantemente os aspectos pedagógicos avaliados pela equipe educacional, sendo necessário o registro e a fundamentação da equipe quanto às decisões tomadas.¹¹⁷

Também em Resolução da SME/FUMEC (n.12, 2004, p.1)¹¹⁸, que estabelece as diretrizes de base para a avaliação do Projeto Político Pedagógico, em cada unidade educacional, bem como para o planejamento do trabalho pedagógico e organização da equipe educativa para o ano seguinte, fica evidente a valorização ao projeto de cada espaço educativo. Cada qual deve considerar como uma das dimensões do chamado “planejamento do currículo”: “a integração horizontal dos diversos níveis, turmas, agrupamentos, séries, termos e a integração vertical entre os mesmos”.

Tanta autonomia para que cada unidade educacional construa seu próprio planejamento, especialmente no que se refere à integração das turmas e agrupamentos, pode, ao mesmo tempo que, valorizar e legitimar o trabalho educativo em suas especificidades e possibilidades, revelar a ausência de políticas de formação que integrem os diferentes saberes e práticas educativas, na construção de uma nova pedagogia. Nova, porque implica em novas formas de se pensar e organizar o tempo e o espaço educativo, de se conceber a infância e sua educação. A efetiva implementação da proposta de agrupamentos multietários na educação das crianças pequenas

¹¹⁷ Em Ordem de Serviço SME (n.02, 2004, p.1), Anexo 7.

¹¹⁸ Anexo 6.

campineiras, mais do que iniciativas e tentativas parciais, necessita da emergência de um processo contínuo de formação profissional que a consolide.

Apesar de ser gerida pelos próprios espaços educativos, numa proposição política de autonomia, como o resultado desta emancipação, a proposta não atinge de fato os próprios sujeitos envolvidos, professoras, monitoras e crianças, já que estas não dispõem dos recursos e instrumentos para tal gestão e nem se encontram inteiramente preparadas para a construção e consolidação coletiva de uma nova pedagogia.

Petit-Pierre (2002) descrevendo o percurso formativo para propostas com grupos mistos entre crianças pequenas de diferentes idades em uma creche italiana (em Aosta), aponta para a necessidade de construção de metodologias apropriadas para que as professoras discutam e exponham seus temores ao se confrontarem com essa nova pedagogia.

Dentre elas, destaco aquelas construídas por D'Alessandro e Campione (2002), sobre a experiência de mais de dez anos com agrupamentos de crianças de diferentes idades, chamados grupos verticais, em outra creche italiana (em Torino): as professoras temiam a possibilidade de as crianças maiores regredirem em função de ciúmes das mais novas, agirem de forma agressiva, ou mesmo, o aumento do choro - temores estes que não se confirmaram.

Soderini e Sapino (2002), enfocando o percurso de formação das professoras de creches italianas (também em Aosta), a partir de um projeto educativo com grupos de crianças de idades diferentes, consideram a importância da reflexão e uma atenta programação e planejamento, dada a complexidade que se apresenta na experiência de “estar junto” de crianças de idades diferentes, além da formação das professoras que provinham de experiências educativas com grupos de crianças da mesma idade.

As mesmas autoras, Soderini e Sapino (2002) apresentam como possibilidades para essas reflexões, questionamentos que cabem ser considerados no sentido de: como reprojeter o espaço a fim de facilitar o trabalho das professoras e de responder às exigências da diversidade etária das crianças? Como utilizar os recursos e experiências anteriores e amadurecidas na construção de grupos de crianças de idades diferentes e de mesma idade? Como organizar o processo de inserção de uma nova criança a fim de oferecer a ela e as outras uma base segura para enfrentarem um novo ambiente, novas professoras e novas crianças? Quais são os objetivos das atividades para as crianças da mesma idade e de idades diferentes? Como facilitar o convívio de crianças de idades

diversas respondendo aos desejos individuais de relação, interação, autonomia e sociabilidade? Como analisar as dificuldades e vantagens destas experiências?

Não basta, pois, somente misturar as idades, nem propor os agrupamentos como solução prática, instrumental ou pontual. Assim como busca propor o texto sobre “Os agrupamentos multietários...”, estes devem ser pensados e construídos no sentido de suas “possibilidade de trabalho no cotidiano”¹¹⁹, mas também, na problematização deste cotidiano e de seus protagonistas, à luz das teorias.

Para tanto, é preciso conhecer e observar as crianças, o que fazem, pensam, como brincam, se comunicam, quando experimentam propostas educativas diferenciadas daquelas que antes vivenciavam, na construção de um olhar investigativo. Desta forma, como coloca Cohn (2005), deve-se buscar analisar antropologicamente as crianças e seus contextos, para elucidar importantes facetas em relação às políticas públicas e práticas educativas propostas para elas, apontando falhas e possíveis remodelações destas mesmas políticas e práticas educativas.

¹¹⁹ Subtítulo do referido texto (Anexo 8).

4.2 Alteridade da infância e condição infantil: ordem, herança e geração, ou *porque é beeeem mais melhor a gente ser grande*.

- As criancinha a gente tranca no banheiro, não deixa no terrero que é pra não incomodar. A gente grande gosta de ficar sozinha, lá vem as criancinha que pra mó de chatear. Zumira, Zumira tranca elas no banheiro, não deixa no terrero que pra não incomodar.
- Ah, a gente também não pode fazer nada!? A gente grande a gente tranca no banheiro, não deixa no terrero que é pra não incomodar. As criancinha gosta de ficar sozinha, lá vem a gente grande que pra mó de chatear. Zumira, Zumira tranca elas no banheiro, não deixa no terrero que pra não incomodar (Tom Jobim)¹²⁰.

Muitos são os estudos antropológicos (Malinowski 1983 e 1984, Radcliffe-Brown 1990, etc.) que, particularmente, abordam a questão da ordem, da herança e da geração, concentrando seus locus de análise nas relações sociais no interior de sociedades específicas, especialmente, dentro dos grupos familiares e de parentesco.

Tanto nestas sociedades diferenciadas, como em qualquer sociedade em que a perpetuação da linhagem e de sua herança (entendida de forma ampla) dá-se entre pais e filhos, evidenciam-se formas particulares no sentido da ordem das sucessões.

Em nossa sociedade esta ordem inscreve-se na continuidade do pai (que encarna a linhagem) e o essencial de sua herança paterna:

(...) isto é, uma espécie de ‘tendência a perseverar no ser’, a perpetuar a posição social que nele reside, muitas vezes é preciso distinguir-se dele, superá-lo e, num sentido, negá-lo; empreendimento que não ocorre sem problemas, seja para o pai, que quer e não quer esta superação assassina, seja para o filho (ou a filha), que se acha diante de uma missão dilaceradora e passível de ser vivida como uma espécie de transgressão (Bourdieu 1997,7-8).

¹²⁰ Canção intitulada: Pra mó de chatear.

Para o mesmo autor (Bourdieu 1997), esta ordem de transmissão da herança também depende, para todas as categorias sociais, em graus diferenciados, dos vereditos das instituições de educação, que funcionam como um princípio de realidade poderoso, responsável por muitos fracassos.

Uma vez competindo com a autoridade e a vontade do grupo familiar, a instituição educativa poderá confirmar ou contrariar os julgamentos e as sanções colocados pela família influenciando de forma decisiva na educação das crianças. Nas contradições das sucessões, muitas vezes genéricas, entre as disposições do herdeiro e o destino encerrado em sua herança, herdar é substituir estas disposições herdadas para perpetuar um determinado projeto, aceitando ser instrumento desta reprodução e um “herdeiro sem história” (Bourdieu 1997,9).

As conquistas deste herdeiro, como aqui trato as crianças, são, por procuração, a realização das próprias conquistas da família e/ou da instituição educativa. Para uma boa transmissão da herança, a primeira está subordinada à segunda, como no caso do sucesso ou do fracasso escolar, por exemplo, que, nos contextos educativos de creches e pré-escolas estariam relacionados às atitudes e condutas das crianças, no sentido de sua integração ou não a estes contextos.

De que herança, então, queremos que as crianças sejam herdeiras? Aquelas que aceitam ser herdadas pela nossa herança, apropriando-se dela, escapam das antinomias. As transgressoras são vistas como fracassadas em seu êxito, como se as posições cobradas, o projeto ideal e esperado, não pudesse ser ultrapassado, rompido. A família e a instituição educativa não pressupõem, então, o novo?

As crianças estão desamparadas, tendo que decidirem sozinhas suas certezas, suas possibilidades e fazem isto pelo inverso, pelo que sabem, desde muito cedo, não poderem, não conseguirem, não serem capazes, não entenderem. Isso seria imaturidade advinda da pouca idade? Elas conhecem, pela comparação entre aquilo que lhe é dito e aquilo que observam (e a partir do que concluem), as contradições dos adultos e da sociedade¹²¹.

¹²¹ Em Martins (1993,67), por exemplo, revelando a luta das crianças pela terra e pela vida, a infância nem é definida pela condição do herdeiro, pois “não há herdeiros porque não há o que herdar”.

É com esta herança que quero discutir, atribuindo-lhe sentidos para buscar compreender as relações de idades em termos de suas generosidades e animosidades, tanto nas relações entre professoras e crianças, como nas relações entre as próprias crianças. Mais do que isto, busco confrontar os saberes das crianças, sua condição infantil inscrita na troca, na negociação e no compartilhar e fazer as coisas juntas, com a lógica de uma sociedade dominante, sem negociações, que afirma que elas não podem, não conseguem e não entendem. Ou seja, dois pontos balizam esta busca, a herança social, sua natureza e garantia de reprodução do mundo da ordem, numa sociedade excludente como a nossa e a transgressão das crianças, a possibilidade de questionar o que existe e de instaurar uma nova ordem, por meio da cultura e das relações com a sociedade apreendida por suas contradições e vazios que permitem o novo, o inusitado, a descoberta.

Uma ordem social como a nossa instaura o desejo da sucessão, da herança, do mais velho ao mais novo, do adulto para a criança, do mais experiente para o menos experiente, do maior para o menor, sempre em termos da idade. Tão bem sinalizada está esta ordem de sucessão, proposta para a sociedade como um todo, que canaliza, reforça ou contraria as múltiplas formas de estabelecimento de relações sociais, presentes nos espaços educativos.

Na incompletude confirmada dos herdeiros, um princípio primeiro de seu projeto ideal corresponde ao tornar-se adulto, “gente grande”, maduro, experiente, mais velho, e o mais rápido possível, urgentemente. Daí a necessidade da socialização das crianças.

As crianças demonstram, a partir disso, uma necessidade emergente em crescer, serem mais velhas, tornarem-se adultas, tal como mostra o diálogo abaixo:

- *Eu queria ser grande.* Me disse, certa vez, uma menina do pré.
- *Porquê?* Eu perguntei.
- *Porque sim.* Me respondeu.
- *Porque é beeeem mais melhor a gente ser grande.* Completou.
- *Para que?* Perguntei novamente.
- *Pra dirigir, pra sair assim...*
- *Pra mandar em todas as crianças!* Disse outra menina maior, que acompanhava a conversa.
- *Pra fazer as crianças fazer tudo que eu quiser.* Completou outro colega.
- *E para que mais?* Perguntei interessada, ao grupo de crianças que comigo conversava.

- *Pra ter filhos, cuidar deles...*

- *Pra ter dinheiro, pra comprar brinquedo, roupa...* Disseram as crianças.

Quero me ater aqui à lógica sensivelmente apontada na voz das crianças em relação ao conceito que fazem de seu projeto ideal em curso e de seus sucessores. Elas demonstram já saber que o mundo construído pelos adultos os privilegia, lhes dá possibilidades infinitas e não restritas como as que elas enquanto crianças recebem, seja *para dirigir, para sair assim..., seja para ter filhos, ter dinheiro, brinquedos*. E no sentido da ordem instituída, querem crescer *para mandar em todas as crianças*.

Algum adulto as contestaria?

Desnaturalizando o dado e projetando no estranhamento as familiaridades (Da Matta 1981), busco supor quais as causas, razões e funções deste costume tido, segundo Lovisolo (1984), como “naturalmente natural” por nossa própria sociedade¹²². E o que significa isto para as crianças? Uma das normas, regras da ordem familiar e educacional? Porque o campo educativo também funda um mundo instaurando esta mesma ordem? Como seria um mundo que a subvertendo, fosse comandado pelas crianças? Será que elas mandariam em todos os adultos? Eu duvido, pois imagino que elas teriam coisas melhores a fazer.

Tal imaginação se deve ao fato de que as crianças observadas evidenciavam suas generosidades nas relações sociais que estabeleciam com as professoras, comigo e com outras crianças, em detrimento das animosidades, tão explícitas quanto as generosidades, mas que não se constituíam como formas predominantes no estabelecimento de suas relações. Mais do que isso, as crianças revelavam observar as contradições dos adultos, quando me diziam querer: - ... *ser gente grande, mas legal..., que conversa, que deixa brincar. Que brinca um pouco, até*.

Também na produção da Scuola Comunale dell’Infanzia Diana Reggio Emilia (Caiumi et.al 1999), já citada anteriormente, as crianças pequenininhas italianas, de 3 anos, autodenominadas de grandes¹²³, distinguem-se dos adultos ou das pessoas grandes, que são, dentre tantas coisas, contraditoriamente, aquelas que: gostam de férias, mas não as têm, pois trabalham e trabalham;

¹²² “Aqui não existe estranheza; portanto o estímulo ao conhecimento não existe. Para que exista é necessário estranhar; a origem do conhecimento no mito da antropologia sobre si mesma é a estranheza” (Lovisolo 1984, 58).

¹²³ Assim como o artigo de Verba e Isambert (1998), que denomina “os mais velhos” as crianças de 2 a 3 anos, uma vez que, as creches italianas recebem crianças de 0 a 3 anos de idade.

gostam de ser ouvidas, mas falam juntas ao mesmo tempo; e não têm medo de nada (só de fantasma e de acidentes), mas quando têm, pedem para acender as luzes.

Pesquisando crianças grandes portuguesas de 7 a 9 anos de escolas primárias das aldeias de Òbidos, Saramago (1994) coloca que as questões de autoridade e de poder, construídas pelas crianças em relação aos adultos, são expressas como fatores externos ao grupo infantil, que se autodenomina como objeto de poder, cabendo aos adultos o papel da autoridade. Assim como as crianças maiores portuguesas, as crianças pequenas pesquisadas revelavam uma percepção, enquanto objetos de poder, de que estavam expostas às mais diversas formas de utilização abusiva e arbitrária desta mesma autoridade.

Com o objetivo de disseminar práticas de educação infantil familiar soviéticas, em uma sociedade socialista em construção, Makarenko (1981) critica a autoridade baseada em princípios arbitrários com tendência a construir uma obediência a qualquer preço e atribui à autoridade do conhecimento, conseqüentemente, à autoridade da colaboração, formas capazes de orientar cuidadosamente as crianças, através da solidariedade e da observação atenta dos adultos, que devem evidenciar suas preocupações e sua segurança em propor que as próprias crianças contornem suas dificuldades, superem os obstáculos e resolvam os problemas mais complicados.

No momento em que as crianças pesquisadas imaginavam-se adultas reproduzindo os papéis de autoridade que vivenciavam, *para mandar em todas as crianças*, elas revelavam uma esfera de poder, legitimando e reproduzindo, até certo ponto, padrões sociais que orientam certas formas de estabelecimento de suas relações com os adultos e vice-versa.

Digo até certo ponto, pois as crianças pequenas pesquisadas colocando-se como observadoras constantes, revelavam que compreendiam uma outra ordem possível, deflagrada no convívio entre crianças de idades diferentes e deflagradora de sua capacidade de tirar suas próprias conclusões a partir daquilo que observavam e/ou experimentavam:

- *Olha, eu sou mais grande..., maior que ele e não consigo fazer!* Disse Raul, um dos meninos da turma do pré, enquanto tentava, assim como João, outro menino da turma do maternal, pendurar-se de ponta-cabeça no trepa-trepa. João, o menino menor, ouvindo o comentário de Raul, exibiu orgulhoso suas habilidades no brinquedo, enquanto o colega maior esforçava-se em observar e reproduzir o que ele fazia.

Vários foram os momentos registrados no diário de campo (e através das fotografias) em que, neste mesmo sentido, a ordem instituída era subvertida pelas crianças revelando que não são somente as mais velhas ou maiores em idade (tidas na literatura como as mais experientes) que são imitadas pelas mais novas ou menores. O sentido inverso desta proposição nega uma evolução linear de nossas habilidades e capacidades na ordem cronológica, então instituída, e apesar dela. As habilidades e capacidades intercruzam-se, complementam-se, compõem-se, contrariam-se na mistura. Ela, a mistura, recupera em seu conceito, o espaço e o tempo da troca.

As crianças evidenciavam ainda, que maiores e menores vivem experiências diversas e semelhantes quando estão no espaço educativo (e fora dele), e que aprendem umas com as outras também e independentemente de suas idades.

Uma noção de desenvolvimento da infância (diferentemente do desenvolvimento psicológico individual da criança) pressupõe seu desenvolvimento histórico, social, político e cultural, para o desenvolvimento de uma arquitetura da infância, como diz Qvortrup (2000):

Não é preciso muita imaginação para perceber, que este sentido de infância – o entendimento de uma arquitetura da infância ou o espaço de vida na qual todas as crianças orientam suas vidas – tem mudado completamente sua forma e sua satisfação no tempo (p. 107).¹²⁴

Adotando e enfatizando aqui alguns possíveis contornos desta arquitetura da infância¹²⁵, novas tendências, teorias, metodologias devem ser reivindicadas para que as crianças sejam estudadas, sob seus próprios pontos de vista. Para tanto, Qvortrup (op.cit) também passa a idéia desta possível inversão da ordem instituída, quando coloca que as crianças podem ser dependentes dos adultos, mas que os adultos também são dependentes das crianças, abrindo caminho para compreender as relações da infância com outras gerações e suas proposições para iluminar o entendimento das relações e dos conceitos no interior da própria infância.

¹²⁴ Tradução livre minha e de Ana Maria O.Tancredi Carvalho.

¹²⁵ Assim como a arquiteta Ana Beatriz G. de Faria (2004), que no diálogo com a educação, propõe uma arquitetura da infância como formas de desvendar, conhecer, representar, intervir e transformar o mundo.

Entendendo a infância como um conceito relacional, plural (que difere de acordo com sua circunstância específica de vida), apresentado dentro de ordens geracionais, o mesmo autor propõe a discussão sobre a categoria geracional da infância na relação com outras categorias geracionais, juventude, idade adulta e velhice.

Um exemplo importante desta relação pode ser evidenciado nos estudos de Aguiar (1998,159) com o povo da Barra da Aroeira, no estado de Goiás, em que todos colocavam a importância das brincadeiras para a vida e seus benefícios, para reunião de pessoas, divertimento, contatos afetivos, alegria, “... em que adultos e crianças participam igualmente, sem privilégios devido às diferenças de idade”, revelando uma concepção de infância na qual as crianças são tão capazes quanto os adultos, e não inferiores a eles. Por isso, eles brincavam junto com as crianças e, por vezes, eram quem iniciavam as brincadeiras.

Algo semelhante foi descrito por Baldus (1972), em seus estudos sobre o ciclo de vida dos índios Tapirapé, enfatizando o respeito e a compreensão com que os adultos tratam as crianças, levando suas idéias em consideração, não estabelecendo uma relação de superioridade em relação a elas e, assim como em muitas das tribos indígenas do Brasil¹²⁶, não empregando castigos, humilhações ou punições às crianças.

(...) e assim, não se abre aquele abismo divisório que, entre nós, freqüentemente separa as crianças dos adultos (Baldus op.cit, 54).

Entre os Xikrin, um dos grupos Kaiapós do Pará, Cohn (2005) observa que os pais, avós e irmãos podem perder a paciência com a criança e lhe bater, arranhar ou morder, mas também desprezam o modelo das famílias brancas que gritam ou batem muito em seus filhos. Acreditam que as crianças não podem chorar muito, pois assim perdem seu *Karon* (“alma”), por isso tomam todo cuidado, tratando-as bem, distraíndo-as, consolando-as para que elas não chorem demais.

¹²⁶ Como em Silva, Macedo e Nunes (2002).

Kluckhohn (1963) coloca que o castigo corporal é raro entre muitas das sociedades indígenas, não por uma generosidade inata de seus povos, mas porque este não corresponde, nem se solidariza com o desenvolvimento individual e social considerado como ideal, assim como:

As direções fundamentais da educação infantil não derivam da natureza inata de um povo; têm em vista os papéis dos homens e mulheres e são fundidas no molde dos ideais mais profundos da sociedade (Kluckhohn op.cit,195)¹²⁷.

Recentemente, investigando as crianças Guarani/Kaiowá e a infância na Aldeia Pirakuá/MS, Noal (2006) reafirma o estabelecimento de relações solidárias, de brincadeiras, de sociabilidades, entre os adultos e as crianças e entre elas, maiores e menores, observando a construção de uma educação que se consolida nas *desidades*.

Não é inato, portanto, na sociedade, o entendimento da trajetória do curso da vida, sua periodização, assim como o estabelecimento de relações entre crianças e adultos num cenário escarpado e obscuro, “onde sopram ventos e tensões, um nó complicado e crucial de toda a nossa cultura” (Montes 1991,12). Também não é inato associarmos os momentos ou fases da vida, infância, juventude, vida adulta ou velhice, a uma idéia de crise, em que:

Cada fase de transição tende a ser interpretada pelo indivíduo como uma crise de identidade e o curso da vida é construído em termos de necessidade antecipada de confrontar e resolver essas fases de crise (Debert 1993,20).

Com a institucionalização do curso da vida na sociedade moderna, baseada numa concepção punitiva, individualista, particular e singular de homem, é que as noções de crise de idade e conflitos entre gerações passam a ter sentido, já que as passagens de um momento para outro e suas

¹²⁷ Vale ressaltar que a educação infantil referida por Kluckhohn (1963) está no seu sentido genérico, não como primeira etapa da Educação Básica brasileira.

interações geracionais são percebidas como dramas individuais, como experiências únicas, embora esperadas por todos ao atingir determinada etapa da vida¹²⁸.

Embora todos saibam o que vai se passar, porque há um script social para isso, as pessoas vivem as diferentes fases da vida como experiências absolutamente singulares. Para estas experiências, a cultura individualista da sociedade contemporânea constrói uma rede de significados que dá aos indivíduos, ao mesmo tempo, modelos de ação e condições de interpretação da realidade. As crises e os conflitos são internalizados como fatos individuais de ordem privada. Ninguém pensa neste instante que está vivendo algo que é dado culturalmente (Barros, 2003,3).

Assim como Barros (2003), Moragas (2003) e outros interessados em investigar as relações intergeracionais nas sociedades contemporâneas, a primeira através das relações entre avós, filhos e netos cariocas e o segundo, através de uma análise sociológica das relações entre as gerações, a partir do enfoque da Gerontologia Social e das pesquisas sobre envelhecimento¹²⁹, busco ampliar o conceito de geração para além de seus significados referentes ao tempo histórico que agrupa pessoas em função de suas idades, não somente como conjunto de pessoas nascidas na mesma época¹³⁰ ou como função pela qual se reproduzem os seres organizados¹³¹.

No campo científico, Britto da Motta (2004,350) apresenta sinteticamente três sentidos principais para o termo geração que se cruzam como: os “coortes” ligados às referências estatísticas e demográficas, que designam um conjunto de pessoas nascidas no mesmo intervalo de tempo, expostos a eventos de caráter demográfico; os “grupos etários”, de tradição antropológica expressam o conceito em termos de idades, ou de categorias de idade, classes de idade, mas também tangencia aspectos não cronológicos, enfatizando os atributos culturalmente definidos, os sentidos classificatórios das posições na família e na organização social mais ampla; e a “geração”, propriamente dita, num sentido eminentemente sociológico que se refere ao conjunto de pessoas

¹²⁸ Mead e Metraux (1982) observaram que a crise da juventude não é algo presente entre os Samoas, por exemplo. Aqui, esperamos por ela.

¹²⁹ Junto ao GIE (Grupo de Pesquisas do envelhecimento) da Universidade de Barcelona, Espanha.

¹³⁰ Minidicionário Aurélio. São Paulo: Nova Fronteira, s/d, p.239.

¹³¹ Dicionário Escola IBEP, São Paulo: Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas, s/d, p. 217.

que vivem em determinada época, têm aproximadamente a mesma idade e compartilham alguma vivência ou experiência.

Concebo a categoria geracional vinculando os sentidos de grupos etários e de geração, como as vivências de acontecimentos semelhantes que definem trajetórias presentes, passadas e futuras, que originam atitudes, sentimentos, modos de ser e de viver, que permitem identificar seus membros como sujeitos de uma mesma geração - fenômeno social que representa “um tipo particular de identidade de situação de ‘grupos de idade’ mergulhados num processo histórico social” (Mannheim 1928, 137).

Mesmo dedicando-se aos estudos sobre a juventude e os grupos jovens para discutir geração (assim como o foco das produções brasileiras até os anos 70, do século passado) Mannheim (op.cit,124) traz uma importante inspiração analítica para a pesquisa, quando propõe a categoria ‘unidades de geração’ para a possibilidade ou não de formação de grupos concretos na contemporaneidade, pois cada momento histórico realiza-se com a simultaneidade de gerações que não têm as mesmas experiências e trajetórias de vida: “Todas as pessoas convivem com pessoas da mesma idade e de idades diferentes (...) Mas para cada uma ‘o mesmo tempo’ é um tempo diferente...”.

Para Moragas (2003) a análise das gerações iniciada por Mannheim (1928) é atualmente considerada uma forma útil de examinar a complexidade das sociedades contemporâneas através da análise de seus grupos etários com experiências compartilhadas. Entretanto, as relações entre gerações, como tantos fenômenos sociais, não se apresentam somente na forma de crise, mas também podem ter um resultado positivo inscrito na cooperação. Esta característica cooperativa e solidária é amplamente discutida e apontada nos diversos estudos que têm priorizado as relações entre crianças e velhos, numa reflexão das relações entre a infância e a velhice (Bosi 1983, Park 1999, Oliveira 1999, Sgritta 2002, Gusmão 2003b).

Também dedicando-se a estudar as culturas dos jovens portugueses, Pais (1993a) aponta para duas correntes teóricas da sociologia da juventude, que aqui, no caso das culturas infantis, encontram férteis relações analíticas possíveis de serem problematizadas. A corrente geracional compreende a juventude como geração social, uma fase de vida e enfatiza o valor unitário da juventude tendo, como questão central, a continuidade e descontinuidade dos valores intergeracionais. A existência de uma cultura juvenil, de certa maneira, se opõe à cultura de outras

gerações e estas oposições assumem diferentes formas de discontinuidades intergeracionais, de rupturas e de confrontos. A renovação e a continuidade da sociedade dependem assim, das relações entre as gerações, “dialeticamente submetidas a uma ou outra forma de tensão “ (Pais 1993a,40).

Assim também podem ser compreendidas as culturas infantis, mas sua existência, através das observações descritas e analisadas no presente estudo, não se opõe, necessariamente, às culturas de outras gerações, são também complementares e interdependentes entre si.

Do ponto de vista das relações entre jovens e adultos, a corrente geracional aponta para os relacionamentos aproblemáticos e problemáticos, ou seja, os sinais de continuidade, e de discontinuidade podem se manifestar na interiorização e reprodução de crenças, valores e normas sociais por parte dos jovens, ou por sua ruptura (Pais 1993a). Do ponto de vista das relações entre crianças e adultos, Sarmiento (2005) estabelece uma relação entre geração e alteridade, a partir da sociologia da infância, apontando para a necessidade de reconstrução, num sentido de historicizar o conceito de geração para se pensar a infância. Como historicamente construída, num processo contraditório que lhe atribui estatuto social e elabora as bases ideológicas e normativas de seu lugar na sociedade, a geração da infância é dinâmica e continuamente atualizada nas experiências e práticas sociais.

Nas relações entre as crianças menores e maiores pesquisadas e entre elas e as professoras, observei que elas (as crianças) experimentavam as continuidades e discontinuidades daquele tempo e espaço educativo, a pluralidade de modos com se encontravam grandes e pequenos, não somente reproduzindo as normas e regras impostas, como também as transgredindo e inovando a partir delas.

Enquanto a reprodução social restringe-se à análise das relações intergeracionais, ou seja, à análise da conservação ou não, das formas das relações sociais entre gerações, na corrente geracional abordada acima, uma outra corrente - a classista - fundamenta o entendimento da reprodução social em termos de reprodução das classes sociais. A transição dos jovens para a vida adulta encontra-se sempre pautada por desigualdades sociais, no que respeito, à divisão sexual do trabalho e, principalmente, à condição social.

Para a corrente classista, as culturas juvenis são sempre culturas de classe, produto das relações antagônicas de classe, “culturas de resistência” (Pais op.cit., 48) e por isso, possuem um significado político. Assim também podem ser consideradas as culturas infantis, entretanto, a

condição social nem sempre determina, entre crianças de uma mesma classe social, uma homogeneidade cultural (assim como entre os jovens), ou uma heterogeneidade cultural pensando no espaço social diverso da instituição de Educação Infantil pesquisada (que recebe crianças e professoras de classes sociais diferenciadas). O que caracteriza esta heterogeneidade no espaço pesquisado inscreve-se para além da diversidade de classe social, também de gerações, de etnia, de gênero, de idade, de tamanho, dentre outras.

Assim, os processos sociais complexos em que estão inseridas as crianças não podem ser compreendidos somente como resultados de determinantes sociais ou de posicionamentos de classe. Refletindo sobre as culturas infantis do ponto de vista das duas correntes, encontro, assim como Pais (1993a), um campo de possibilidades para se compreender que, tanto as culturas juvenis como as infantis, estão diretamente associadas ao conceito de classe dominante.

As culturas infantis definem-se por relativa oposição às culturas exercidas pelas gerações mais velhas (que fazem parte do padrão dominante), como também por uma forma de resistência a elas, quando não à sua reprodução. A partir de Pais (1993a), trago o entendimento sobre as culturas juvenis como inspiração para compreender, dialogar, confrontar e refletir sobre as culturas infantis, na pretensão de construir um discurso ambivalente. Assim como as culturas juvenis, as culturas infantis podem ser consideradas como culturas de geração, como culturas de classe, como ambas, ou como culturas de gênero, de idade, de tamanho, etc., dependendo do ponto de vista analítico que se considere.

Entretanto, também como fez o mesmo autor, ampliando o conceito de cultura no interior das duas correntes, para além de processos de internalização de normas e de socialização, no sentido antropológico, as culturas infantis (assim como as juvenis), expressam modos de vida específicos, práticas cotidianas de significados e valores compartilhados e construídos, de sociabilidades, de reprodução e também de inovação e invenção, expressando semelhanças e diferenças entre a condição juvenil estudada por Pais (1993a) e o que eu considero aqui, a condição infantil.

A construção histórica desta condição infantil, marcada pela separação das crianças do mundo dos adultos e por sua institucionalização, configura, na sociedade contemporânea, os primeiros espaços educativos pensados exclusivamente para este grupo geracional específico (crianças de 0 a 6 anos de idade). A separação da geração da infância de outras gerações não se

deu, porém, pela institucionalização das crianças, mas esta fornece elementos fundamentais para a construção de concepções sobre a infância, em condições históricas, econômicas, sociais e políticas diversas. Por isso:

É necessário interrogar-se sobre como as crianças vivenciam os espaços dinâmicos do contexto educativo e que são determinados pela sucessão dos episódios, pela sua recorrência no decorrer do dia, pelo ritmo geral, pelas modulações das várias dimensões; aspectos dinâmicos do contexto educativo que, em um jogo de oscilações entre continuidade e descontinuidade, se traduzem em uma vivência que se articula entre o pólo familiar, do habitual e do previsível, e o pólo do inédito, do inesperado, do estimulante (Nigito 2004,44).

Partindo desta perspectiva, as mudanças nas políticas públicas e as novas propostas político-pedagógicas, como a dos agrupamentos multietários na educação infantil, transformam tanto o cotidiano das crianças (e também das professoras) quanto as concepções que delas se tem. Através da discussão sobre geração é possível perceber não só o que aproxima crianças e professoras, nos espaços educativos, como também as culturas que as crianças, entre elas e com as professoras, produzem e elaboram historicamente.

No caso deste estudo, mesmo evidenciando um processo de socialização e disciplinarização das crianças, observei que as professoras, como grupo de idade ou geração dominante, por isso considerada a mais importante, compartilhavam interesses comuns com as crianças, quando compartilhavam, também, seu estatuto social de professoras que ensinam as crianças, não se apresentando como únicos modelos possíveis, demonstrando a capacidade de observá-las e de aprender com elas.

As gerações distintas que conviviam no espaço educativo, especialmente, professoras e crianças estabeleciam dependências e acordos intergeracionais quando ambas se constituíam protagonistas do processo educativo, de fazer as coisas juntas, de negociar, de trocar e de compartilhar experiências semelhantes e diversas.

Da mesma forma e de modo próprio, as crianças de idades iguais e diferentes também estabeleciam acordos e dependências intrageracionais. O que significa que além de os adultos

também serem dependentes das crianças, como propõe Qvortrup (2000), as crianças maiores também são dependentes das menores e não somente o contrário.

Entretanto, não basta somente misturar as idades, nem apenas possibilitar a coexistência entre as gerações (Oliveira 1999), ou entre pessoas de uma mesma geração. O que diferencia a geração das crianças, enquanto grupo geracional, de outras, como o das professoras, é o que se compreende como sendo a alteridade da infância, observada nas relações entre as crianças de idades iguais e diferentes, na construção de sua condição infantil - enraizada na sociedade e em sua lógica, nas políticas públicas e propostas educativas para as crianças e, fundamentalmente, nas relações inter e intrageracionais.

As culturas da infância são resultantes da convergência desigual de factores que se localizam, numa primeira instância, nas relações sociais globalmente consideradas e, numa segunda instância, nas relações inter e intrageracionais. Essa convergência ocorre na acção concreta de cada criança, nas condições sociais (estruturais e simbólicas) que produzem a possibilidade da sua constituição como sujeito e actor social. Este processo é criativo tanto quanto reprodutivo. O que aqui se dá à visibilidade, neste processo, é que as crianças são competentes e têm capacidade de formularem interpretações da sociedade, dos outros e de si próprios, da natureza, dos pensamentos e dos sentimentos, de o fazerem de modo distinto e de o usarem para lidar com tudo o que as rodeia (Sarmiento 2005, 373).

Observando e analisando as relações intrageracionais no espaço educativo pesquisado, compreendi que as crianças traziam elementos constitutivos de mudanças e de transformações sociais. Enfocando a construção da condição infantil entre as crianças pequenas e suas relações etárias, observei que elas desconstruíam mitos e preconceitos fundados no individualismo, na competição, no autoritarismo, na imposição, na segregação e na ordem institucionalizada. Elas demonstravam outras ordens possíveis, como aquelas fundadas na cooperação, na generosidade, na benevolência e na capacidade de estabelecer relações na diferença de idade, de gênero, de tamanho, de classe social, de etnia, etc.

Enfocar, entretanto, a construção da condição infantil não significa somente compreender as relações no interior de uma única geração ou desta geração com outras, no sentido de reafirmar preconceitos como os conflitos entre gerações a partir daquilo que uma geração consegue ou não

fazer em detrimento de outra. O preconceito de idade é assim caracterizado por Moragas (2003, 5) como “idadismo”.

Buscando romper com uma visão reducionista das relações inter e intrageracionais, observei que estas foram reveladoras de formas de construção das infâncias e das crianças, na diversidade e na alteridade das relações entre elas e com as professoras, como sujeitos de direitos e atores sociais que são. Nesta organização do tempo e do espaço educativos, que pedagogia está sendo construída? Que condição infantil se apresenta?

Uma geração é ou se torna aquilo que o jogo de poder permite nas relações com as outras. Esse movimento ocorre segundo as condições sociais vigentes em cada momento ou tempo social e o modo possível de apreensão e resposta dos atores sociais geracionais. É preciso lembrar sempre que, no interior de cada grupo geracional ou de idade, constroem-se representações, identidades e situações sociais que se confrontam com as de outros grupos ou categorias sociais (Britto da Motta, 1999). Ao mesmo tempo, essas relações realizam-se em articulação com condições identitárias definidas a partir de outras categorias relacionais, principalmente gênero, classe social e etnia (Britto da Motta 2004, 353).

O estudo das relações entre estes grupos de idade, portanto, implica em considerar as condições sociais em que elas se dão, suas interseções com outras categorias como gênero, etnia e classe social, provocando uma reflexão entre o par conceitual, idade e geração, na dinâmica política, na reprodução e na transformação social.

As gerações de professoras e de crianças presentes na pesquisa não existiam isoladamente, mas possuíam referências mútuas, contraposições e, até mesmo, oposições entre elas. Ao discutir o percurso dessas gerações e o estabelecimento de relações entre elas, no interior do CIMEI estudado, busquei apontar para elementos possíveis de mudança nos modos de conceber e de se viver a infância, na construção da alteridade e do pertencimento dessas crianças pequenas campineiras.

FIM DAS IDADES: finalidades das idades da infância por uma Pedagogia da Educação Infantil anti-idadista e interetária (“para não concluir”).

O que não pude esquecer, e é minha recordação mais antiga, foi dentre as brincadeiras que faziam comigo para me desemburrar da tristeza em que ficara por me terem cortado os cabelos, alguém, não sei mais quem, uma voz masculina falando: ‘Você ficou um homem, assim!’ Ora eu tinha três anos, fui tomado de pavor. Veio um medo lanciante de já ter ficado homem naquele tamaninho, um medo medonho, e recomecei a chorar (Mário de Andrade 1999, 102).

A epígrafe de Mário de Andrade (op.cit), em “Tempo da Camisolinha” traz como contraponto a contradição existente entre o desejo das crianças de urgentemente crescer, abordado no capítulo anterior, e o medo deste mesmo crescimento urgente, acelerado e antecipado. Desejo por tudo que poderiam ser e fazer se fossem grandes e medo pelo mesmo motivo.

Numa sociedade a serviço da produção de saberes indispensáveis para a regulação disciplinar e social do curso de vida, os critérios fornecidos à Educação Infantil são aqueles que agrupam, dividem, segregam, isolam, cada vez mais as crianças somente segundo sua dita evolução cronológica, em termos de suas aptidões e capacidades cognitivas específicas - os espaços, o funcionamento, a estrutura e as relações que se tecem nas instituições de educação infantil são, por sua vez, organizados de acordo com as exigências do mundo do trabalho nas sociedades capitalistas.

As crianças de 0 a 6 anos, em tais espaços, geralmente, não compartilham brincadeiras ou outras atividades com crianças de idades diferentes. Esta possibilidade começa a ser prevista e/ou planejada no campo da educação infantil brasileira, como no caso da proposta de agrupamentos multietários de Campinas, porém, com inúmeras dificuldades para sua efetiva implementação.

Para tal, a condição infantil, em situação educativa, precisa ser compreendida e investigada, não no sentido de se identificar padrões de normalidade quanto ao desempenho das crianças ou de se estabelecer regularidades e modelos para a orientação prática de profissionais docentes e não docentes da educação infantil. Na definição do papel central e controlador dessas profissionais, encobre-se a vinculação social e histórica das crianças, uma vez que estas são vistas apenas como

seres biológicos que percorrem etapas definidas pela faixa etária, tomando-se o que é particular pelo universal, limitando e cerceando as produções coletivas das crianças e desconhecendo os possíveis sentidos e significados das misturas de idades.

Sem saída estão as crianças, que necessitam ser vistas por inteiro, como membros de uma classe social situada histórica e culturalmente, sem ser divididas em inúmeras habilidades e comportamentos, resgatando seu lugar como alguém que participa da história, da sociedade e da cultura de seu tempo, modificando-as e sendo modificadas por elas. Mas qual é a idade da infância?

No campo de observação, investiguei as relações de idade através das brincadeiras e do convívio entre crianças pequenas de idades iguais e diferentes, especialmente entre 3 e 6 anos, buscando ampliar e alargar meu olhar sobre a infância, a educação e a cultura, mais precisamente, contrariando aquelas correntes de pensamento que se fundamentam numa perspectiva cronológica de progresso e de evolução linear dos sujeitos.

Como fenômeno da cultura as relações que as crianças estabeleciam entre si e com as professoras eram relações vinculadas ao social, permeadas não somente pelas relações de idade, como também de classe social, de etnia, de gênero.

As crianças observadas apresentaram formas de sociabilidade que estavam além da capacitação para a vida social, adulta, séria ou produtiva, como prevê um mundo da ordem da modernidade - para além da socialização, especialmente nos momentos em que estavam juntas e misturadas sem o controle disciplinarizador das professoras, embora não totalmente dele distanciado. Nesses momentos as crianças podiam ser o que eram, relacionando-se de formas diferenciadas com as professoras e com outras crianças de idades iguais, diferentes, maiores, menores, meninas, meninos, negros, brancos... e tornando-se crianças a sua moda (Prado 1998).

Assim também observou Ferreira (2004) em sua etnografia com crianças pequenas (de 3 a 6 anos) portuguesas em um Jardim de Infância, reafirmando, alimentando e impulsionando a consolidação de uma Pedagogia da Infância que leve em conta a capacidade de as crianças estabelecerem relações na diversidade de gênero, de classe social, de idade, de tamanho, assim como de produzirem saberes, construindo culturas próprias dos grupos infantis no convívio coletivo:

Entretanto, dado que a idade não corresponde a uma variável natural e que a variabilidade de desenvolvimento biológico, psicológico e social nem sempre permite estabelecer uma correspondência coerente entre tamanho, idade e competências, o facto de se ser mais frágil do ponto de vista físico não significa, necessariamente, ser *mais novo*, nem implica, do ponto de vista das interações, uma menor competência cognitiva ou social (Ferreira op.cit, 76).

O fato de nem sempre encontrarmos uma correspondência coerente entre tamanho, idade e competências entre as crianças pequenas (não só das crianças) coloca pois, em questão, a própria noção de infância e de educação infantil. Se as crianças nos surpreendem, propondo o inusitado, o imprevisto num espaço previsto, planejado e organizado, então, não detemos o controle sobre seus pensamentos e atitudes como ousamos supor.

Através da análise do material fotografado sobre o coletivo de crianças brincando com crianças da mesma idade, da mesma turma e com crianças de idades e de turmas diferentes, juntas e separadamente, não há como distinguir tais separações, nem precisar as idades de cada uma das crianças ou se certificar sobre quais são as maiores e as menores em idade. O que isso significa?

O enigma da infância já discutido por Larrosa (1998) apresenta-se na capacidade de as crianças pequenas brasileiras (assim como as italianas, portuguesas, dinamarquesas), meninas e meninos, maiores e menores, construírem ordens próprias, estruturarem grupos de pares heterogêneos e se apropriarem de formas diferenciadas do espaço e do tempo através das brincadeiras.

Também através dos desenhos e das histórias das crianças do pré (do livro: “Histórias que contamos...”) é possível observar a diversidade de formas, estilos, cores, figurações e elementos presentes nas produções das crianças. Caso não fosse explicitada a turma ou a idade das crianças, seria possível identificar este material como produção de crianças da mesma idade?

O etapismo e a ordem cronológica linear não se evidenciam nos desenhos das crianças, como já observado nos estudos de Gobbi (1997 e 2004). Mesmo não propondo um estudo sobre as relações de gênero e os desenhos das crianças, assim como fez a autora, os desenhos das crianças observadas também possuem o estatuto de documentos e, como uma das formas de linguagem, existem para serem olhados, lidos, como desestabilizadores de concepções e práticas profissionais que se limitam apenas a recolhê-los, pendurá-los ou colocá-los em pastas nas quais “... as vozes de

seus criadores ficam mais caladas ainda. Suas expressões apagadas. Sua linguagem reduzida” (Gobbi 2004,185)¹³².

No campo pesquisado, entretanto, os desenhos das crianças não estavam somente dependurados ou dentro de pastas, eles também contavam histórias diversas, traziam diferentes elementos, diziam sobre as crianças, quem eram, o que faziam, o que pensavam. Como, onde, com quem e de que forma brincavam e viviam esse momento da vida, dentro e fora da EMEI. Dentro dela, todavia, eles (os desenhos e as histórias) tinham vida e viravam livro.

A condição infantil inscreve-se aqui, portanto, através das formas como as crianças menores e maiores, meninas e meninos apropriavam-se do espaço e instauravam outras formas de estabelecimento de relações sociais. As idades das infâncias no plural confirmam-se, ao mesmo tempo que se diluem nas produções das próprias crianças, que assim delimitam o universo desta pesquisa na busca por inovar as perspectivas abordadas até então sobre o tema.

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.

A construção da infância como uma fase de dependência e da vida adulta como o inverso, de independência e maturidade, alargou ainda mais a distância, afastou ainda mais crianças e adultos, em especial, na vida moderna (Elias 1990). Mas a conseqüente visão da delimitação da infância e da condição infantil a partir somente de um recorte etário, definido por oposição ao adulto, pela pouca idade ou pela dita integração social inadequada, vem sendo contestada por diversos campos de conhecimento como a Antropologia e a Sociologia, que apontam para a diversidade de formas de inserção da criança na realidade, no cotidiano, nas brincadeiras, configurando uma epistemologia da infância¹³³.

Na Antropologia, especialmente, os períodos em que a vida se desdobra podem ser concebidos como construções culturais. Esta é uma das contribuições fundamentais desse campo do conhecimento que, através dos estudos etnográficos, seja em sociedades tribais brasileiras (Seeger 1980), ou entre os Xavante (Maybury-Lewis 1984), entre os Nuer (Evans-Pritchard 1993), entre os

¹³² Isso não significa que os desenhos das crianças não tragam também elementos da contenção, do cerceamento e da reprodução, reveladores que são das crianças e de suas realidades cotidianas e contraditórias.

Marúbo (Melatti 1979), entre os Arapesh (Mead 1979), entre os Talensis (Turner 1974), dentre outras, entendem e conceituam a cultura como o dispositivo produtor de significados de práticas sociais, como produtora e não simplesmente como produto dos homens, reveladora de modificações sociais e contrária ao determinismo dos evolucionistas¹³⁴.

Os estudos de Meyer Fortes (1984) apontam para a definição do que chamou estágios de maturidade, definidos e incorporados na estrutura social, em especial, nas sociedades não-ocidentais em que não somente o desenvolvimento biológico é levado em consideração, "mas o reconhecimento da capacidade para a realização de certas tarefas e (...) a validação cultural desses estágios não é apenas um reconhecimento de níveis de maturidade, mas a autorização para realização de práticas, como caçar, casar e participar do conselho dos mais velhos" (apud Debert 1993, 15).

Estes estágios, portanto, são diferentes de ordem de nascimento, pois apesar de possuírem datas de nascimento diversas, os indivíduos podem realizar atividades específicas e próprias a um determinado grupo de idade. As categorias de criança, de jovem ou de velho como uma classe social podem compreender sujeitos de dez, vinte ou mais anos de diferença entre si e a passagem de um estágio para outro se orienta pela transmissão de status sociais¹³⁵. Podem ser observados, entretanto, conflitos nestas passagens, como também uma institucionalização e definição de medidas para solucioná-los, mas sem referência, todavia, à idade cronológica.

Diferentemente, nas sociedades ocidentais é a idade cronológica que serve como aparato cultural e como um sistema de datação independente em relação à estrutura biológica e à incorporação dos estágios de maturidade. As normas e critérios etários são impostos por exigência de leis que determinam direitos e deveres e não pela disposição de um aparato cultural que reflita sobre os estágios de maturidade.

O princípio geracional e a idade cronológica são elementos da estrutura social e, portanto, valores culturais. O primeiro estrutura e tem como referência a família e o parentesco num pano de fundo de continuidade, e a segunda, institucionalizada pela política e pela jurisdição, é imposta e tem como referência os indivíduos isoladamente.

¹³³ Em Sarmiento e Pinto (1997), Iturra (2002) e Quinteiro (2002).

¹³⁴ Vale exemplificar que os estudos de Melatti (1979) evidenciam, entre as crianças Marúbo, brincadeiras habituais com objetos cortantes, como facas e facões, desde os três anos de idade.

Segundo Debert (1999), a questão das idades cronológicas para compreensão do curso de vida nas sociedades contemporâneas, caracterizada por esta institucionalização, regulamenta as seqüências da vida, constitui projetos de vida pelos quais os indivíduos se orientam e planejam suas atitudes. Com isso, a idéia de fases da vida que pressupõe uma repetição ritualística das etapas da vida entre as gerações, perde sentido na contemporaneidade, uma vez que as experiências etárias não são mais rigidamente padronizadas, cabendo aos sujeitos atribuir sentidos as suas trajetórias, num sentido do curso de vida.

O entendimento do curso de vida pressupõe, portanto, que as ligações entre as gerações e a vida pessoal se rompem e o princípio geracional ultrapasse os conceitos pertinentes às relações com a família, referindo-se às pessoas que vivenciaram eventos definidores de trajetórias passadas e futuras e não àquelas que somente compartilham idade. Desta mesma forma é que concebi o princípio geracional, considerando as relações entre as gerações das professoras e das crianças.

No caso do processo de envelhecimento, por exemplo, a tendência também é de revisão de estereótipos e pré-conceitos. A idéia de um momento de vida de perdas e de dependência, responsável por construir imagens negativas dos idosos e em relação a eles, tem sido substituída pela idéia de que este momento da vida pode tornar-se favorável para novos empreendimentos, para o resgate de projetos esquecidos ou abandonados em fases anteriores, pela busca de conquistas, prazer e satisfação pessoal e pelo estabelecimento de novas relações com pessoas mais velhas e mais novas (Debert 1999). E no caso das discussões sobre o processo de tornar-se criança?

Os dados aqui analisados demonstram que o curso de vida se transforma nos espaços educativos, quando são permitidas e favorecidas oportunidades de experiências abertas de convívio diversificado entre as crianças da mesma idade e de idades diferentes, e entre elas e as professoras, não em formas ritualizadas de uma etapa para a outra.

As sociedades, portanto, em diferentes momentos históricos, atribuem significado específico às etapas do curso de vida dos indivíduos, infância, juventude, velhice; estabelecem atribuições também específicas e preferenciais de cada grupo de idade na divisão social do trabalho e dos papéis na família. Britto da Motta (1995) coloca que estas atribuições, além de não se confirmarem

¹³⁵Como, por exemplo, entre os Suya (Seeger 1980), em que a passagem do jovem para a vida adulta se dá a partir do nascimento de seu primeiro filho.

numa cronologia de ordem biológica, são relações construídas num tempo social, dinâmico e mutável.

Ampliar o conceito de idades para se pensar os períodos de vida, nesta perspectiva, implica em compreendê-las (as idades) como produtos e também como produtoras de fenômenos e práticas sociais, espaço de relações de poder, de construção de regras e de papéis sociais.

Bourdieu (1983) nos lembra que, assim como as divisões por classes sociais, as divisões por idade ou geração também são construídas socialmente. Estas classificações sempre impõem uma ordem em que cada um deve se manter em seu lugar.

Romper com a obviedade, compreendendo o curso da vida para além do conceito ou das atribuições ocidentais contemporâneas de faixas etárias também se torna um importante passo para se pensar sobre os períodos da vida, no caso a infância, como construção social e cultural – pois não nascemos crianças, tornamo-nos crianças (Faria 1994).

Estudando a sociedade européia e a construção das categorias de idade, entre finais do século XVIII e princípios do século XIX, Ariés (1981) já afirmava que os períodos em que a vida se desdobra mudam historicamente. Mesmo criticado por eleger fontes que privilegiavam o estudo das crianças da aristocracia, o mesmo autor tem como contribuição epistemológica e metodológica fundamentais a construção de um sentimento de infância que revela, também, uma construção social do tempo – um tempo que passa a ser percebido como legítimo, um tempo em que se é criança, um tempo de viver numa situação privilegiada, sem grandes obrigações. A escola ajudou a fixar este tempo social e a lhe atribuir prazo de validade que, nem sempre, é quebrado com o mundo do trabalho, mas pelas inúmeras formas de dominação, de adestramento, de segregação e de escolarização das crianças¹³⁶.

Diferenciada, separada, distanciada como uma categoria a parte do mundo dos adultos, a infância e a noção de infância ganham nuances próprias num processo lento ao longo dos séculos¹³⁷, com formas, características, enquadramentos, desde roupas e comportamentos, até

¹³⁶ Inspirei-me nas palavras de Marcos César de Freitas (PUC/SP) em banca de qualificação de mestrado de Raquel Romano Corrêa, realizada em setembro de 2005, sobre o tema da formação de professoras da educação infantil, transcrita pela autora e gentilmente apresentada a mim, pela professora Zeila de Brito Demartini, sua orientadora. Ele ainda completa: “Tudo isso para dizer que: o que há de achado em Ariés para frente, do ponto de vista conceitual, é que a questão das fases da vida é um tempo social construído conforme a circunstância”.

¹³⁷ Na Idade Média, por exemplo, crianças e adultos compartilhavam e construíam uma organização social sem distinções específicas entre eles.

brincadeiras e brinquedos, atividades, instituições, cuidados, saúde, educação – revelando, então, a especificidade da infância.

O surgimento da infância pode ser relacionado às tendências demográficas (como as taxas de mortalidade infantil e de natalidade, por exemplo), num processo de construção social. Tendo emergido nas famílias ricas, a infância (como fase distinta) e a educação infantil, tornaram-se tema de inúmeras produções literárias. Posteriormente, os problemas sociais associados à infância pobre, determinaram a necessidade de assistência, de defesas legais e de consolidação da infância como fase de vida (Pais 1993a).

Também a partir de Ariès (1981), enfatizando as “Idades da Vida”, tem-se que a categoria da idade, como algo pessoal, delimitado, preciso (como a conhecemos hoje) não conseguia apagar, nem negar a obscura relação com o tempo.

Em vez de uma idade cronológica, individual, o que predominava era o cômputo temporal traduzido nas Idades da Vida. Estas idades pareciam nos tratados pseudocientíficos da Idade Média, uma ciência anterior à ciência normatizadora da sociedade moderna (Park 2003, 58).¹³⁸

Não somente os períodos em que a vida se desdobra mudam, as concepções, valores, interesses e necessidades da vida também, como num jogo dialético, pois professoras, crianças, meninas, meninos, menores e maiores são construídos e também constroem a história, são constitutivos e também constituem a cultura de sua época e de outras épocas da vida.

A idade como categoria traz em si uma reflexão de ordem política, epistemológica e metodológica em sua relação com os contextos educativos, pensando aqui, na educação infantil como espaço de construção de pertencimentos etários. Entretanto, a infância como categoria social

¹³⁸ A mesma autora (Park 2003, 59) completa: “As ‘Idades’, ‘Idades da Vida’ ou ‘Idades do Homem’ estavam vinculadas, para nossos ancestrais, às noções positivas e usuais que passaram do domínio da Ciência para o do cotidiano. Os degraus da vida, uma representação em imagens colocadas nas paredes, junto dos calendários, traziam as idades dos brinquedos, a idade da escola, a idade do amor ou esportes da corte e da cavalaria, a idade das festas e da corte do amor, a idade da guerra e cavalaria e as idades sedentárias, nas quais deveriam prevalecer os estudos da Ciência e das leis”.

marcada pela heterogeneidade, não pode ser definida apenas por critérios etários ou para diferenciar-se da totalidade de pessoas que ainda não têm esta ou aquela idade¹³⁹.

Se as identidades etárias, como afirma Veiga Neto (2000), são necessariamente móveis, visto que o critério do tempo vivido é suficiente para que todos percorram diferentes grupos, esperando-se que cada um assuma identidades etárias diferentes ao longo da vida, quais os processos pelos quais aprendemos e ensinamos a ter determinada idade? A partir de quais critérios? Em função de que?

Lutar contra a cronologia é contrariar o tempo da exploração capitalista e a transformação das idades em mercadoria, é ampliar o próprio conceito de idade, genérico e dinâmico e que determina as relações sociais, as relações etárias e/ou as relações de idade. Expressar e incorporar a noção de experiência, tendo a brincadeira como a materialização deste processo, revela as culturas infantis que as crianças estão produzindo, suas transgressões, sociabilidades, invenções, regras, prazeres e relações - sua condição infantil.

A condição brincante das crianças grandes e dos jovens, apresentada aqui por vários estudos do gênero, acentua-se e evidencia-se ainda mais quando observamos e conhecemos as crianças pequenas que, neste presente estudo, podem vivenciar com maior plenitude esta mesma condição, uma vez que não estão expostas nem ao mundo do trabalho explorado, nem à escolarização precoce.

Além da condição infantil brincante, observei outros elementos fundamentais que podem ser apontados para caracterização desta mesma condição das crianças, dentre eles, estar juntas e fazendo as coisas junto, confrontar-se, compor brincadeiras coletivas, cuidar e zelar dos amigos e amigas menores, reproduzir e também inventar a partir da observação dos maiores e vice-versa, associar o prazer da brincadeira às parcerias e amizades, aos alimentos e a diversos elementos da natureza (água, areia, animais, etc.), enfim, construir culturas infantis na diversidade étnica, de classe social, de gênero, de tamanho, de turma e de idade.

A condição infantil e, portanto, humana, difere-se da insistência egoísta e individualista do sistema dominante, capitalista, excludente e idadista, podendo transformar a noção de que as ações humanas visam somente interesses próprios, “... em forças de interesse que informam, movimentam

¹³⁹ Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (1999) artigo 2º, considera-se criança a pessoa com 12 anos incompletos. Já a Convenção dos Direitos da Criança (apud Sarmiento e Pinto 1997,15), artigo 1º, “considera-se como

e dirigem as classes da sociedade, e através de conflitos dirigem a sociedade como um todo” (Arendt, 1993, 334).

Propor a mudança de olhares, de lugares e a mistura de idades, sob esse ponto de vista, levando em consideração a condição infantil (ou melhor, as condições infantis no plural), implica na construção de uma Pedagogia da Educação Infantil que dialogue com as contribuições de campos diversos do conhecimento (pensando aqui, no campo das Ciências Sociais), que ouçam e observem as crianças para sua elaboração, planejamento e organização. Uma Pedagogia que reveja não somente os preconceitos idadistas, mas também os sexistas, os de classe social, de etnia e outros que possam existir (Bufalo 1997).

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

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

Entretanto, torna-se importante apontar que, no espaço contraditório da instituição pesquisada, as professoras também foram observadas negociando regras de conduta ou das brincadeiras com as crianças, mediando conflitos de forma democrática e estendendo às crianças a possibilidade de decisões e de escolhas na organização das atividades, e de algumas brincadeiras - uma relação pedagógica de mão dupla que pode (e deve) ser ampliada e que as duas professoras pesquisadas efetivamente demonstravam, na mistura de suas turmas de crianças nos momentos do parque. Quais os conhecimentos advindos e revelados pelas duas professoras, para a não priorização de um espaço escolarizante e sim de experimentações, que podem ser levadas em

consideração para reflexão sobre o processo de formação profissional, pensando ainda mais, na proposta dos agrupamentos multietários? Que questões políticas esta reflexão pressupõe?¹⁴⁰

As crianças não evidenciavam que maiores e menores viviam experiências diversas e semelhantes, quando estavam no espaço educativo (e fora dele), ou que aprendiam umas com as outras, independentemente de suas idades, por acaso. A autoridade colaborativa, apresentada por Makarenko (1981) e discutida no capítulo anterior desta tese, podia ser observada no estabelecimento das relações não só entre as crianças, como também entre elas e suas professoras, e entre estas quando estavam juntas nos diversos momentos e espaços educativos, evidenciando que: “Em matéria de educação, não há coisas sem importância” (Makarenko op.cit, 42).

Para tanto, as duas professoras pesquisadas, mesmo assumindo um desconhecimento em relação às teorias que embasavam suas propostas educativas em curso, uma vez que estas também estão por ser construídas, transgrediam como as crianças, quando não priorizavam a lógica escolar da semelhança e/ou uma visão naturalizada, linear e progressiva de suas capacidades.

Embora existam outras experiências educativas diferenciadas, que pressupõem alguma mistura de idade entre as crianças pequenas na Educação Infantil e entre as crianças grandes e os jovens na escola¹⁴¹ e fora dela acontecendo, a sistematização deste tema ainda merece interesse de outras(os) pesquisadoras(es) e o meu, especialmente, por tantas outras curiosidades que esta pesquisa me trouxe.

“Para não concluir”¹⁴², ou melhor, para não ter certezas ou conclusões sobre a infância, sobre as crianças, sobre as idades e sobre sua educação, busquei sistematizar aqui uma destas experiências educativas à luz de velhas teorias, ousando construir outras, novas teorias que estão sendo elaboradas à luz de novas experiências (e vice-versa), na construção coletiva do conhecimento.

¹⁴⁰ Especialmente no contexto educacional atual com a recente aprovação do Projeto de Lei 144/2005 que aumenta o Ensino Fundamental de oito para nove anos e torna obrigatório o ingresso das crianças de seis anos na 1ª série.

¹⁴¹ Pesquisando os processos de aprendizagem no meio rural, entre a família e a escola multisseriada, De Vargas (2003) vem construindo o conceito de delegação de autoridade como uma importante estratégia das professoras, além de apontar para o conceito de participação guiada que implica na participação das crianças entre si e com a professora na compreensão, reflexão e solução coletiva de problemas, como auxílio para a estruturação das aprendizagens entre crianças com diferentes experiências.

¹⁴² Um dos lemas que tem caracterizado as produções recentes do Grupo de Estudos em Educação Infantil (sub-grupo do GEPEDISC – FE/UNICAMP) e que pela importância (deste grupo, deste lema e de outros) reafirmo aqui a necessidade de que não se conclua.

As crianças maiores e menores pesquisadas, na mistura etária, tinham como referência e eram atendidas em seus desejos e necessidades pelas duas professoras, que lançando mão de suas dimensões brincalhonas, propondo a reconstrução da criatividade que sufocamos quando adultos, deixando com que as crianças as envolvessem e também expressassem sua criatividade (Ghedini 1994), permitiam um encontro com o desconhecido, uma troca entre diferentes e um reconhecimento entre semelhantes, ainda que negada e oposta ao trabalho sério e produtivo. Isto propiciava a construção de um olhar investigativo e de uma maior autonomia das crianças maiores, menores e das próprias professoras, alargando suas possibilidades educativas de convívio, de escolhas e de transformações daquele espaço e para além dele.

Ali, ficava claro, não somente a abertura e valorização, por parte da equipe gestora, como também das profissionais docentes para que a profissão de professora de crianças pequenas pudesse ser inventada¹⁴³, propondo a “desalienação, vivida à revelia do sistema dominante” (Perrotti 1982, 21). Contudo, os dados analisados apontam para uma necessidade emergente de formação profissional que envolva a reflexão, o estudo e a discussão de conteúdos teóricos e práticos, sobre os agrupamentos multietários na rede municipal campineira de educação infantil e também, para além dela.

O espaço pesquisado revela a não priorização da escolarização precoce das crianças, uma vez que a alegria da brincadeira não era uma exceção circunstancial, um intervalo, um recreio, definindo para as crianças a infância: “...como um período peculiar da vida, de fantasia, jogo e brinquedo, de amadurecimento”, exatamente oposta a de “Regimar e seus Amigos: a criança na luta pela terra e pela vida” (Martins 1993,67), uma infância como “resíduo de um tempo que está acabando”. A infância no CIMEI tinha tempo e espaço para se realizar. E quais aspectos interetários puderam ser evidenciados e conhecidos nas experiências realizadas na EMEI? Como é possível pensar a organização do tempo e do espaço para aproximá-lo de uma proposta educativa interetária? Que significados, sentidos, intencionalidades e concepções educativas esta organização do tempo e do espaço compreende?

É a intencionalidade, especialmente discutida por Santos (2004), não válida somente para rever a produção do conhecimento, que pressupõe o encontro e o diálogo, a implicação mútua dos sujeitos e dos objetos que consolidam uma noção de presença. Assim, os seres humanos também

¹⁴³ Como em Mantovani e Perani (1999).

podem ser definidos por suas intencionalidades que passam, fundamentalmente, pela compreensão da essência do espaço e das ações que se convertem em trajetórias espaço-temporais, uma vez que estas mesmas ações só as são em um espaço, e este é o que dá forma às próprias ações (Heidegger 1962). O onde é que determina o como do ser, porque este significa presença.

Assim, a organização institucional do tempo e do espaço educativo possui íntima relação com a construção das experiências e vivências temporais e espaciais das crianças. A noção de temporalidade e espacialidade compartilhada por elas relaciona-se diretamente com os modos (mais ou menos conscientes) como os espaços educativos são geridos pelas profissionais docentes e não docentes que têm responsabilidades educativas (Nigito 2004).

Segundo Genovese (2006) somente a pluralidade cultural pode ser a base de uma identidade flexível, aberta ao confronto e à troca; o ponto de partida para a construção de novos percursos da experiência educativa, com a consciência de que a dimensão social das relações é elemento fundante dos processos de conhecimento, que implicam, como num jogo contínuo de espelhos, construir-se a partir dos outros e vice-versa.

A novidade trazida pelas propostas investigadas revela que crianças e professoras, no diálogo e no encontro, estavam presentes e não ausentes. Promovendo a convivência das crianças de diferentes idades, as professoras não somente garantiam o trânsito entre espaços físicos, mas também entre espaços sociais, já que as crianças efetivamente estabeleciam relações diversas entre si, inventavam brincadeiras entre menores e maiores e se apropriavam dos novos espaços, antes restrito a uma única turma de crianças – uma pedagogia das presenças¹⁴⁴.

Um espaço e o modo como é organizado resulta sempre em idéias, das opções, dos saberes das pessoas que nele habitam. Portanto, o espaço de um serviço voltado para as crianças traduz a cultura da infância, a imagem da criança, dos adultos que o organizam; é uma poderosa mensagem do projeto educativo concebido para aquele grupo de crianças (Galardini 1996, 6).

¹⁴⁴ No sentido discutido anteriormente, a partir das reflexões de Sousa Santos (2004) sobre a sociologia das ausências e sua lógica da monocultura do tempo linear, como também num sentido de romper com a lógica de uma monocultura do espaço linear.

O espaço pesquisado também reflete o modo de produção capitalista, característico das sociedades industriais, que estabelece uma sociedade de classes que tem, na oposição dos grupos de indivíduos (que, por sua vez, ocupam diferentes papéis no sistema produtivo), o fundamento de suas relações, oprimindo suas frágeis representantes - as crianças - frágeis sim, pela mesma opressão que lhes nega a perspectiva de constituição de sujeitos que constroem a história e que criam cultura. O espaço pesquisado reproduz este modelo, ao mesmo tempo, que o interrompe, o contraria, quando admitia a capacidade de as crianças transformarem o CIMEI em espaços de alegria, medo, proteção, mistérios, descobertas e misturas.

A condição infantil, portanto, compreendida num novo espaço-tempo educativo, concebida para além da idade, através das experiências compartilhadas, revelava que a própria infância estava presente também nas professoras e que ela poderia, portanto, não acabar com a idade - ela poderia estar em constante construção mesmo quando não se é mais criança (Katz 1996).

Desta forma, uma Pedagogia da Educação Infantil que possibilite às professoras aprender com as crianças, inventando, transgredindo, lidando com o inusitado e com o imprevisto, num espaço em que ambas possam expor seus sentimentos, pensamentos, atitudes, propõe-se como uma educação anti-idadista e interetária, que não priorize uma determinada idade em função de outras e que permita composições múltiplas entre as crianças de idades iguais e diferentes, não apenas na divisão dos espaços e das atividades educativas, mas efetivamente compartilhando-as entre si – espaços e tempos.

A Pedagogia das sociabilidades, das diferenças, das relações que permitam às crianças (e às professoras) serem para além da idade, contrariando a idade, rompendo com a idade, construindo culturas nos grupos infantis, evidenciando a não idade da infância, ou mesmo, infâncias de muitas idades, estava sendo construída no espaço pesquisado e, por isso, o caracteriza e o destaca como uma experiência pública educativa inovadora com crianças pequenas.

CUMPLICIDADES - bibliografia

- AGUIAR, Carmen M. *Educação, natureza e cultura: um modo de ensinar*. Tese de doutorado. FE-USP, São Paulo, 1998.
- ALMEIDA, Milton José de. As idades, o tempo. *Pró-Posições*. Dossiê Educação Estética. Revista da Faculdade de Educação da UNICAMP. Campinas/SP, vol. 15, n. 1 (43) , p. 39-61, jan./abr. 2004.
- ALVES, Andréa M. Algumas reflexões sobre sexo, idade e cor. In: BRITTO DA MOTTA, Alda (org.) *Caderno CRH*. Dossiê: Gênero, idade, gerações. Salvador/BA: UFBA - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas – Centro Recursos Humanos, v.17, n.42, p. 357-364, set./dez. 2004.
- ANDRADE, Mário de. Tempo da camisolinha. In: *Contos Novos*. Belo Horizonte/MG: Itatiaia, 1999, p. 102-109.
- ANTONIO, Clésio A. e D'ALMEIDA, Paula V. M. Festa, cultura e identidade. In: FLEURI, Reinaldo M. e FANTIN, Maristela (orgs.) *Culturas em relação*. Florianópolis/SC: UFSC/MOVED, 1998, p. 85-91.
- ARENDT, Hannah. *A condição humana*. 6^a ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1993.
- ARIÈS, Philippe. *História Social da criança e da família*. 2^a ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- _____. La infancia (estudios). *Revista de Educación*. Madrid/Espanha, n.281, p.5-17, 1986.
- ARROYO, Miguel G. *Imagens quebradas: trajetória e tempos de alunos e mestres*. Petrópolis: Vozes, 2004.
- ÁVILA, Maria José F. *As professoras de crianças pequenininhas e o cuidar e educar: um estudo sobre as práticas educativas em um CEMEI de Campinas/SP*. Dissertação de mestrado. FE-UNICAMP, Campinas/SP, 2002.
- BALDUS, Herbert. Ciclo de vida dos tapirapé. In: MOREIRA LEITE, Dante. *O desenvolvimento da criança: leituras básicas*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, Editora da USP, v. 109, 1972, p. 49-66.
- BANKS-LEITE, Luci e GALVÃO, Izabel (orgs.) *A educação de um selvagem: as experiências pedagógicas de Jean Itard*. São Paulo: Cortez, 2000.
- BARTOLOMEIS, Francesco de. Il colore dei pensieri e dei sentimenti le attività artistiche nella scuola dell'infanzia. In: Mantovani, Susanna (org.) *Nostalgia del futuro – liberare speranze per una nuova cultura dell'infanzia*. Bergamo/Italia: Junior, maio 1998, p. 57-63.

- BARROS, Myriam M. L. de. *Reciprocidade e fluxos culturais entre gerações*. Congresso Internacional Co-Educação de Gerações. SESC/São Paulo, out. 2003. Disponível em: <http://www.sesc.org.sp.br/conferências>. Acesso em 07/10/2005.
- BARTHES, Roland. *A câmara clara*. São Paulo: Nova fronteira, 1984.
- BECCHI, Egle. Retórica da infância. *Perspectiva*. Florianópolis/SC, UFSC/CED, NUD, n.22, p. 63-95, agosto/dez. 1994.
- BELL, Rudolph M. *How to do it: guides to good living for Renaissance Italians*. Chicago/London: The University of Chicago Press, 1999.
- BENEDICT, Ruth. A criança aprende. In: *O crisântemo e a espada*. 2ª ed., São Paulo: Perspectiva, 1988, p.213-231.
- BENJAMIN, Walter. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Summus, 1984.
- _____. *Rua de mão única*. Obras escolhidas II. 5ª ed., São Paulo: Brasiliense, 1995.
- BONDIOLI, Anna (org.) *O tempo no cotidiano infantil: perspectivas de pesquisa e estudo de casos*. São Paulo: Cortez, 2004.
- BONDIOLI, Anna e MANTOVANI, Susanna (orgs.). *Manual de Educação Infantil de zero a três anos. Uma abordagem reflexiva*. Porto Alegre/RS: Artes Médicas, 1998.
- BOSI, Alfredo. Plural, mas não caótico. In: BOSI, Alfredo (org.) *Cultura brasileira: temas e situações*. São Paulo: Ática, 1987, p. 7-15.
- BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade. Lembranças de velhos*. 2ª ed., São Paulo: T. A. Queiroz, 1983.
- BOURDIEU, Pierre. A juventude é apenas uma palavra. In: *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.
- _____. As contradições da herança. In: LINS, Daniel (org.) *Cultura e subjetividade: saberes nômades*. Campinas/SP: Papirus, 1997, p. 7-17.
- BOURDIEU, Pierre, et al. *A profissão de sociólogo: preliminares epistemológicas*. 2ª ed., Petrópolis/RJ: Vozes, 2000.
- BRANDÃO, Carlos R. *Diário de campo - a Antropologia como alegoria*. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- _____. O outro: esse difícil. In: *Identidade e etnia: construção da pessoa e resistência cultural*. São Paulo: Brasiliense, 1986, p. 7-9.

- BRITTO DA MOTTA, Alda. Chegando pra idade. *Alteridade*. Programa de Pós-Graduação em Sociologia, UFBa (2), Salvador/BA, p. 223-235, abr./set.1995.
- _____. Gênero, idades e gerações. In: BRITTO DA MOTTA, Alda (org.) *Caderno CRH*. Dossiê: Gênero, idade, gerações. Salvador/BA: UFBA - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas – Centro Recursos Humanos, v.17, n.42, p. 349-355, set./dez. 2004.
- BROUGÈRE, Gilles. *Brinquedo e cultura*. São Paulo: Cortez, 1995.
- BRUNNER, Edward M. O 'approach' psicológico na Antropologia. In: *Panorama da Antropologia*. São Paulo - Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, p. 212-220, 1996.
- BUCCI, Eugênio. O olhar mutilado. In: NOVAES, Adauto. *Civilização e Barbárie*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004, p. 227-245.
- BUFALO, Joseane M. P. *Creche: lugar de criança, lugar de infância. Um estudo sobre as práticas educativas em um CEMEI de Campinas/SP*. Dissertação de mestrado. FE-UNICAMP, Campinas/SP, 1997.
- CABRAL, Fátima. O lúdico e a sociabilidade infantil. *Cadernos Ceru*. São Paulo, série 2, n.7, p. 83-95, 1996.
- CAIUMI, Alice et al. *I grandi siamo noi poi ci sono i ragazzi, poi i signori*. Scuola Comunale dell'Infanzia Diana Reggio Emilia/Italia. Anteprima, dicembre, 1999.
- CALLARI GALLI, Matilde. *Antropologia senza confini: Percorsi nella contemporaneità*. Palermo/Italia: Sellerio, 2005.
- _____. *Antropologia Culturale e Processi Educativi*. Scandici (Firenze)/Italia: La Nuova Italia, 1993.
- _____. Giocare al nido. Proposte per una lettura antropologica. In: MANTOVANI, Susanna e MUSATTI, Tullia (orgs.) *Adulti e bambini: educare e comunicare*. Bergamo/Italia: Juvelinia, 1983, p.60-69.
- CAMPOS, Maria M. e ROSEMBERG, Fúlvia. *Crítérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*. Brasília/DF: MEC/SEF/COEDI, 1995.
- CANEVASSI, Massimo. *Antropologia da comunicação visual*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- CARDOSO, Suzemara. *A construção de agrupamentos multietários na rede municipal de Educação Infantil na cidade de Campinas: análise em um CEMEI*. Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia, FE-UNICAMP, Campinas/SP, 2004.

- CARVALHAL, Tania F. (org.) *Saramago na Universidade*. Porto Alegre/RS: Editora da UFRGS, 1999.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*. 6^a ed., Petrópolis/RJ: Vozes, 2001.
- CHAMBOREDON, Jean-Claude e PRÉVOT, Jean. O “ofício de criança”: definição social da primeira infância e funções diferenciadas da escola maternal. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo (59):32-56, nov.1986.
- CLARETO, Sônia Maria. *A criança e seus mundos: céu, terra e mar no olhar de crianças na comunidade caiçara de Camburi/SP*. Dissertação de mestrado. UNESP, Rio Claro/SP, 1993.
- _____. *Terceiras margens: um estudo etnomatemático de espacialidades em Laranjal do Jari (Amapá)*. Tese de doutorado. UNESP-Rio Claro/SP, 2003.
- COHN, Clarice. *A criança indígena: a concepção Xikrin de infância e aprendizado*. Dissertação de mestrado. São Paulo, Universidade de São Paulo, 2000.
- _____. *Antropologia da criança*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- CORSARO, William A. *The sociology of childhood*. USA: Pine Forge Press, 1997.
- _____. A reprodução interpretativa no brincar ao “faz-de-conta” das crianças. *Educação, Sociedade e Culturas* (Núcleo Temático: Crescer e aparecer ou... para uma sociologia da infância), n.17, Portugal: Afrontamento, p. 113-134, 2002.
- COUTINHO, Karyne D. *Lugares de criança: shopping centers e o disciplinamento dos corpos*. Dissertação de Mestrado, FE-UFRS, 2002.
- DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter e PENCE, Alan. *Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre/RS: Artmed, 2003.
- D’ALESSANDRO, Roberta e CAMPIONE, Annunziata. *Verticale è...: esperienze di gruppi verticali nei nidi d’infanzia di Torino*. Bergamo/Italia: Junior, 2002.
- DA MATTA, Roberto. O ofício do etnólogo ou como ter Anthropological Blues. In: NUNES, Edson de O. *A aventura sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- _____. *Carnavais, malandros e heróis: para uma sociologia do problema brasileiro*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.
- DA MATTA, Roberto. O corpo brasileiro. In: TROZENBERG, Ilana. (org.) *De corpo e alma*. Rio de Janeiro: Comunicação Contemporânea, 1986/87, p. 76-85.
- _____. *Relativizando: uma introdução à Antropologia social*. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.

- DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, Juarez (org.) *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte/MG, UFMG, 1995, p.136-161.
- DARNTON, Robert. *O grande massacre de gatos e outros episódios da história cultural francesa*. Rio de Janeiro: Graal, 1986.
- DEBERT, Guita G. *O remapeamento do curso de vida*. XVIII Encontro Anual da ANPOCS, Caxambu/MG, 1993 (mimeo).
- _____. A antropologia e o estudo dos grupos e das categorias de idade. In: BARROS, Maria M. L. (org.) *Velhice ou terceira idade?* Rio de Janeiro: FGV, 1998.
- _____. *A reinvenção da velhice*. São Paulo: EDUSP, 1999.
- DEMARTINI, Zeila de B. Fotos, memória, identidade: revisitando a infância. In: MOTA, Aldenira e PACHECO, Dirceu C. (orgs.) *Escolas em imagens*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 13-30.
- _____. Infância, pesquisa e relatos orais. In: FARIA, Ana Lúcia G. de, DEMARTINI, Zeila de B. e PRADO, Patrícia D. (orgs.) *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*. Campinas/SP: Autores Associados, 2002, p. 1-18.
- De VARGAS, Sonia M. Processos de formação e aprendizagem no meio rural: o *continuum* família-escola. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n.24, set./dez., 2003.
- DIAS, Lara S. *Infâncias nas brincadeiras: um estudo em uma creche pública e privada de Campinas*. Dissertação de mestrado, FE-UNICAMP, Campinas/SP, 2004.
- DUBET, François. A experiência social e a ação. In: *Sociologia da experiência*. Lisboa/Portugal: Instituto Piaget, 1996, p. 93-108.
- DUVIGNAUD, Jean. *Festas e civilizações*. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1983.
- EDWARDS, Carolyn, GANDINI, Lella e FORMAN, George (orgs.). *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre/RS: Artes Médicas Sul Ltda., 1999.
- ELIAS, Norbert. *O processo civilizador. Uma história dos costumes*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990.
- ELIAS, Norbert. *Sobre o tempo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. 7^a ed., São Paulo: CMDCA - Campinas/SP, 1999.

- EVANS-PRITCHARD, Edward. *Os Nuer*. São Paulo: Perspectiva, 1993.
- FABIETTI, Ugo. Sulla comprensione della differenza culturale: il punto di vista dell'antropologia. In: POLETTI, Fulvio (org.) *L'Educazione Interculturale*. Firenze: La Nuova Italia, 1992, p. 3-27.
- FANTIN, Márcia. A reinvenção das festas: contribuição para o debate. In: FLEURI, Reinaldo M. e FANTIN, Maristela (orgs.) *Culturas em relação*. Florianópolis/SC: MOVER, 1998, p. 43-52.
- FARIA, Ana Beatriz G. de. A descoberta do mundo ou a experiência de lugar, do berço à cidade. *Caderno Temático de Formação II – Educação Infantil - Construindo a Pedagogia da Infância no Município de São Paulo*. São Paulo: SME/ATD/DOT, n.2, p. 40-45, 2004.
- FARIA, Ana Lúcia G. de. Impressões sobre as creches no norte da Itália: bambini si diventa. In: ROSEMBERG, Fúlvia e CAMPOS, Maria M. (orgs.) *Creches e pré-escolas no Hemisfério Norte*. São Paulo: Cortez e FCC, 1994, p. 211-233.
- FARIA, Ana Lúcia G. de. e MELLO, Suely A. Educação infantil e política no Brasil - relato de experiência. *Cadernos da FCC*. Marília/SP, v.4, n.2, p. 133-146, 1995.
- FARIA, Ana Lúcia G. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma Pedagogia da Educação Infantil. In: FARIA, Ana Lúcia G. e PALHARES, Marina Silveira (orgs.) *Educação Infantil Pós-LDB: rumos e desafios*. Campinas/SP, Editora da UFSCar, 1999, p. 67-97.
- _____. *Educação pré-escolar e cultura: para uma pedagogia da educação infantil*. Campinas/SP: Editora da UNICAMP; São Paulo: Cortez, 1999.
- _____. Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na educação infantil, primeira etapa da educação básica. *Educação e Sociedade*. V.26, n.92, Campinas/SP, out. 2005.
- FARIA, Ana Lúcia G. de, DEMARTINI, Zeila de B. e PRADO, Patrícia D. (orgs.) *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*. Campinas/SP: Autores Associados, 2002.
- FERNANDES, Florestan. *Folclore e mudança social na cidade de São Paulo*. 2ªed., Petrópolis/RJ: Vozes, 1979.
- FERNANDES, Heloísa R. *Sintoma social dominante e moralização infantil: um estudo sobre a Educação Moral em Émile Durkheim*. São Paulo: Escuta e EDUSP, 1994.
- FERREIRA, Maria Manuela M. “A gente gosta é de brincar com os outros meninos”. *Relações sociais entre crianças num Jardim de Infância*. Porto/Portugal: Afrontamento, 2004.

- FINCO, Daniela. *Faca sem ponta, galinha sem pé, homem com homem, mulher com mulher: relações de gênero nas brincadeiras de meninos e de meninas na pré-escola*. Dissertação de mestrado. FE-UNICAMP, Campinas/SP, 2004.
- FOOTE-WHYTE, William. Treinando a observação participante. In: ZALUAR, Alba G. (org.) *Desvendando máscaras sociais*. 3ª ed., Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1990, p. 77-86.
- FONSECA, Claudia. Quando cada caso NÃO É um caso. Pesquisa etnográfica e educação. *Revista Brasileira de Educação*, n. 10, p. 58-78, jan./fev./mar./abr., 1999.
- FORTES, Meyer. Age, generation and social structure. In: KERTZER, D. e KEITH, J. (orgs.) *Age and anthropological theory*. New York: Cornell University, 1984, p. 137-184.
- FREITAS, Luiz Carlos de (org.) *Questões de Avaliação Educacional*. Campinas/SP, Komedi, 2003.
- GALARDINI, Anna Lia. *Lugares para crescer: projetos e experiências nos serviços pré-escolares na Itália*. IV Simpósio Latino Americano de Atenção à Criança de 0 a 6 anos. II Simpósio Nacional de Educação Infantil. Brasília, nov. 1996.
- GANDINI, Lella e EDWARDS, Carolyn (orgs) *Bambini: a abordagem italiana à educação infantil*. Porto Alegre/RS: Artmed, 2002.
- GARCIA MÁRQUEZ, Gabriel. O afogado mais bonito do mundo. In: *A incrível e triste história da Cândida Erendira e sua avó desalmada*. 8ª ed., Rio de Janeiro: Record, 1972, p. 46-55.
- GEBRIM, Virgínia S. Psicologia e Pedagogia Nova no Brasil: psicometria, escolarização e infância. *Educativa*. Goiânia/GO: Dep. Educação da UCG, v.8, n.1, p. 101-115, jan./jun. 2005.
- GEERTZ, Clifford. *Nova luz sobre a antropologia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- GENOVESE, Antonio. Introduzione. Dalla crescita multiculturale alla scelta interculturale. In: BOLOGNESI, Ivana et al. *Di cultura in cultura: esperienze e percorsi interculturali nei nidi d'infanzia*. Milano/Itália: FrancoAmgeli, 2006, p. 15-20.
- GHEDINI, Patrizia O. Entre a experiência e os novos projetos: a situação da creche na Itália. In: ROSEMBERG, Fúlvio e CAMPOS, Maria M. (orgs.) *Creches e pré-escolas no Hemisfério Norte*. São Paulo: Cortez e Fundação Carlos Chagas, 1994, p. 189-209.
- GIACALONE, Fiorella. Festa e percurso de educação intercultural. In: FLEURI, Reinaldo M. (org.) *Intercultura e movimentos sociais*. UFSC, Florianópolis/SC: MOVER/NUP, 1998, p. 127-145.

- GOBBI, Márcia Ap. *Lápis vermelho é de mulherzinha. Um estudo sobre desenho, criança pequena e relações de gênero*. Dissertação de mestrado. FE-UNICAMP, Campinas/SP, 1997.
- _____. *Desenhos de outrora, desenhos de agora: os desenhos de crianças pequenas do acervo de Mário de Andrade*. Tese de doutorado. FE-UNICAMP, Campinas/SP, 2004.
- GODOI, Elisandra G. *Educação Infantil: avaliação escolar antecipada?* Dissertação de mestrado. FE-UNICAMP, Campinas/SP, 2000.
- GUATTARI, Félix. As creches e a iniciação. In: *Revolução Molecular - pulsações políticas do desejo*. 3ª ed., São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 50-55.
- GUSMÃO, Neusa M. M. de. Socialização e recalque: a criança negra no rural. *Cadernos Cedes*. São Paulo, n.32, p. 49-84, 1993.
- _____. Antropologia e educação: origens de um diálogo. *Cadernos Cedes*. Campinas/SP, ano XVIII, n. 43, p. 8-25, dez. 1997.
- _____. Linguagem, cultura e alteridade: imagens do outro. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n.107, p. 41-78, julho 1999.
- _____. Antropologia, processo educativo e oralidade: um ensaio reflexivo. *Pró-Posições*. Revista da Faculdade de Educação da UNICAMP. Campinas/SP, vol. 14, n. 1 (40), jan./abr. 2003a.
- _____. Infância e velhice: desafios da multiculturalidade. In: GUSMÃO, Neusa M. M. de. (org.) *Infância e velhice: pesquisa de idéias*. Campinas/SP: Alínea, 2003b, p.15-32.
- _____. Os desafios da diversidade na escola. In: GUSMÃO, Neusa M. M. de. (org.) *Diversidade, cultura e educação: olhares cruzados*. São Paulo: Biruta, 2003c, p. 83-105.
- HEIDEGGER, Martin. *Ser e tempo*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1962.
- HORIZONTES ANTROPOLÓGICOS - *Antropologia Visual*. Porto Alegre/RS: PPGAS (Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social), n.2, 1995.
- HUIZINGA, Johan. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva, 1971.
- ITURRA, Raúl. A etnografia, memória da história. In: BAPTISTA, Fernando O. et al. (coords.) *Estudos em Homenagem a Ernesto Veiga de Oliveira*. Portugal: Centro de Estudos de Etnologia/INIC, dez. 1989, p. 305-310.
- _____. *Fugirás à escola para trabalhar a terra*. Lisboa/Portugal: Escher, 1990.

- ITURRA, Raúl. O jogo e a experimentação pessoal na infância: uma hipótese exploratória. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Ano XXVI, n.3, Portugal, p. 493-501, 1992.
- _____. Tu ensinas-me fantasia, eu procuro realidade. *Educação, Sociedade e Culturas*. Porto/Portugal: Afrontamento, n.4, p. 91-103, 1995.
- _____. *O imaginário das crianças: os silêncios da história oral*. Lisboa/Portugal: Fim de Século, 1997.
- _____. A epistemologia da infância – ensaio de antropologia da educação. *Educação, Sociedade e Culturas*. Porto/Portugal: Afrontamento, n.17, p.135-153, 2002.
- JAKUBIAK, Ana Lúcia et al. *Abrindo os portões: uma aventura integradora com crianças de 0 a 3 anos*. CCE/UFSC, Florianópolis/SC, 1999 (Relatório de estágio apresentado como exigência à disciplina Estágio Supervisionado em Educação Infantil II, curso de Pedagogia).
- JAMES, Allison; JENKS, Chris e PROUT, Alan. Play as childhood culture? In: *Theorizing Childhood*. Cambridge: Polity Press, 1998, p. 83-100.
- JESEN, Jytte J. Los centros de edades integradas em Dinamarca. *Informe Anual*, n.92, s/d.
- JOBIN e SOUZA, Solange. Re-significando a psicologia do desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância. In: KRAMER, Sonia e LEITE, Maria Isabel (orgs.) *Infância: fios e desafios da pesquisa*. Campinas/SP: Papirus, 1996, p. 39-55.
- JUNQUEIRA, Maura H. *Cuidados com o corpo: permanência, resistência e inovação nas práticas pedagógicas numa creche pública municipal de Itatiba/SP*. Dissertação de mestrado, FE-UNICAMP, Campinas/SP, 2006.
- KATZ, Chaim S. Crianceria. O que é a criança. *Cadernos de Subjetividade: Gilles Deleuze*. Núcleo de Pesquisa da Subjetividade. Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica, PUC-SP, p.90-96, 1996.
- KISHIMOTO, Tizuko M. Jogo, brincadeira e educação física na pré-escola. *Motrivivência*. UFSC, Florianópolis/SC, ano VII, n.9, dez. 1996, p. 66-77.
- _____. *O jogo, a criança e a educação*. Tese de livre-docência. USP/SP, 1992.
- KOSMINSKY, Ethel V. *A infância assistida*. Tese de doutorado. USP/SP, 1992.
- KOSSOY, Boris. *Realidades e ficções na trama fotográfica*. 3ª ed., São Paulo: Ateliê Editorial, 2002.
- _____. Fotografia e memória: reconstituição por meio da fotografia. In: SAMAIN, Etienne (org.) *O fotográfico*. São Paulo: Hucitec, 1998, p.41-47.

- KLUCKHOHN, Clyde. *Antropologia: um espelho para o homem*. Belo Horizonte/MG: Itatiaia Ltda., 1963.
- KRAMER, Sonia. Autoria e autorizações: questões éticas na pesquisa com crianças. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n.116, p. 41-59, julho 2002.
- KUHLMANN Jr., Moysés. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre/RS: Mediação, 1998.
- KUHLMANN Jr., Moysés e RAMOS, Maria Marta S. *Políticas e organização do Parque Infantil no município de Campinas, São Paulo, décadas de 1940 e 1950*. 24ª Reunião da ANPED, Caxambu/MG, 2001 (mimeo).
- LANG, Alice B. da S. G. (org.) *Reflexões sobre a pesquisa sociológica*. São Paulo: CERU, 1992 (Coleção TEXTOS, série 2, n.3).
- LARAIA, Roque de B. *Cultura: um conceito antropológico*. 11ª ed., Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.
- LARROSA, Jorge B. O enigma da infância: ou o que vai do possível ao verdadeiro. In: *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Porto Alegre/RS: Contrabando, 1998, p. 229-246.
- _____. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Leituras* (Textos-subsídios ao trabalho pedagógico das unidades da rede Municipal de Educação de Campinas/FUMEC), Campinas/SP, n.4, julho 2001.
- LEBRUN, Gerald. O cego e o filósofo ou o nascimento da Antropologia. *Revista do Departamento de Filosofia*. FFLCH-USP, São Paulo, ano III, n.3, p. 127-139.
- LEITE, Luci B. (org.) *Piaget e a escola de Genebra*. São Paulo: Cortez, 1987.
- LEITE, Miriam M. e VON-SIMSON, Olga R. de M. Imagem e linguagem: reflexões de pesquisa. In: LANG, Alice B. da S. G. (org.) *Reflexões sobre a pesquisa sociológica*. São Paulo: Ceru, p. 117-140, 1992 (Coleção Textos, série 2, n.3).
- LIMA, Mayumi W. de S. *A criança e a cidade*. São Paulo: Nobel, 1989.
- _____. A importância da qualidade do espaço na educação das crianças. *Criança*. Ministério da Educação e do Desporto. Brasília, n.27, p.9-12, 1994.
- LIMA, Mayumi W. de S. *Arquitetura e educação*. São Paulo: Studio Nobel, 1995.
- LLORET, Caterina. As outras idades e as idades do outro. In: LARROSA, Jorge e LARA, Núria P. de. (orgs.) *Imagens do outro*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1998, p.13-23.

- LOPES DA SILVA, Aracy; MACEDO, Ana Vera da S. e NUNES, Ângela (orgs.) *Crianças indígenas: ensaios antropológicos*. São Paulo: Global/Mari/FAPESP, 2002.
- LOURO, Guacira L. A construção escolar das diferenças. In: *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pró-estruturalista*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1997, p.57-87.
- LOVISOLO, Hugo R. Antropologia e educação na sociedade complexa. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília/DF, 65(149): 56-69, jan./abr. 1984.
- LUCÁKS, Georg. As bases ontológicas da atividade humana. In: NOGUEIRA, Marco A. et al. (orgs.) *Temas de Ciências Humanas*. São Paulo: Ciências Humanas, 1978, p.1-18.
- MACHADO, Arlindo. *A ilusão especular: introdução à fotografia*. Rio de Janeiro: Brasiliense/Funarte, 1984.
- MAGNANI, José Guilherme C. *Festa no pedaço: cultura popular e lazer na cidade*. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- _____. *A rua e a evolução da sociabilidade*. São Paulo, set. 1993 (mimeo).
- _____. Quando o campo é a cidade: fazendo antropologia na metrópole. In: MAGNANI, José Guilherme C. e TORRES, Lílían de Lucca (orgs.) *Na Metrópole: Textos de Antropologia Urbana*. São Paulo, EDUSP, 1996.
- MAKARENKO, Anton S. *Conferências sobre Educação Infantil*. São Paulo: Moraes, 1981.
- MALINOWSKI, Bronislaw. *A vida sexual dos selvagens*. 2ª ed., Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.
- _____. Argonautas do Pacífico Ocidental: um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné Melanésia. In: *Os Pensadores*. 3ª ed., São Paulo: Abril Cultural, 1984.
- MANNHEIM, Karl. O problema das gerações. In: *Sociologia do conhecimento*. Porto/Portugal: Res, 1928, p.115-176.
- MANTOVANI, Susanna e PERANI, Rita. Uma profissão a ser inventada: o educador da primeira infância. *Pro-Posições*. Revista da Faculdade de Educação da UNICAMP. Campinas/SP, v.10, n.1, p. 75-98, 1999.
- MARCELLINO, Nelson C. *Pedagogia da animação*. Campinas/SP: Papirus, 1990.
- _____. O lazer e o uso do tempo na infância. *Comunicarte*. IAC, ano 4, n.7, p. 89-98, 1996.

- MÁRQUES, Fernanda T. *A maldição das ruas: o estigma do pivete*. Dissertação de mestrado. UNESP-Araraquara/SP, 1997.
- MARRAMAO, Giacomo. *Poder e secularização: as categorias do tempo*. São Paulo: Editora da UNESP, 1995.
- MARTINEZ-ALIER, Verena. *Marriage, class and colour in Nineteenth-Century Cuba: a study of racial attitudes and sexual values in a Slave Society*. Oxford: Cambridge University Press, 1974.
- MARTINS, José de S. (coord.) *O massacre dos inocentes - a criança sem infância no Brasil*. São Paulo: Hucitec, 1993.
- MASULLO, Aldo. Il dirrito al tempo proprio: le cronometrie sociali e i ritmi dei bambini. *Comune di Modena. Non di solo amore: I diritti delle bambine e dei bambini*. Assessorato Publica Istruzione Nidi e Scuole dell'Infanzia. Seminario di studio, Itália, dez. 1993, p. 31-39.
- MAUSS, Marcel. *Ensaio sobre a dádiva*. Lisboa/Portugal: Edições 70, 1988.
- MAZZOLENI, Gilberto. O civilizado na vitrina. In: *O planeta cultural: para uma antropologia histórica*. São Paulo: EDUSP, s/d.
- MAYBURY-LEWIS, David. *A sociedade xavante*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1984.
- MEAD, Margareth. Primeiras influências que moldam a personalidade Arapesh. In: *Sexo e temperamento*. 2ª ed., São Paulo: Perspectiva, 1979, p. 63-79.
- MEAD, Margareth e METRAUX, Rhoda. Crianças - nosso futuro. In: *Aspectos do presente*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982, p. 131-163.
- MEIRELES, Cecília. A arte de brincar. In: *Deixa que eu conto*. São Paulo: Global, 2003, p. 27-31.
- MÉNARD, René. *Mitologia Romana*. v.1. São Paulo: Opus, s/d.
- MONTANDON, Cléopâtre. Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. *Cadernos de Pesquisa*, (112), p. 33-60, março/2001.
- MONTES, Graciela. *O cercado da infância. Sobre os adultos, as crianças e as palavras*. São Paulo: Livros do Tatu, 1991.
- MORAGAS, Ricardo. *Relações intergerações nas sociedades contemporâneas*. Congresso Internacional Co-Educação de Gerações. SESC/São Paulo, out. 2003. Disponível em: <http://www.sesc.org.sp.br/conferências>, acessado em 06/10/2005.

- MUNIZ SODRÉ. *O terreiro e a cidade: a forma social negro-brasileira*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1988.
- MUSATTI, Tullia. (orgs.) *Adulti e bambini: educare e comunicare*. Bergamo/Italia: Juvenilia, 1983.
- NASCIMENTO, Terezinha A. Q. do. et al. (orgs) *Memórias da educação: Campinas/SP (1850-1960)*. Campinas/SP: Editora da UNICAMP, Centro de Memória/UNICAMP, 1999.
- NERI, Anita L. *Envelhecer num país de jovens: significados de velhos e velhice segundo brasileiros não idosos*. Campinas/SP: Editora da UNICAMP, 1991.
- NERI, Anita L. (org.) *Maturidade e velhice: trajetórias individuais e socioculturais*. Campinas/SP: Papirus, 2001.
- NIGITO, Gabriella. Tempos institucionais, tempos de crescimento: a gestão do cotidiano dos pequenos, dos médios e dos grandes na creche. In: BONDIOLI, Anna (org.) *O tempo no cotidiano infantil: perspectivas de pesquisa e estudo de casos*. São Paulo: Cortez, 2004, p.43-95.
- NOAL, Mirian L. *As crianças Guarani/Kaiowá: o mitã reko na Aldeia Pirakuá/MS*. Tese de doutorado. FE-UNICAMP, Campinas/SP, 2006.
- NOGUEIRA, Denise C. *A criança pequena produz cultura? Um estudo introdutório sobre o convívio entre crianças pré-escolares*. Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia, FE-UNICAMP, Campinas/SP,
- NOVAS ORIENTAÇÕES PARA UMA NOVA ESCOLA DA INFÂNCIA. FARIA, Ana Lucia Goulart de. Grandes políticas para os pequenos. *Cadernos Cedes*, n. 37, Campinas/SP: Papirus, 1995.
- NUNES, Ângela. *A sociedade das crianças A'uwe-Xavantes por uma Antropologia da criança*. Dissertação de mestrado. USP-SP, São Paulo, 1997.
- OLIVEIRA, Marta Kohn de. e TEIXEIRA, Edival. A questão da periodização do desenvolvimento psicológico. In: OLIVEIRA, Marta Kohn de. et. al (orgs) *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Moderna, 2002, p. 23-46.
- OLIVEIRA, Paulo de Salles. *Vidas compartilhadas: cultura e co-educação de gerações na vida cotidiana*. São Paulo: Hucites/FAPESP, 1999.
- OLIVEIRA, Paulo de Salles (org.) *O lúdico na cultura solidária*. São Paulo: Hucitec, 2001.
- PAIS, José Machado. *Culturas Juvenis*. Lisboa/Portugal: Imprensa Nacional - Casa da Moeda, 1993a.

- PAIS, José Machado. Nas rotas do cotidiano. *Revista Critica de Ciências Sociais*. Portugal, n. 37, p. 105-115, junho 1993b.
- PANCERA, Carlo. Semânticas da infância. *Perspectiva*. Florianópolis/SC, UFSC/CED, NUP, n.22, p. 97-104, agosto/dez. 1994.
- PARK, Margareth B. *Entre vozes: crianças e velhos redimensionando práticas pedagógicas*. 51ª Reunião da SBPC. Porto Alegre/RS, 1999 (mimeo).
- _____. O ciclo da vida representado nas páginas dos almanaques brasileiros. In: VON SIMSON, Olga R. de M. et al. (orgs.) *As múltiplas faces da velhice no Brasil*. Campinas/SP: Alínea, 2003, p. 55-76.
- PAULA, Roberta C. de. *Os pequeninhos do parque: a linguagem corporal das crianças pequenas de um parque infantil de Campinas (1942-1952)*. Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia, FE-UNICAMP, Campinas/SP, 2003.
- PEIXOTO, Clarice. O jogo dos espelhos e das identidades: as observações comparada e compartilhada. *Horizontes Antropológicos - Antropologia Visual*. Porto Alegre/RS: PPGAS, n.2, p. 69-84, 1995.
- PEREIRA DE QUEIROZ, Maria Isaura. *Variações sobre a técnica do gravador no registro da informação viva*. 2ª ed., São Paulo: T. A. Queiroz, 1991.
- PERROTTI, Edmir. A criança e a produção cultural. In: ZILBERMAN, Regina. (org.) *A produção cultural para a criança*. Porto Alegre/RS: Mercado Aberto, 1982, p. 9-27.
- PESSOA, Maria Lídia M. de N. *A criança, a brincadeira e a vida: um estudo antropológico da prática lúdica de meninas e meninos trabalhadores do bairro São Joaquim na periferia de Teresina - PI*. Dissertação de mestrado. IFCH-UNICAMP, Campinas/SP, 1992.
- PETIT-PIERRE, Susi (colab.) Gruppi Misti: un percorso di cambiamento e di crescita affrontato in modo collegiale. *Bambine*. Bergamo/Italia: Junior, out., 2002, p. 36-39.
- PIAGET, Jean. *Problemas de psicologia genética*. Lisboa/Portugal: Dom Quixote, 1983.
- PINO, Angel. O biológico e o cultural nos processos cognitivos. *Anais do Encontro sobre teoria e pesquisa em ensino de Ciências*. Linguagem, cultura e cognição: reflexões para o ensino de Ciências. Belo Horizonte/MG, p.5-24, março 1997.
- _____. Infâncias e culturas: semelhanças e diferenças. In: GALLO, Silvio e SOUZA, Regina M. de. (orgs.) *Educação do preconceito: ensaios sobre poder e resistência*. Campinas/SP: Alínea, 2004, p.147-164.

- PIOZZI, Patrizia. Natureza e artifício: uma breve nota sobre a proposta pedagógica de Jean-Jacques Rousseau. In: MACHADO, Maria Lucia de A. (org.) *Encontros e desencontros em Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 249-256.
- PIRES, Maria Cristina de C. *O som como linguagem e manifestação da pequena infância: Música? Percussão? Barulho? Ruído?* Dissertação de Mestrado, FE-UNICAMP, Campinas/SP, 2006.
- PLAISANCE, Eric. Para uma sociologia da pequena infância. *Educação e Sociedade*. Revista de Ciência da Educação. Campinas/SP, v.25, n.86, p. 221-241, abril 2004.
- POSTMAN, Andrew. *Guia das idades: quem fez o que, quando, de 1 a 100 anos*. São Paulo: Alegro, 2000.
- PRADO, Patrícia D. *Educação e cultura infantil em creche: um estudo sobre as brincadeiras de crianças pequenininhas em um CEMEI de Campinas/SP*. Dissertação de mestrado. FE-UNICAMP, Campinas/SP, 1998.
- _____. Quer brincar comigo?: pesquisa, brincadeira e Educação Infantil. In: FARIA, Ana Lucia G. de, DEMARTINI, Zeila de B. e PRADO, Patrícia D. (orgs). *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*. Campinas/SP: Autores Associados, 2002, p.93-111.
- QUINTEIRO, Jucirema. *Infância e escola: uma relação marcada por preconceitos*. Tese de doutorado. FE-UNICAMP, Campinas/SP, 2000.
- _____. Sobre a emergência de uma sociologia da infância: contribuições para o debate. *Perspectiva*. Florianópolis/SC, UFSC, v.20, n. especial, p. 137-162, jul./dez.2002.
- QVORTRUP, Jens. Generation – an important category in sociological childhood research. *Actas do Congresso Internacional Os mundos Sociais e Culturais da Infância*. Braga/Portugal: Instituto de Estudos da Criança – Universidade do Minho, v.2, jan.2000, p. 102-113.
- RADCLIFFE-BROWN, Alfred R. A posição atual dos estudos antropológicos. In: ZALUAR, Alba G. (org.) *Desvendando máscaras sociais*. 3ªed., Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1990, p. 176-194.
- RITSCHER, Penny. *Il giardino dei segreti – organizzare e vivere gli spazi esterni nei servizi per l'infanzia*. Bergamo/Italia: Junior, 2002.
- RODRIGUES, José Carlos. A infância e o poder. In: *Ensaio em Antropologia do poder*. Rio de Janeiro: Terra Nova, 1992, p. 119-138.
- _____. Cultura e ser humano: código e simbolismo. In: ROCHA, Everaldo (org.) *Cultura e imaginário. Interpretações de filmes e pesquisa de idéias*. Rio de Janeiro: Mauad, 1998, p. 37-50.

- ROSEMBERG, Fúlvia. Educação para quem? *Ciência e Cultura*. São Paulo, 28(12), p. 1466-1471, dez. 1976.
- _____. Teorias de gênero e subordinação de idade: um ensaio. *Pro-Posições*. Revista da Faculdade de Educação da UNICAMP, Campinas/SP, v.7, 3 (21), p.17-23, nov. 1996.
- ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. A pesquisa na universidade e a educação da criança pequena. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n.67, p.79-89, nov. 1988.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou da educação*. São Paulo: Garnier/DIFEL, 1968.
- _____. “Do contrato social”; “Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens”. In: *Os Pensadores*. 2a.ed., São Paulo: Abril Cultural, 1978.
- SALÓ, Julia e BARBUY, Santiago. *Terra, água, ar, fogo: para uma oficina-escola inicial*. São Paulo: ECE, 1977.
- SAMAIN, Etienne (org.) *O fotográfico*. São Paulo: Hucitec, 1998.
- SANTOS, Milton. *Metamorfoses do espaço habitado*. 4ª ed., São Paulo:Hucitec, 1996.
- _____. *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. 4ª ed., São Paulo: Edusp, 2004.
- SARACENO, Chiara. La socializzazione infantile come definizione dell’infanzia la famiglia. In: BECCHI, Egle (org.) *Il bambino sociale privatizzazione e deprivatizzazione dell’infanzia*. Milano/Itália: Feltrivelli: 1979, p. 114-149.
- SARAMAGO, Sílvia S. S. As identidades da infância: núcleos e processos de construção das identidades infantis. *Sociologia – problemas e práticas*. Portugal, n.94, p. 151-171, 1994.
- SARMENTO, Manuel J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação e Sociedade*. Revista de Ciência da Educação. Campinas/SP, v.26, n.91, p. 361-378, mai./ago., 2005.
- SARMENTO, Manuel J. e PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, Manuel e SARMENTO, Manuel J.(coords.) *As crianças: contextos e identidades*. Universidade do Minho, Centro de Estudos da Criança, Portugal: Bezerra, 1997, p.9-30.
- SAYÃO, Deborah T. *Relações de gênero e trabalho docente na educação infantil: um estudo de professores de creche*. Tese de doutorado. CCE/UFSC, Florianópolis/SC, 2005.
- _____. *Crianças: substantivo plural*. Florianópolis/SC, 2000 (mimeo).

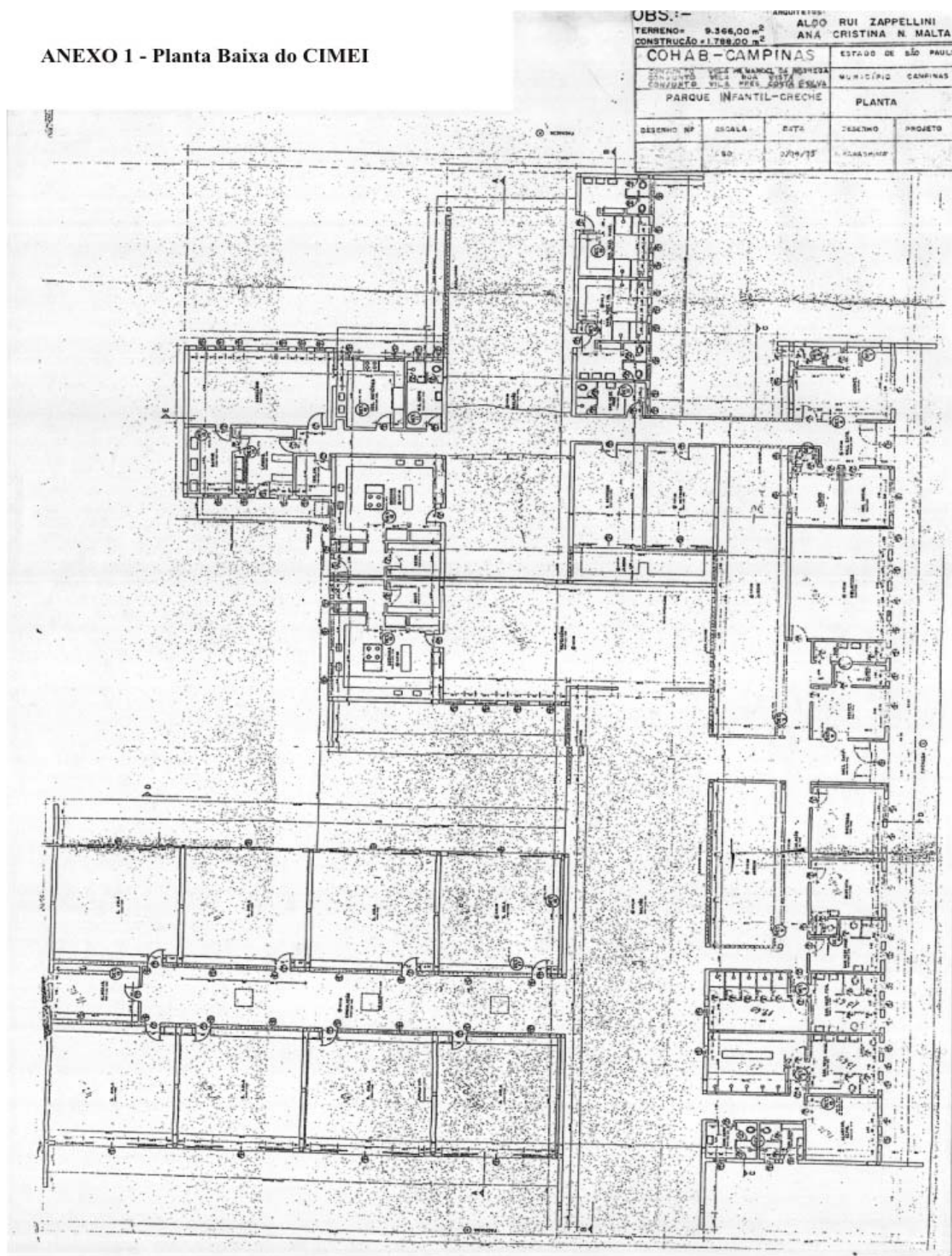
- SEEGER, Antonio. *Os índios e nós; estudos sobre sociedades tribais brasileiras*. Rio de Janeiro: Campus, 1980.
- SGRITTA, Giovanni B. (org) *Il gioco delle generazioni. Famiglie e scambi sociali nelle Reti Primarie*. FrancoAngeli: Milano/Itália, 2002.
- SIMMEL, Georg. *Georg Simmel: Sociologia*. São Paulo: Ática, 1983.
- SILVA, Aracy L. da, MACEDO, Ana Vera da S. e NUNES, Angela (orgs.) *Crianças indígenas: ensaios antropológicos*. São Paulo: Global, 2002.
- SILVA, Hélio R. S. e MILITO, Claudia. *Vozes do meio-fio - etnografia*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995.
- SILVA, Maurício R. da. *O assalto à infância no amargo da cana-de-açúcar: Onde está o lazer/lúdico? O gato comeu?* Tese de doutorado. FE-UNICAMP, Campinas/SP, 2000.
- SILVA, Meire Lucia da. *Toda criança exerce infância? Análise de confrontos entre crianças em um CEMEI de Campinas*. Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia, FE-UNICAMP, Campinas/SP, 2003.
- SILVA, Rita de Cácia O. da. *A criança no ser: (Des) Encontros entre corpos, idade, experiência e responsabilidade em comunidades periféricas de Recife*. 26ª Reunião Brasileira de Antropologia. GT: Por uma Antropologia da Infância, Goiânia/GO, 2006 (mimeo).
- SILVA, Vagner G. da et. al (orgs.) Antropologia e seus espelhos: a etnografia vista pelos observados. In: *Seminário Temático Antropologia e seus espelhos*. FFLCH-USP, São Paulo, maio 1994.
- SIROTA, Régine. Emergências de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 112, p. 7-31, mar. 2001.
- _____. Primeiro os amigos: os aniversários da infância, dar e receber. *Educação e Sociedade*. Revista de Ciência da Educação. Campinas/SP, v.26, n.91, p. 535-562, mai./ago., 2005.
- SOARES, Carmen Lúcia S. (org.). *Pró-Posições*. Dossiê a visibilidade do corpo. Revista da Faculdade de Educação da UNICAMP. Campinas/SP, vol. 14, n. 2 (41), maio/ago. 2003.
- SODERINI Maria Letizia e SAPINO, Giulietta. Un percorso di formazione. *Bambine*. Bergamo/Italia: Junior, out. 2002, p. 39-44.
- SOUSA SANTOS, Boaventura de. Para uma pedagogia do conflito. In: SILVA, L. H. et al. (orgs.) *Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre/RS: Sulina, 1996, p. 15-33.

- SOUSA SANTOS, Boaventura de. *Um discurso sobre as ciências*. 9^a ed., Porto/Portugal: Afrontamento, 1997.
- _____. O Fórum Social Mundial como epistemologia do Sul. In: *O Fórum Social Mundial: manual de uso*. Porto/Portugal: Afrontamento, 2005, p. 17-32.
- STEINBERG, Shirley R. e KINCHELOE, Joe L. (orgs.) *Cultura infantil: a construção corporativa da infância*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- TANCREDI CARVALHO, Ana Maria O. *Políticas Nacionais de Educação Infantil: Mobral, Educação Pré-Escolar e a Revista Criança*. Tese de doutorado. FE-UNICAMP, Campinas/SP, 2006.
- THOMPSON, Eduard P. O tempo, a disciplina do trabalho e o capitalismo industrial. In: SILVA, Tomaz T. (org.) *Trabalho, educação e prática social*. Porto Alegre/RS: Artes Médicas, 1991, p. 44-93.
- TÚBERO, Andrea de S. S. *As múltiplas faces da chapeuzinho e do lobo: as relações de gênero do conto Chapeuzinho Vermelho*. Dissertação de mestrado, UNESP-Araraquara/SP, 1996.
- TURNER, Victor W. *O processo ritual: estrutura e antiestrutura*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1974.
- TURNER, Victor W. e BRUNER, Edward M. *The Anthropology of experience*. USA: Illini Books, 1986.
- VALIATI, Márcia E. A abordagem multiidade na educação infantil. *Pátio Educação Infantil*. Ano III, n.9, p. 39-41, nov.2005/fev.2006.
- VEIGA, Cyntia G. e GOUVEA, Maria Cristina S. de. *Uma contribuição para a história da infância: festejos comemorativos da criança*. 24^a Reunião Anual da ANPED, Caxambu/MG, 2001 (mimeo).
- VEIGA NETO, Alfredo. As temporalidades do corpo: (material)idades, (divers)idades, (corporal)idades, (ident)idades... In: AZEVEDO, José Clóvis de. et al. (orgs.) *Utopia e democracia na educação cidadã*. Porto Alegre/RS: Editora da UFRGS/Secretaria Municipal de Educação, 2000, p. 215-234.
- _____. Regulação social e disciplina. In: VEIGA NETO, Alfredo et al.; SCHMIDT, Sara (org.) *A educação em tempos de globalização*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 45-48.
- VELHO, Gilberto e VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo B. O conceito de cultura nas sociedades complexas: uma perspectiva antropológica. *Artefato*. Conselho Estadual de Cultura. Ano I, n. 1, Rio de Janeiro, jan. 1978.

- VERBA, Mina e ISAMBERT, Annalise. A construção dos conhecimentos através das trocas entre crianças: estatuto e papel dos “mais velhos” no interior do grupo. In: BONDIOLI, Anna e MANTOVANI, Susanna (orgs.) *Manual de Educação Infantil de zero a três anos. Uma abordagem reflexiva*. Porto Alegre/RS: Artes Médicas, 1998, p. 245-258.
- VON SIMSON, Olga R. de M. *O uso da fotografia na pesquisa sociológica: reflexões de pesquisa*. Campinas/SP, s/d (mimeo).
- VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- VYGOTSKY, Lev S. e LURIA, Alexander R. *Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança*. Porto Alegre/RS: Artes Médicas, 1996.
- ZALUAR, Alba. Teoria e prática do trabalho de campo: alguns problemas. In: CARDOSO, Ruth C. L. (org.) *A aventura antropológica. Teoria e Pesquisa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986, p. 107-125.
- ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. 5ª ed., São Paulo: Global, 1985.

ANEXOS

ANEXO 1 - Planta Baixa do CIMEI



ANEXO 2 - Roteiro de Entrevista semi-estruturada com as professoras.

1. Formação profissional:
 - a) Tempo de atuação com crianças pequenas;
 - b) Tipo de formação;
 - c) Outras instituições e experiências.
2. Como as crianças são divididas nas turmas ou grupos? (Por idade, por número de crianças, pelo abandono da fralda, por já estar andando, etc.?) Ou seja, quais os critérios da instituição para separação das crianças em turmas diferentes?
3. Do seu ponto de vista, porque isso acontece? Porque estes critérios são escolhidos e não outros? Você concorda ou discorda deles, porque? O que pensa sobre eles? Ou como poderiam ser, caso discorde deles?
4. E do ponto de vista das crianças, o que elas demonstram a partir destes critérios? Elas gostam ou não gostam, o que elas preferem?
5. Existem alguns momentos previstos e planejados no dia-a-dia da instituição para a união de duas ou mais turmas de crianças? Quais são, dê exemplos? Porque eles acontecem ou não? O que você pensa sobre isso, em relação ao seu trabalho docente junto às crianças e em relação às próprias crianças?
6. Você tem conhecimento de instituições de educação infantil que permitem a mistura de idade entre as crianças? O que pensa sobre isso? E do ponto de vista das crianças?

ANEXO 3 - Canções coletadas das crianças

Castelo mal assombrado

Tinha uma castelo
Mal assombrado
Xixi de rato
Pra todo lado
Mas coitadinha
Da princezinha
Que desmaiou!
Maxéxe, maxéxe,
Maaxéxe, Ma ma xé xe
Tolí, tolá,
Quem parar de perna aberta faz favor de rebolar!

Borboletinha

Borboletinha tá na cozinha
Fazendo chocolate para a madrinha
Mamãe falou que é pecado
Subir no murro com o namorado

Lá vem a noiva de toda branca
Lá vem o noivo de todo preto
Lá vem o padre de bicicleta,
Soltou um pum e rasgou a cueca!

Poti, poti, perna de pau
Olho de vidro e nariz de pica-pau!

Pau, pau, amanhã te dou um pau
Bem na porta do hospital
Comendo bacalhau debaixo do varal

Gretin

Gretin, Gretin
Gretin Poleti pisou no chiclete na rua 27 jogando basquete!
Olha que gracinha, a Gretin de calcinha!
Olha que horror, a Gretin sem maiô!
Olha criançada, a Gretin está pelada!
Iá, qui, qui
Iá, qui, qui
Quem parar de perna aberta vai fazer xixi!

John (primeira versão)

John, john, baby
John, john, john, olê, olê
Pico, pico, pico, picolê, olê, olê
Pi co, pa co!

John (segunda versão)

John, john, baby
John, john, john, baby
Mini, miniachi,
Mini, mini, sheike
Equador sheike, equador sheike

Baton (primeira versão)

Baton, baton
Tirei o ba, ficou o ton
Água, salada, pingo de limão
Quem se mexer vai virar um bebezão!

Baton (segunda versão)

Baton, baton
Tirei o ba, ficou o ton
Velha caiu, o velho viu
Calcinha dela, verde e amarela
Cor do Brasil, quem bater palmas
Vai ser a velha!

Meleca

Meleca...
Fui na geladeira pegar um danoninho
Quando eu percebi tinha meleca no potinho!
Meleca...
Fui numa casa e vi um chafariz
Quando eu percebi tinha meleca no nariz!
Meleca...
Fui no armário pegar um salgadinho
Quando eu percebi tinha meleca no saquinho!
Meleca...
Fui no cemitério fazer uma macumba
Quando eu percebi tinha meleca na sua bunda!

Babalu

Ba ba lu
Babalu foi à escola aprendeu o b a bá
A danada professora ensinou a namorar!
Sete e sete são quatorze, com mais sete vinte e um
Tenho sete namorados mas não gosto de nenhum
Cada vez que eu vejo um, dou um tapa no bumbum!
Cada vez que eu vejo dois, dou um tapa no arroz!
Cada vez que eu vejo três, mando beijo pra vocês!
Humã, humã, humã.

ANEXO 4 - RESOLUÇÃO SME Nº 23/2.002

Dispõe sobre a política diretrizes e normas gerais para a realização das matrículas nas Escolas de Educação Infantil no Município de Campinas para o ano de 2003.

A Secretária Municipal de Educação, no uso das atribuições legais de seu cargo e considerando o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei Orgânica do Município, a Lei Orgânica da Assistência Social, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), torna pública a Política de Expansão do Atendimento à Demanda de Educação Infantil e estabelece suas diretrizes.

CAPÍTULO I - DAS DIRETRIZES DE ATENDIMENTO À DEMANDA

Art. 1º - A direção das U.Es deverão elaborar um planejamento para otimizar os espaços existentes nas Unidades educacionais, visando disponibilizar maior número de vagas;

Art. 2º - A Secretaria Municipal de Educação e as direções das Unidades Educacionais deverão elaborar estudos conjuntos com o objetivo de:

I - Otimizar os espaços existentes nas Unidades Escolares, visando disponibilizar maior número de vagas;

II - Rever a capacidade das Unidades Educacionais;

III - Reorganizar os agrupamentos e as turmas ou salas de aula por faixa etária mais próxima: 03 meses a 01 ano e 11 meses; 02 anos a 03 anos; 04 a 06 anos.

Art. 3º - Para a faixa etária de 03 meses a 03 anos e 11 meses, o atendimento se dará prioritariamente em período integral, podendo ser em período parcial, excepcionalmente, conforme a necessidade da mãe e da criança;

Art. 4º - Manter e/ou ampliar as vagas já existentes em período integral, para a faixa etária de 04 a 06 anos, respeitando a especificidade de cada Unidade Educacional em relação a sua capacidade, número de matriculados e cadastro; em acordo com a comunidade escolar.

CAPÍTULO II -- DA MATRÍCULA:

Artigo 5º - Os CEMEIs e as EMEIs deverão promover a matrícula junto aos responsáveis pelas crianças, cadastradas para o ano de 2.003, seguindo o cronograma estabelecido pela SME.

Artigo 6º - No ato da matrícula o responsável pela criança deverá preencher ficha própria e apresentar os seguintes documentos:

I -- Cópia da Certidão de Nascimento ou do RG da criança (será arquivada na U.E);

II -- Cópia da Carteira de Vacinação atualizada;

III -- Comprovante de endereço através de conta de água em nome do responsável e na ausência desta, qualquer outro documento comprobatório em seu nome;

IV -- Nome, endereço e telefone de pessoas que possam ser contatadas pela escola nos casos de emergência, na ausência dos pais ou responsáveis;

V -- Cópia de comprovante de guarda ou tutela, se for o caso;

CAPÍTULO III -- DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

Artigo 7º - Quanto à ausência da criança, a Direção da Unidade Educacional deverá orientar a família da seguinte forma:

I -- Justificativa de falta: a ausência da criança a partir de 05 (cinco) dias consecutivos deverá ser justificada pelos pais ou responsáveis;

II -- A ausência da criança por mais de 5 (cinco) dias consecutivos sem justificativa, implicará a convocação do responsável pela criança para uma entrevista com a Direção da Unidade Educacional, para a avaliação da situação familiar e verificação da vaga;

Artigo 8º - A Direção da escola deverá notificar o Conselho Tutelar do Município, o juiz competente da Comarca e o representante do Ministério Público, a relação dos alunos que apresentarem acima de 25 dias consecutivos de ausência (Lei Federal nº 10.287 de 20/09/01).

Parágrafo Único: Após a notificação ao Conselho Tutelar, as vagas desses alunos serão colocadas em disponibilidade para o atendimento da demanda.

Artigo 9º - O processo de matrícula será acompanhado pelo Conselho de Escola e os casos não previstos nesta Resolução serão analisados pela Direção, Conselho de Escola e Secretaria Municipal de Educação.

Artigo 10 - O atendimento das vagas disponíveis para criança de 04 a 06 anos deverá, prioritariamente, esgotar a demanda por idade decrescente, ou seja, dos mais velhos para os mais novos;

Artigo 11 - A matrícula de aluno por transferência da Rede Municipal de Educação Infantil de Campinas, terá prioridade no atendimento;

Artigo 12 - Os dados atualizados de matrícula deverão ser enviados mensalmente à CEDI (Coordenadoria de Educação Infantil);

Artigo 13 - O processo de rematrícula será divulgado pela Direção da Unidade Educacional, de acordo com o cronograma;

Artigo 14 -- As vagas ociosas, após esgotamento do atendimento ao cadastro, deverão ser disponibilizadas para atendimento da demanda das Unidades Educacionais próximas.

Artigo 15 -- É responsabilidade da Direção da Unidade Escolar manter o atendimento em sua capacidade máxima após estudos a que se refere o art. 2º desta resolução.

Artigo 16 -- A presente Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as Portarias e Resoluções anteriores.

Artigo 17 -- A presente Resolução obedecerá o seguinte cronograma:

PUBLICAÇÃO E DIVULGAÇÃO DA RESOLUÇÃO: 14/11/02

REMATRÍCULA: 25 A 29/11/2002

TRANSFERÊNCIA: 02 E 03/12/2002

MATRÍCULA: 04 A 13/12/2002

Campinas, 13 de novembro de 2002

CORINTA MARIA GRISOLIA GERALDI

Secretária municipal de Educação

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

PAUTA DA REUNIÃO:

Educação Infantil - "Agrupamento" - Sistematização do material produzido pelos Conselhos de Escola, conforme 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, tendo 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)

REGIÃO NORTE: 25
REGIÃO SUL: 39
REGIÃO LESTE: 24
REGIÃO SUDESTE: 40
REGIÃO NOROESTE: 21
TOTAL = 149

TOTAL DE UES QUE ENVIARAM MATERIAL

12,48%
13,33,3%
16,66,6%
23,57,5%
20,95,2%
TOTAL = 84,56,3%

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

REGIÃO NORTE: SIM = 3
REGIÃO SUL: SIM = 3
REGIÃO LESTE: SIM = 2
REGIÃO SUDESTE: SIM = 9
REGIÃO NOROESTE: SIM = 11
TOTAL = 28

NÃO = 6
NÃO = 3
NÃO = 4
NÃO = 9
NÃO = 1
TOTAL = 25

PARCIAL = 3
PARCIAL = 1
PARCIAL = 10
PARCIAL = 5
PARCIAL = 4
TOTAL = 31

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 alguns 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-etàrias, 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.

NÚMERO 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, envolvendo 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 modelo (professores x monitores x crianças). Tendo em vista a presente síntese 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 deva ocorrer por faixa etária (até 36 meses - 03 meses a 01 ano e 11 meses; 02 anos a 03 anos; 04 a 06 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 222; e Regimento 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 vivência integral destas, e proporcionando a construção de vários saberes, entendemos que qualquer organização de turmas deva:

- 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 alterem 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 Secretaria 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, construídos 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

SMAJC - Coordenadoria Setorial de Documentação - Biblioteca Jurídica

RESOLUÇÃO SME/FUMEC Nº 12/2004

(Publicação DOM de 04/09/2004:12)

Estabelece as diretrizes que servirão de base para a avaliação do Projeto Pedagógico em cada Unidade Educacional e/ou espaço educativo, bem como para o planejamento do trabalho pedagógico e organização da equipe educativa para o próximo ano letivo

A Secretária Municipal de Educação e Presidente da Fundação Municipal de Educação Comunitária, no uso das atribuições dos seus cargos e,

CONSIDERANDO a **escola** como um lugar vivo, centro do processo pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de Campinas, que tem como eixos, a valorização da singularidade de cada Unidade Educacional e de seu entorno, a inclusão radical, a participação dinâmica e a valorização e respeito aos diferentes saberes dos diversos atores envolvidos no processo educativo;

CONSIDERANDO a Lei nº 9.394/93, que dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional;

CONSIDERANDO Lei nº 8.069/90, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente;

CONSIDERANDO Lei nº 12.012/2004, que dispõe sobre a reestruturação de Plano de Carreiras da Prefeitura de Campinas;

CONSIDERANDO as Diretrizes Curriculares Nacionais para a *Educação Infantil*, Resolução CNE/CEB nº 01, de 07 de abril de 1999; as Diretrizes Curriculares Nacionais para o *Ensino Fundamental*, Resolução CNE/CEB nº 2 de 07 de abril de 1998; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a *Educação de Jovens e Adultos*, Resolução CNE/CEB nº 01 de 05 de julho de 2000; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a *Educação Especial*, Resolução nº 02 de 11 de setembro de 2001, e finalmente,

CONSIDERANDO o disposto na **RESOLUÇÃO SME/FUMEC Nº 11/2004**, que estabelece as diretrizes para a organização, a desburocratização e o fortalecimento do trabalho pedagógico nas diferentes instâncias da SME/FUMEC.

RESOLVE:

Artigo 1º. Cada **Unidade Educacional e/ou espaço educativo** deverá fazer uma avaliação das metas e ações estabelecidas no Projeto Pedagógico do ano vigente, com base nos seguintes eixos: **a democratização do acesso, da permanência e da terminalidade; a qualidade social da educação; a gestão democrática da educação.**

Artigo 2º. A avaliação de que trata o artigo anterior servirá de base para o planejamento do próximo ano letivo e indicará:

I - a permanência e/ou reestruturações necessárias das diversas dimensões do Projeto Pedagógico;

II - a organização de períodos e turmas; o horário da unidade; a atribuição de classes e aulas; o horário do trabalho docente coletivo (TDC) e a organização do trabalho docente em projetos de pesquisas (TDPR).

Artigo 3º. A avaliação do Projeto Pedagógico deverá ser processada **CONSIDERANDO** as seguintes dimensões:

I - **Planejamento do Currículo:** a forma como a Unidade Educacional e/ou espaço educativo planeja, propõe e acompanha a construção do conhecimento nos diferentes momentos e possibilidades de ensino e aprendizagem, explicitando:

a) os parâmetros e/ou indicadores que a Unidade Educacional utiliza para o planejamento curricular e a organização e seqüencialidade formal do espaço-tempo pedagógico;

b) a integração horizontal dos diversos níveis, turmas, agrupamentos, séries, termos e a integração vertical entre os mesmos;

c) as linguagens abordadas: literária, artística (música, dança, plásticas, teatro, cinema, fotografia), midiática, tecnológica;

d) a variedade de estratégias e recursos de ensino-aprendizagem, o incentivo à autonomia e ao trabalho coletivo;

e) as atividades relacionadas diretamente com a formação cidadã, visando o convívio coletivo, a ética, a preservação do meio ambiente, a sexualidade e as questões étnicas;

f) além do estabelecido nas alíneas a, b, c, d, e, na educação infantil as articulações entre o trabalho de educar

e cuidar, apresentando as ações intersetoriais e a atenção multidisciplinar; no ensino fundamental, o trabalho de integração de 1ª e 2ª séries e 5ª séries; na educação de jovens e adultos as ações e planejamentos específicos para adequação a este grupo e na educação especial, as adaptações curriculares e perspectivas de terminalidade.

II - AVALIAÇÃO: a forma como a Unidade Educacional e/ou espaço educativo estabelece a coleta de informações iniciais para construir e reconstruir as práticas pedagógicas e avaliativas, visando a qualidade e o sucesso do processo de ensino e aprendizagem com todos os alunos, explicitando:

a) o processo de avaliação e registro do desenvolvimento e da aprendizagem dos alunos respeitando-se as especificidades da educação infantil, do ensino fundamental, da educação de jovens e adultos e da educação especial;

b) os critérios para determinar a necessidade de acompanhamentos específicos e os mecanismos adotados;

c) a participação de pais e alunos na definição e organização dos mecanismos de avaliação;

d) além do estabelecido nas alíneas a, b, e c, especificamente no ensino fundamental, apontar dados de defasagem entre idade e série e mecanismos utilizados para a correção do fluxo.

III - GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA: a forma pela qual a Unidade Educacional e/ou espaço educativo organiza a construção do trabalho pedagógico envolvendo seus diferentes segmentos, explicitando:

a) os trabalhos coletivos da equipe pedagógica: os momentos de discussão e acompanhamento dos planejamentos; as reuniões de trabalho docente coletivo; as reuniões entre os responsáveis pelos alunos e os educadores; as reuniões de conselho de classe, série e termo; as reuniões de integração; outros;

b) a inserção e participação dos alunos nas diferentes instâncias educacionais: grêmio e grupos juvenis; conselho de classe, série e termo; conselho de escola; planejamento pedagógico; outros.

c) a relação e atuação da Unidade Educacional e/ou espaço educativo e comunidade: a periodicidade e pautas do conselho de escola; a participação da escola em atividades da comunidade e a participação da comunidade em atividades da escola; as formas de comunicação utilizadas para que a comunidade tenha acesso às informações; a inserção da Unidade Educacional e/ou espaço educativo como equipamento público dentro da comunidade; a avaliação das proposições e relações da SME/FUMEC com a Unidade Educacional e/ou espaço educativo; outros.

IV - INCLUSÃO: a forma como a Unidade Educacional e/ou espaço educativo desenvolve suas ações educacionais CONSIDERANDO a participação e a aprendizagem de todos(as) os(as) alunos(as), explicitando:

a) as propostas desenvolvidas junto aos alunos com necessidades especiais física, sensorial e mental; aos alunos em medidas sócio-educativas; aos alunos em situações de vulnerabilidade social, em função do sucesso escolar dos mesmos;

b) as propostas de ensino aprendizagem que consideram os diferentes tempos e ritmos dos alunos;

c) as ações de intersetorialidade;

d) as atividades realizadas que evidenciam situações de exclusão de ordem econômica, de gênero, de idade, de habilidades específicas;

e) outras situações de exclusão identificadas pela escola e os mecanismos utilizados para superá-las.

V - FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS E CONDIÇÕES DE TRABALHO DA UNIDADE EDUCACIONAL E/OU ESPAÇO EDUCATIVO: a forma como a Unidade Educacional e/ou espaço educativo, no contexto das suas condições, viabilizou ações de formação de seus profissionais, visando a efetivação do Projeto Pedagógico, explicitando:

a) a articulação destas propostas com as ações de formação coordenadas pela SME/FUMEC;

b) as ações de formação continuada, os grupos de trabalho, os cursos e palestras;

c) a repercussão dessas ações de formação no envolvimento/compromisso dos profissionais com o Projeto Pedagógico e suas práticas pedagógicas.

Artigo 4º. CONSIDERANDO-se os eixos de pesquisa estabelecidos para a educação infantil, ensino fundamental, educação de jovens e adultos e educação especial na RESOLUÇÃO SME/FUMEC Nº 11/ 2004, a Unidade Educacional e/ou espaço educativo, recorrendo à avaliação do Projeto Pedagógico, definirá as formas de organização e implementação das horas-aula destinadas ao trabalho docente de participação em projetos de pesquisa (TDPR), que fazem parte da jornada dos professores.

Artigo 5º. Os projetos especiais e programas realizados nas Unidades Educacionais e/ou espaços educativos, vinculados a uma ou mais dimensões, deverão ser analisados quanto à abrangência, à pertinência ao contexto do projeto pedagógico e resultados atingidos em seu desenvolvimento, tendo em vista a previsão do artigo 2º desta Resolução.

Artigo 6º. A avaliação prevista nos artigos anteriores será registrada pelas Unidades Educacionais e/ou espaços educativos e encaminhada aos respectivos NAED's.

§ 1º. No registro de sua avaliação as Unidades Educacionais e/ou espaços educativos incluirão aqueles aspectos inerentes à singularidade dos respectivos Projetos Pedagógicos, que não tenham sido contemplados nesta Resolução.

§ 2º. O Conselho de Escola deverá participar da avaliação e dar ciência ao documento que será encaminhado pela Unidade Educacional e/ou espaço educativo, ao respectivo NAED, conforme cronograma que será publicado no Diário Oficial do Município.

Artigo 7º. A presente Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogando-se as disposições em contrário, em especial a Resolução SME/FUMEC nº 14/2003.

Campinas, 03 de setembro de 2004

CARMEN LUCIA FURRER ARRUDA WAGNER

Diretora do Departamento Financeiro respondendo pela SME e Presidência da FUMEC

SMAJC - Coordenadoria Setorial de Documentação - Biblioteca Jurídica

ORDEM DE SERVIÇO SME Nº 02/2004

(Publicação DOM de 02/12/2004:06)

Regulamenta o Processo de Classificação dos Monitores de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Campinas para orientação do processo de escolha de agrupamentos nas Unidades de Educação Infantil.

A Secretária Municipal de Educação, no uso das atribuições do seu cargo e,

CONSIDERANDO a Resolução Conjunta SME/FUMEC n.º 11/2004, que estabelece as diretrizes para a organização, a desburocratização e o fortalecimento do trabalho pedagógico nas diferentes instâncias da SME/FUMEC, que servirão de base para a elaboração das demais normas de organização do ano letivo na Rede Municipal de Ensino e FUMEC

CONSIDERANDO a Resolução SME/FUMEC Nº 12/2004, que estabelece as diretrizes para avaliação do Projeto Pedagógico em cada Unidade Educacional.

DETERMINA:**1. DA ORGANIZAÇÃO DOS SETORES DE TRABALHO.**

1.1. É o Projeto Pedagógico da Unidade Educacional que assegurará, para o ano letivo seguinte, a continuidade ou alteração das ações desenvolvidas, a partir da avaliação realizada pela equipe educacional, acrescida dos indicadores propostos pelo Conselho de Escola de cada Unidade Educacional e das orientações da SME.

1.2. No processo de atribuição de agrupamentos na Unidade Educacional deverão ser considerados preponderantemente os aspectos pedagógicos avaliados pela equipe educacional, sendo necessário o registro e a fundamentação da equipe quanto às decisões tomadas.

1.3. A classificação será realizada no âmbito da Unidade Educacional e não é obrigatória para aquelas Unidades que realizarem a atribuição de agrupamentos de forma consensual, seguindo o disposto nos itens 1.1 e 1.2.

1.4. Quando houver impasses, a Unidade Educacional deverá resolvê-los através da classificação realizada nos termos da presente Ordem de Serviço, e divulgada pela Direção Educacional.

2. DA CLASSIFICAÇÃO

2.1. A classificação de Monitores de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Campinas será efetuada conforme os critérios de titulação, formação continuada e tempo de serviço, estabelecidos nesta Ordem de Serviço.

2.2. A Coordenadoria de Gestão de Pessoas disponibilizará a planilha de pontuação nos NAEDs para uso das Unidades Educacionais.

2.3. Será considerada a pontuação resultante da somatória de todos os itens abaixo.

2.4. Em caso de empate na classificação terá preferência quem tiver:

- a) maior classificação no concurso de seu cargo atual;
- b) maior pontuação de titulação na somatória dos itens 3.1; 3.2 e 3.3;
- c) maior idade.

3. DA TITULAÇÃO E FORMAÇÃO CONTINUADA

3.1. Cursos de pós-graduação, considerando-se apenas um certificado de cada item:

- a) Título de Doutor em Educação: 5,0 (cinco) pontos;
- b) Título de Mestre em Educação: 3,0 (três) pontos;
- c) Curso de Especialização, mínimo de 360 horas: 2,0 (dois) pontos.

3.2. Curso de nível superior completo: 1,5 (um e meio) ponto.

3.3. Diploma ou Certificado de conclusão de Ensino Médio ou Técnico: 1,0 (um) ponto.

3.4. Cursos de aperfeiçoamento, atualização e capacitação, Seminários, Congressos e Encontros na área da Educação no período de 01/01/2000 a 31/07/2004:

- a) Certificados de cursos de aperfeiçoamento, atualização e capacitação com duração de no mínimo 180 horas: 0,5 (meio) ponto por certificado, limitados ao total de 1,0 (um) ponto;
- b) Certificados de curta duração com o mínimo de 30 horas: 0,10 (um décimo) ponto por certificado, limitados ao total de 1,0 (um) ponto;
- c) Certificados com menos de 30 horas: 0,01 (um centésimo) ponto por certificado, limitado ao total de 0,10 (um décimo) ponto.

3.5. Comunicado expedido pela Secretaria Municipal de Educação de participação como membro efetivo ou suplente do Conselho das Escolas Municipais de Campinas, do Conselho de Alimentação Escolar de Campinas,

do Conselho Municipal de Educação de Campinas, do Conselho Gestor do FUNDEF de Campinas e do Fórum de Representantes das Unidades Educacionais, no período de **01/01/2003 a 31/12/2003**, desde que a frequência atinja o mínimo de 75% das reuniões: 0,10 (um décimo) ponto por conselho.

3.6. Autorias na área da educação:

a) Palestras proferidas e trabalhos apresentados, devidamente comprovados, no período de **01/01/2000 a 31/07/2004**: 0,10 (um décimo) ponto por evento, limitados ao total de 0,5 (meio) ponto;

b) Cursos ministrados, devidamente comprovados, no período de **01/01/2000 a 31/07/2004**: 0,20 (dois décimos) pontos por curso, limitados ao total de 1,0 (um) ponto;

c) Artigos em revistas e/ou jornais, devidamente comprovados, no período de **01/01/2000 a 31/07/2004**: 0,10 (um décimo) ponto por artigo, limitados ao total de 0,5 (meio) ponto;

d) Livros publicados e/ou artigos em livros impressos ou digitais, devidamente comprovados: 0,5 (meio) ponto por livro e/ou artigo, limitados ao total de 1,0 (um) ponto.

3.7. Está vedada a apresentação de mais de um certificado do mesmo evento ou com o mesmo título.

3.8. A cópia da documentação utilizada para pontuação deverá ser apresentada à chefia imediata para conferência com o original e inclusão no prontuário.

3.9. Os Monitores de Educação Infantil têm a responsabilidade de manter seus prontuários atualizados, devendo fornecer os documentos necessários à chefia imediata.

3.10. Com base na Informação MEC/SESU/DESUP n.º 001/2004 sobre o Processo MEC n.º

23000.012317/2001-83 (Volumes 1 a 11) que versa sobre denúncia de irregularidades na expedição de diplomas de cursos de graduação e/ou pós-graduação *lato sensu* ofertados pela Faculdade de Educação de Assis, mantida pelo Instituto Educacional de Assis e pela Faculdade São Luís, mantida pela Associação Jaboticabalense de Educação e Cultura, seus certificados de especialização *lato sensu* serão considerados como "cursos livres" de 80 horas e poderão ser pontuados de acordo com o item 3.4. letra b, até que se conclua os trabalhos finais da Comissão designada pela Secretaria de Educação Superior do MEC.

4. DA PONTUAÇÃO DO TEMPO DE SERVIÇO.

4.1. 0,10 (um décimo) ponto por dia trabalhado no seu cargo atual até a data de **31/07/2004**, descontando-se os períodos de licenças sem vencimento, afastamento para exercer funções de cargos em comissão na SME ou outras Secretarias, afastamento para exercer funções em outros órgãos públicos;

4.2. 0,01 (um centésimo) ponto como assiduidade por dia trabalhado no período de **01/08/2003 a 31/07/2004**, descontando-se as seguintes ausências: faltas injustificadas e Licença Tratamento Saúde – LTS;

4.3. 0,01 (um centésimo) ponto por dia trabalhado em outros cargos na Prefeitura Municipal de Campinas.

5. DAS COMPETÊNCIAS

5.1. Compete à Direção das Unidades Educacionais:

a) Dar ciência aos interessados sobre esta Ordem de Serviço, bem como orientá-los quanto à atualização dos seus prontuários;

b) Emitir a declaração de pontuação dos Monitores de Educação Infantil que são lotados na Unidade Educacional;

c) Arquivar cópia da declaração de pontuação dos monitores, devidamente assinada por eles;

e) Receber, analisar e decidir sobre os recursos interpostos pelos monitores e, se necessário, solicitar ajuda do supervisor responsável pela Unidade Educacional;

f) garantir que todos os monitores da Unidade tenham conhecimento da classificação final.

5.2. Compete à Coordenadoria dos NAEDs prestar os esclarecimentos necessários às direções das Unidades Educacionais e, quando houver necessidade, solicitar orientação da Coordenadoria de Gestão de Pessoas da SME.

5.3. Compete à Coordenadoria Setorial de Gestão de Pessoas da SME prestar os esclarecimentos necessários às coordenadoras dos NAEDs quanto ao cumprimento desta ordem de serviço;

6. DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

6.1. Os recursos deverão ser interpostos na própria Unidade Educacional, no prazo máximo de 2 (dois) dias úteis a contar da data da divulgação da classificação na Unidade Educacional.

6.2. Os recursos administrativos, quanto ao que dispõe esta Ordem de Serviço não terão efeito suspensivo.

6.3. Os casos não previstos nesta Ordem de Serviço serão resolvidos pela Secretária Municipal de Educação.

6.4. A presente Ordem de Serviço entra em vigor na data de sua publicação, revogando-se as disposições em contrário.

Cumpra-se.

Campinas, 01 de dezembro de 2004.

CORINTA MARIA GRISOLIA GERALDI
Secretária Municipal de Educação

ANEXO 8

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DEPARTAMENTO TÉCNICO PEDAGÓGICO

OS AGRUPAMENTOS MULTI ETÁRIOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSIBILIDADES DE TRABALHO NO COTIDIANO -

"Este é o nosso desafio: é preciso mudar. A concretização da mudança só verterá frutos se houver necessidade, desejo e uma certa desobediência aos saberes rigidamente constituídos. A construção do ser humano, se inteiro e diverso, depende da reconstrução da felicidade do ato de educar" (Currículo em Construção, sd p.08)

Iniciando a conversa

Nós, Coordenadoras Pedagógicas do Infantil vimos conversando, em nossas andanças pelos CEMEIS e EMEIS com Monitoras, Professoras, Orientadoras Pedagógicas de Educação Infantil (estas especialmente nos assessoramentos semanais), Supervisores e Direções temos percebido muito claramente uma certa preocupação com relação ao trabalho pedagógico a ser desenvolvido a partir de 2003, junto aos agrupamentos de crianças com idades diversas. Em nosso fazer profissional, na organização educacional do Município, apoiando e subsidiando as práticas cotidianas, a partir das demandas dos educadores, sentimo-nos compelidas a divulgar o que vimos pensando sobre os agrupamentos multi etários, como forma de dar a ver as possibilidades que vislumbramos neste trabalho. Procuramos também não perder de vista que a crise de vagas que existe na Educação Infantil é uma complexa questão social, é parte de uma conjuntura mais ampla, de longa data, e que não se esgota na reorientação da organização do trabalho pedagógico.

Algumas idéias da memória da Educação Infantil do Município

"Tantas vezes pensamos ter chegado, tantas vezes é preciso ir além." (Fernando Pessoa)

Este texto foi motivado, pois, a partir dos diálogos que vimos tendo, para uma reflexão acerca das possibilidades do trabalho pedagógico de crianças de educação infantil em agrupamentos de idades variadas. Demos uma olhada na história da infância, na filosofia, antropologia, sociologia e psicologia, nos costumes da vida cotidiana dos grupos sociais, em experiências pedagógicas desenvolvidas e na elaboração teórica divulgada nos últimos

anos, constituindo-se todos estes dados relevantes para nossas análises. Consideramos também algumas práticas vivenciadas na Educação Infantil do Município, a partir de experiências da FUMEC no final da década de oitenta e algumas práticas em CEMEIS no início da década de noventa que produziram algumas iniciativas que necessitam ser investigadas se perpetuam até nossos dias em unidades educacionais da SME. Vimos que houve entre os trabalhos desenvolvidos nas UEs experiências com classes multietárias que perduraram enquanto houve educadores que se engajaram e incentivaram tais práticas. Algumas estão documentadas nas escolas através de fotos e registros escritos e também nas narrativas orais de seus protagonistas. Concretamente houve na nossa história de educação infantil, trabalhos partindo de iniciativas ousadas e criativas de "misturar" as crianças de diversas idades, baseadas no princípio da pesquisa pedagógica e na concepção de que há ainda possibilidades de se criar situações de aprendizagem e de convivência diferenciadas das tradicionais práticas existentes. Vimos que as diversidades das práticas estiveram sustentadas por diferentes concepções de educação infantil, as quais permitiram igualmente variações na organização espacial das unidades.

O trabalho com áreas diversificadas, com ateliês, com salas ambiente, com "cantinhos", com projetos são algumas práticas que vem sendo implementadas em algumas unidades educacionais de educação infantil da SME, que viabilizam um trabalho com crianças de diversas idades, chamados grupos multi etários, e entre nós chamados agrupamentos. Falar destes trabalhos, dar-lhes visibilidade, analisar em quais condições ele se fortalecem e como as crianças aprendem nestas condições são desafios de todos nós, educadores desta REDE. Entretanto, todos já sabemos que não há um caminho único, um modelo a ser seguido. Cada unidade educacional diante do desafio de realizar um trabalho significativo com as crianças de idades variadas traçará seu próprio caminho, sustentado pela criatividade e empeno de seus educadores e apoiado irrestritamente por nós, naquilo que nos compete.

A conversa é entre muitos sujeitos

"Que nunca é o que se vê quando se abre a janela".
(Fernando Pessoa)

Em nossas buscas sobre a questão do trabalho pedagógico com crianças de idades variadas recorreremos muitas vezes às contribuições de Vygotsky pela ênfase dada por ele aos processos interativos de aprendizagem, os quais nos levam a refletir sobre como as práticas institucionais são estruturadas. Segundo SMOLKA

"Conhecer as teorias pode (trans)formar o olhar do educador. Com relação às crianças, às imagens de criança, e com relação às próprias teorias. Mas há que discutir com os teóricos, há que problematizar, que argumentar. E aí, podemos dizer que o lugar de tensão ocupado pelo educador possibilita que nem as posições teóricas se cristalizem, nem as crianças sejam imobilizadas em imagens e enquadradas em teorias." (SMOLKA. 2002. p. 124)

Ainda sobre a contribuição da teoria nesta reflexão Kramer afirma que

"não podemos abrir mão de pensar criticamente nosso tempo, trabalhando teorias que dêem contribuições efetivas para pensarmos a prática e que nos instrumentalizem para combater - dentre tantos outros problemas da escola brasileira - a discriminação e a exclusão. Vale acentuar que, enquanto lutamos em diferentes frentes para conquistar condições concretas para uma escola de qualidade para todos, precisamos enfrentar na escola, dia a dia, talvez um dos mais pesados e difíceis problemas da nossa própria condição humana: o apagamento das diferenças, o não-reconhecimento de que aquilo que caracteriza nossa singularidade é justamente nossa pluralidade. Contra uma escola que busca a homogeneidade, penso que a escola precisa aprender a lição de que a heterogeneidade é riqueza, não obstáculo." KRAMER, 1998 p.22)

Com esta concepção da contribuição teórica, a partir de Vygotsky entendemos que "o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros." (Vygotsky 1984 p.101). Vimos que a diversidade de idades não é restritiva, mas ao contrário é enriquecedora. O que é restritivo à apropriação de conhecimentos é a exclusão da criança de espaços que propiciem/ampliem suas relações sociais. Entendemos que conviver com crianças de várias idades é ampliar as possibilidades de relações com o múltiplo, com o diverso. GANDINI & EDWARDS afirmam claramente que colocar crianças com várias idades em um único espaço escolar significa uma grande oportunidade de uma vivência significativa para todas, segundo relataram em seus trabalhos

"tínhamos começado com o objetivo educacional de permitir que crianças de diferentes idades se misturassem, o que seria enriquecedor tanto do ponto de vista educacional quanto do cognitivo... as crianças mais velhas são estimuladas a agir com ternura e boa vontade para com as mais novas, sentem-se recompensadas pela admiração delas e aprendem a desenvolver a capacidade de assumir perspectivas diversas. As mais novas, por sua vez, são estimuladas a tomar iniciativas e a responder ativamente na interação com as mais velhas." (GANDINI & EDWARDS 2002 p.109).

Relato de uma pesquisa - O papel organizador do mais velhos

Em nossas buscas pela bibliografia de Educação Infantil encontramos uma pesquisa realizada por Bondioli e Mantovani que, pelo seu cuidado investigativo, nos evidencia a necessidade de transcrever-la literalmente¹:

"Os membros 'mais velhos' do grupo não apresentam somente diferenças de competência em relação aos mais jovens (atividades mais concatenadas, mais elaboradas e menos dispersivas) e um estatuto de prestígio (saber/saber fazer/poder) reconhecido por estes, mas são também capazes de influenciar as condutas de seus parceiros. Trata-se, então, de mostrar como os mais velhos influenciam as condutas dos outros membros do grupo, transformando suas atividades, ou seja, desenvolvendo-as e ampliando-as.

Como foi observado, cada sessão de observação foi primeiramente analisada com o objetivo de detectar, no conjunto das condutas, as sequências de interação em que a atividade (ações/produções verbais) de alguns fosse ligada àquela de uma outra criança e a modificasse. Essa primeira análise mostra sequências de atividades intraindividuais e interindividuais. Realmente as crianças agem:

- tanto separadamente, centrando-se em uma atividade congenial, sem preocupar-se com o grupo, ou mantendo com os outros relações episódicas (manifestações de interesse, diálogo, formas pontuais de ajuda, etc);

- tanto agindo uns com os outros. Neste caso cada um dos parceiros contribuir de uma certa maneira para a realização de uma outra criança, ou ainda compartilha uma atividade com um ou vários membros do grupo. Essas atividades comuns organizam-se em sequências temporais mais ou menos longas que parecem formar entidades coerentes, fruto das iniciativas, das idéias e suas conseqüentes coordenações dos parceiros envolvidos.

Processos através dos quais as crianças maiores ajudam as menores a progredir na sua atividade

Esses processos são evidenciados pelo estudo dos episódios de atividades interativas entre pelo menos duas crianças. No nosso caso, salientamos três modalidades principais de progresso. Nas duas primeiras as crianças mais velhas intervêm diretamente na atividade da criança mais jovem e a modifica (organização por cooperação ou por tutela). Na terceira, as suas ações organizam a atividade do colega sem tomar parte diretamente (organização por imitação).

No quadro restrito deste artigo só podemos discutir rapidamente sobre as duas primeiras modalidades, para mostrar de maneira mais detalhada o papel das crianças mais velhas como modelos de referência para as atividades e, conseqüentemente, para o desenvolvimento das competências das crianças menores.

A) A colaboração. Esta modalidade de construção interativa baseia-se no acordo dos companheiros que devem esclarecer as suas idéias e intenções e realizar negociações (contratos). O papel do mais velho é o de um amigo que colabora, ou seja, que fornece uma contribuição direta à construção da atividade em curso, beneficiando-se a si mesmo da relação do seu(s) parceiro (s). Nesta modalidade cooperativa as estratégias do compartilhar da atividade, as negociações dos conteúdos, as explicações e as indicações apropriadas, assim como as interferências efetuadas, indicam uma pesquisa constante dos meios comunicativos e das coordenações cognitivas entre os parceiros envolvidos. Nesse tipo de organização a atividade se constrói através da contribuição recíproca. Em nossa situação, onde os grupos são constituídos por crianças de idades heterogêneas, tal contribuição não é simétrica. De fato, os papéis dos parceiros não são equivalentes na organização da atividade/jogo. A criança maior fornece mais 'idéias' e comanda a organização com maior eficácia e responsabilidade.

A construção cooperativa (Bonica, Finzi & Spadaccini, 1983; Flament, 1984; Garton, 1985) das atividades (jogos de construção, de regras, de faz-de-conta, etc.) apresenta um esquema particular de coordenações

¹ Esta pesquisa foi realizada no Jardim de Infância Max Jacob de Paris cf. BONDIOLI & MANTOVANI (1998 p.248-258)

sócio-cognitivas. Esse esquema é similar àquele já exposto em outras pesquisas relativas ao papel estruturante das trocas entre coetâneos na consolidação ou na aquisição dos conhecimentos (Verba, 1981, 1984, 1984 a; Verba & Isambert, 1983; Stambak, Verba, 1986).

B) Organização por tutela. No conjunto de nossas observações salientamos condutas específicas dos mais velhos em relação aos seus parceiros mais jovens. Tais condutas podem ser definidas como relações de tutela, já descritas por Vygotsky e Bruner, a respeito das aquisições de crianças que interagem com um adulto. Nas relações de tutela, a criança maior mostra-se atenta à atividade da menor e intervém, seja a pedido desta, seja por conta própria, para fazer com que o trabalho avance. Essas intervenções podem ser verbais (ordem, conselho, explicações, controle das dificuldades, manutenção da atenção), ou ainda ajudas práticas (demonstração, ajuda por substituição, oferta de objetos apropriados...). É claro que o parceiro é livre para aceitar ou recusar tais ajudas, em função de vários fatores, seja porque lhe escapa a finalidade complexa da ação – e este é o caso mais frequente –, seja devido a conflitos anteriores, ou ainda pelo desejo de agir sozinho, etc. ... A ajuda oferecida pelo mais velho limita-se às vezes a dar aprovações, encorajamentos, fazer críticas construtivas ...que são suficientes para resolver os problemas encontrados e para estimular a criança.

É preciso observar que essas condutas de tutela podem ser estruturadas prolongadas e, neste caso, a criança mais velha age educadora que se ded' criança menor. Ou ainda, podem ser breves e episódicas, sobretudo no caso em também a criança maior esteja empenhada na realização de alguma coisa e não desligar-se do seu projeto. A ajuda de tutela, seja qual for a forma e o conteúdo tome, produz na maioria dos casos um efeito positivo sobre a criança ajudada.

C) O mais velho como modelo de referência. No momento nos propomos a m a influência dos “mais velhos” quando eles não intervêm diretamente na ativ dos mais jovens. Suas condutas funcionam como organizadoras dos processos pequenos que, repetimos, inspiram-se nas suas ações, as reproduzem ou então astransformam, desenvolvendo a idéia de partida.

Nos episódios desse tipo, o grande e o pequeno conduzem atividades separadas mas conexas. A atividade do grande pela sua extensão e a sua organização intrínseca suscita a atenção e o interesse do parceiro. Então, aparecem imitações que diferem em grau, mais ou menos grande de toda ou de parte da atividade que funciona como modelo. Esta última atividade estrutura imediatamente – ou, de acordo com os casos, progressivamente – a atividade do mais jovem, de modo que ele consiga estabelecer relações entre as suas próprias ações e aquelas do mais velho, de fazer inferências sobre os meios e os fins, etc., de chegar assim, através de sucessivas coordenações e regulamentações, a superar os seus interesses iniciais e ampliar as próprias atividades. Este mecanismo de construção, que consideramos fundamental, encontra-se em crianças de um a dois anos (Verba, Stambak & Sinclair, 1982; Verba, 1984) observadas nas creches, em situações de exploração de objetos.

Entre todos os episódios que dependem de uma organização interindividual desse tipo, escolhemos como exemplo um episódio coletivo no qual todos os membros do grupo referem-se às ações do “mais velho em absoluto”. Neste exemplo, as crianças estão sentadas em torno da mesa, da seguinte forma:

As idades variam dos dois anos e meio aos três anos e onze meses, a partir de E1 até E4, que é a mais velha do grupo. O confronto entre o desenvolvimento das atividades de cada criança (E1-E2-E3) com o desenvolvimento da maior (E4) evidenciam os mesmos processos de construção das atividades baseadas na imitação das ações da mais velha e das suas transformações.

Trata-se, neste caso, de uma atividade coletiva com a plastilina, no interior da qual cada criança coordena as ações sucessivas em função daquelas observadas na criança “grande”. É claro que cada membro do grupo diversifica mais ou menos as suas atividades com a plastilina, de acordo com as suas competências iniciais relacionadas à idade.

A atividade comum inicia com E4, que pega uma bolinha de plastilina e a esmiuça, depois realiza diversas transformações com os pedacinhos obtidos enquanto as outras prestam atenção na sua atividade. Então, cada um dos membros do grupo apodera-se de um pedaço de plastilina de E4 ou a solicita, pois querem realizar uma atividade parecida. Às vezes, inspiram-se em algumas de suas ações e as transformam.

Mais que uma descrição detalhada, em primeiro lugar apresentaremos na mesma tabela (tab.2) desenvolvimento das atividades de cada um dos membros do grupo, para mostrar a sua dinâmica e salientar a correspondência entre as ações e a sua ordem de ocorrência no episódio (ordem indicada pelos números). Enfim, as condutas sociais serão indicadas na tabela com letras maiúsculas, e o seu significado será colocado entre parênteses.

A atividade de cada criança será então analisada em função da atividade de referência (no caso específico, a da criança maior E4).

- *Atividade de E3 em relação a E4* (diferença = 5 meses): enquanto a mais velha manipula a plastilina, E3 mostra-se interessada em sua atividade. Apodera-se de um

TABELA 2

Sucessão das ações das quatro crianças do grupo escolhidas como exemplo nas atividades imitativas com a plastilina

pedaço de plastilina de E4, a esmiuça e com os fragmentos obtidos faz bolinhas (n. 16, 17), imitando as ações anteriores de E4 (n. 2,3).

Depois, imita E4 reajizando algumas variações: constrói uma estrutura cava para colocar os pedacinhos de plastilina e a fecha (n. 19, 21), condutas equivalentes à da criança maior (n. 10) que introduz um objeto em outro, de maneira a envolvê-lo. Tal transformação, que torna diferente a própria atividade, está completamente ligada às preocupações exploratórias.

- *Atividade de E2 em relação a E4* (diferença = 10 meses): a mais velha incita diretamente a criança a desenvolver uma atividade relacionada com a sua, dando-lhe alguns pedaços de plastilina (n. 7). E2 imita a ação de E4 de enrolar a plastilina entre as mãos, com movimento rotatório, e de reunir os pedacinhos em um espaço delimitado. Todavia, enquanto E4 utiliza um pano com tal objetivo, E2 combina as duas ações, colocando os pedacinhos em uma caixa. Em seguida, vai mais adiante, reunindo as partes da coleção em um todo (n. 24) que ela transforma, modelando-o como se fosse pão (n. 26). Ao mesmo tempo, a criança mais velha reproduz a sua atividade com um outro procedimento: une entre si os pedacinhos alinhados, amassando-os (n. 25).

- *Atividade de E1 em relação a E4* (diferença = 17 meses): E1 começa a imitar as primeiras ações da criança maior depois de um tempo relativamente longo (n. 18). E1 observou anteriormente as ações de E4, mas a sua atividade parece derivar tanto da imitação das ações da criança maior, quanto da imitação de E3, mais próxima a sua idade (n. 12, 16, 17). Mas E1 não vai além dessa dupla imitação; as preocupações de ordem topológica e lógica das crianças maiores não são seguidas pelas mais jovens.

A figura 3 mostra os processos imitativos que organizam as atividades do grupo.

Figura 3 – Esquema da organização das atividades das crianças do grupo em relação à mais velha (E4). As setas indicam as ações que servem de referência às crianças

menores: E1, E2, E3.

Através dos exemplos percebe-se claramente que a atividade rica e estruturada da criança maior do grupo provoca nas outras ações imitativas cujos resultados são mais ou menos elaborados, de acordo com a idade das crianças. A mais jovem reproduzirá somente duas ações sucessivas, sem ligá-las entre si. A criança um pouco maior, imitando certas ações da mais velha, as transforma e inclui elementos novos. As imitações da criança mais próxima, em idade, à mais velha são integradas no interior de um processo experimental e o enriquecem. O conjunto desses casos mostra, pois, o processo de organização da atividade (que realiza as competências práticas) por meio de imitações/transformações.

Deve-se acrescentar que, mesmo de maneira não contínua, todos os membros do grupo inspiram-se na atividade da criança maior que funciona como modelo, embora esta última constitua sempre uma fonte de

inspiração para as outras, pois as suas ações permitem que elas realizem inferências, correções e abstrações necessárias para ir adiante.

O objetivo do trabalho era mostrar que as interações entre crianças de idade diversa podem ser benéficas para as menores no interior do grupo e podem fazê-las progredir em sua atividade. Por um lado evidenciamos o estatuto de “prestígio” da mais velha, sem dúvida devido à maior competência cognitiva e social. De fato, em nosso caso onde as crianças são livres para agir e realizar atividades diversas, a taxa muito elevada de imitação das mais velhas, por parte das mais jovens, mostra como estas últimas são atraídas pelas ações das primeiras.

Por outro lado, a análise multidirecional dos episódios de atividade interativa evidencia modalidades diferentes através das quais a criança maior pode ajudar as outras e fazê-las progredir em seus interesses. Foram identificadas três modalidades principais: a colaboração, a ajuda de tutela e a imitação organizadora (Verba 1984, 1984a). No quadro restrito deste artigo, somente essa última modalidade foi desenvolvida e descrita nos seus processos: no início do episódio as condutas da criança maior constituem um pólo de interesse para as mais jovens que a imitam maciçamente. Essas ações imitativas organizam uma atividade paralela na criança menor, estritamente ligada àquela tomada como referência. Uma ação ou um conjunto de ações da criança mais velha atrai um ou mais membros do grupo que desenvolve(m) uma atividade própria, referindo-se em parte ou completamente àquela observada com atenção. Às vezes, a criança mais velha solicita diretamente o parceiro potencial manifestando-lhe satisfação quando passa para uma atividade parecida com a dele. Assim, a criança menor, através de sucessivas coordenações e ajudantes, vai além de seus interesses iniciais e estende a sua atividade. Salientamos que as ações da mais velha constituem um modelo dinâmico no qual a articulação das condutas aparece passo a passo. Não se trata de uma realização concluída que a menor tenta copiar, mas sim de um procedimento cognitivo que ela integra no interior da sua própria construção, mesmo que a extensão das explorações e dos progressos dependa dos interesses do momento e dos limites das potencialidades cognitivas.

Essa construção positiva manifesta-se sobretudo quando as crianças mais velhas mantêm com as mais jovens relações de benevolência e de poder relativamente ‘simétricas’, não baseadas na autoridade e na imposição. As relações assimétricas de poder, raras em nosso caso, seriam bastante negativas para o progredir das atividades.

Trata-se pois de uma primeira indicação que deveria ser posteriormente verificada em situações e contextos mais diversificados.

Enfim, pode-se concluir a partir dos nossos resultados que a mistura de idade pode enriquecer o grupo em certas condições. É preciso que as situações sejam de um lado organizadas e, de outro, muito pouco limitantes, para permitir que as crianças expressem a própria criatividade e as suas próprias capacidades de exploração e que tenham relações harmoniosas².

A escola de educação infantil é o lugar onde se produz a cultura, onde se elabora a cultura da criança, a cultura da infância e a cultura do adulto. É um sistema de relações, destinado às crianças e vinculada aos lugares onde está inserida. Como sujeitos sociais, as crianças aprendem através das relações com o contexto social e cultural. Assim, a organização das unidades educacionais necessariamente será para elas enriquecida no sentido de tornar-se um lugar ideal para a valorização das vivências/ experiências e aprendizagem. Neste espaço as crianças elaboram relações com seus pares coetâneos ou não e com os adultos. Nesta perspectiva a criança é protagonista que estabelece relações, conexões, buscando dar respostas às suas hipóteses, envolvendo nesta elaboração com outras crianças. Em um ambiente acolhedor, aconchegante, estimulante e com crianças de várias idades, mediadas por educadores capazes de reconhecerem as necessidades e a vida das crianças, criando culturas e possibilitando apropriação de saberes significativos dar-se-á a educação das crianças.

A partir desta pesquisa percebe-se quanto ainda há para ser investigado em relação com esta questão, interessa-nos, pois, prosseguir nesta busca.

Com relação à criança mais velha no agrupamento entendemos eu ao interagir com os mais novos elabora seus pensamentos, apura suas possibilidades de comunicação, eleva sua auto-estima, desenvolvendo e estimulando seu espírito de liderança.

Vimos também que "a composição de classes multi etárias não tem uma argumentação em favor do aumento da aprendizagem, mas de uma re-significação do processo de aprender" é a argumentação de Lima (1998,p.13) com relação aos ciclos, que cabe também a análise dos agrupamentos. Para nós a criança aprende a ser humano, a conviver com o diferente mais do que com conteúdos pedagógicos.

Enfim, as contribuições de DASTOLI remetem a práticas que já se anunciaram em nossa Rede, segundo ele,

"de fato, a interação entre crianças de idades diferentes permite alargar as experiências e ampliar as oportunidades de troca, de confronto e de enriquecimento também mediante ocasiões de ajuda recíproca e formas de aprendizagem socializadas. Ao mesmo tempo, a atenção às exigências específicas das diversas idades sustenta a pontual realização de objetivos alcançados, aprendizagens formuladas e percursos individualizados e valoriza o trabalho em pequenos grupos, os cantinhos, os laboratórios e os ateliês." (DASTOLI, 1995 p. 98).

² Excluímos todos os gráficos pela dificuldade de reprodução e acreditando que da forma como está descrita a pesquisa possibilita a leitura nestas condições.

Em tais considerações é acrescentado que "a atividade por grupos diferenciados permitirá ao professor colocar-se em relação também com poucas crianças simultaneamente e às crianças experimentar a possibilidade de atividades autônomas fora da interação contínua com o adulto." (ibidem)

Concluir não é possível: Algumas considerações

"Quando mais variados forem os recursos de leitura do mundo, maiores serão as chances de conhecê-lo e de transformá-lo." (Lev S. Vygotsky)

Ao analisar a seriação no sistema escolar ARROYO é enfático

"Não há como compactuar com a lógica e a estrutura seriada, que articula tempos, espaços, relações apenas em torno dos saberes escolares e sua transmissão. Os educadores são organizados em função de competências em programas coisificados. Cada aluno silencioso, isolado em relação com as tarefas, as lições, as leituras e as disciplinas. (ARROYO:2000 p. 168).

Muito deste pensar já se faz presente entre os que refletem a Educação Infantil. Cortella nos remete a considerar que se a saída política nesta conjuntura histórica, é atender o maior número possível de crianças, compete a nós todos educadores lançarmos a investigar cotidianamente as possibilidades do trabalho nestes agrupamentos de forma criativa, investigativa, responsável e ousada para darmos a resposta que a sociedade precisa, com uma escola de qualidade. "O educador como 'partejador' de futuro é um educador que procura 'realizar' as possibilidades que a educação tem de colaborar na conquista de uma realidade social superadora das desigualdades.

Nosso tempo, o dos educadores, é este hoje em que já se, em gestação, o amanhã, não um qualquer, mas um amanhã intencional, planejado, provocado agora. Um amanhã sobre o qual não possuímos certezas, mas que sabemos possibilidade... (Cortella, 1996. p. 158)

Vimos que as maneiras de organizar o trabalho pedagógico cotidiano pode favorecer a convivência nos diversos agrupamentos. Entretanto, faz-se fundamental a busca constante de elaboração desta prática em pesquisas. Pesquisas estas que os profissionais assumam tendo com referência seu fazer cotidiano, suas iniciativas. Nas práticas que já inovam com os cantinhos, ateliês, salas ambientes, pedagogia de projetos, áreas diversificadas etc, é viável que as pesquisas se iniciem produzindo saberes a serem divulgados para toda a Rede.

Nos dispomos a compartilhar destas pesquisas. Bem sabemos que os desafios do cotidiano não cabem no papel. As dificuldades de todas as ordens existem, sabendo disto nossa meta é a construção coletiva no movimento de superá-las.

BIBLIOGRAFIA

- ARROYO, Miguel G. *Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.
- BONDIOLI, Anna e MANTOVANI, Susanna. *Manual de Educação Infantil: de 0 a 3 anos - uma abordagem reflexiva*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- CADERNO CEDES 37. *Grandes Políticas para os pequenos*. Campinas, SP: Papyrus, 1995.
- CORTELLA, Mário Sérgio. *A escola e o conhecimento*. São Paulo, Cortez, 1996.
- CURRÍCULO EM CONSTRUÇÃO - Rede Municipal de Educação Infantil de Campinas. sd
- FREITAS, Marcos Cezar de. KUHLMANN Jr, Moysés. *Os intelectuais na história da infância*. São Paulo: Cortez, 2002
- GANDINI, Lella e EDWARDS, Carolyn. *Bambini: a abordagem italiana à educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- KUHLMANN Jr., MOYSÉS. *Infância e Educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- LIMA, Elvira de Souza. *Ciclos de Formação*. São Paulo: Editora Sobradinho, 2002.
- KRAMER, Sonia. LEITE, Maria Isabel (orgs.). *Infância e produção cultural*. Campinas, SP: Papyrus, 1998.
- SMOLKA, Ana Luíza B. "Estatuto de Sujeito, desenvolvimento humano e teorização sobre a criança". In FREITAS, Marcos Cezar de. KUHLMANN Jr, Moysés. *Os intelectuais na história da infância*. São Paulo: Cortez, 2002.
- VYGOTSKY, L.S. *A formação Social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

Campinas, 25 de fevereiro de 2003

Coordenadoras Pedagógicas de Educação Infantil

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

CIMEI 37

“PRESIDENTE ARTHUR BERNARDES”



PLANO ESCOLAR – 2.003

Arthur Bernardes

Artur da Silva Bernardes (18/8/1875 - 23/3/1955) nasce em Viçosa, filho de um funcionário público português, e estuda no colégio do Caraça. Vai para Ouro Preto e trabalha no comércio para custear os estudos na faculdade de direito. Termina o curso em São Paulo em 1900. De volta a Viçosa, casa-se em 1903 com Célia, filha de Carlos Vaz de Melo, liderança importante na região, e torna-se herdeiro político do sogro. Elege-se deputado estadual em 1907, federal em 1909 e, em 1918, é presidente do estado de Minas, cargo hoje equivalente ao de governador. Na Presidência da República, entre 1922 e 1926, assegura alguns direitos trabalhistas, como férias anuais de 15 dias para empregados do comércio, da indústria e de bancos. Seu governo ficaria marcado pelas revoltas tenentistas, em que setores militares pediam moralização da política e a volta das liberdades públicas, todos duramente reprimidos. Atua na Revolução de 1930, mas volta-se contra Getúlio Vargas e apóia a Revolução Constitucionalista de 1932. Derrotado, exila-se em Portugal até 1934, quando é sancionada a Constituição da República. Elege-se deputado federal nesse mesmo ano e exerce o cargo até a instauração do Estado Novo, em 1937. Participa do movimento pela redemocratização em 1945 e da Assembleia Constituinte no ano seguinte. Recruta em 1954 engaja-se na campanha em favor do monopólio estatal do petróleo. Morre no Rio de Janeiro.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO TÉCNICO PEDAGÓGICO
COORDENADORIA DE LEGISLAÇÃO E ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR
COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

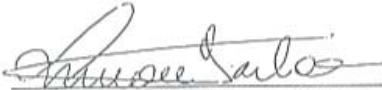
Ofício nº 01 / 2003 Data: 05 / 05 /2003

ASSUNTO: Solicitação de Homologação do Plano Pedagógico Educacional

Senhora Coordenadora

Estamos encaminhando, em anexo, o Plano Pedagógico Educacional para análise e posterior homologação dessa Coordenadoria.
Aproveitamos o ensejo para renovar nossos protestos de estima e consideração.

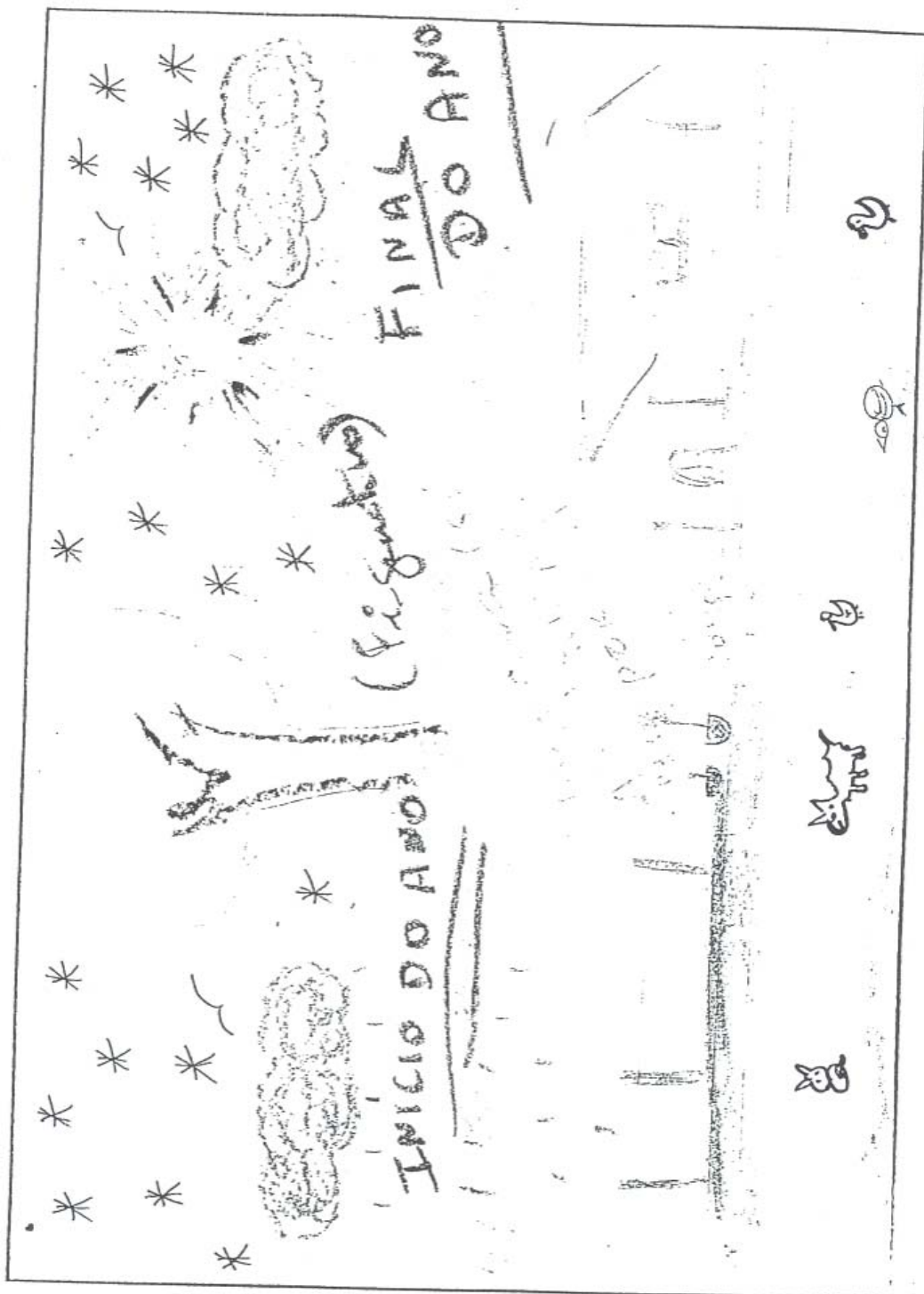
Atenciosamente


Assinatura e Carimbo do Diretor
Simone Barbosa
RG: 18.327.899-1
MEC 255887
Diretora

À Senhora Antonieta Maria Rabelo Leite
D.D. Diretora do Departamento Pedagógico

HOMOLOGADO: ____/____/____.

Carimbo e Assinatura do responsável



ÍNDICE GERAL

1. Identificação da Unidade Sócio Educacional	05
1.1. Dados Gerais	05
1.2. Identificação da Escola	05
1.3. Identificação da Entidade Mantenedora	05
1.4. Autorização	05
1.5. Regimento Escolar	05
1.6. Caixa Escolar	05
1.7. Estrutura Física	06
2. Avaliação Diagnóstica da Unidade Educacional	07
2.1. Caracterização da Comunidade /Bairro	07
2.2. Caracterização do Conselho de Escola	07
2.3. Caracterização da Equipe Escolar	08
2.4. Análise dos Problemas Coletivos da Unidade Educacional	08
3. Proposta Educacional da Unidade Educacional	12
4. Prioridades com Objetivos - Metas e Ações	13
5. Plano de Curso / Plano Curricular	15
5.1. Objetivos do Curso	15
5.2. Eixo da estrutura e organização escolar	15
6. Conteúdos	15
A rotina da EMEI	16
Outras considerações	16
A rotina do CEMEI	17
7. Metodologia	18
8. Avaliação	19
9. Organização das Turmas	20
10. Alunos com necessidades Educacionais Especiais	20
11. Calendário	20
12. Plano Anual Integrado do Núcleo de Direção	20
13. Plano Anual da Orientação Pedagógica	21
14. Subprojetos	22
15. Acompanhamento e Avaliação dos P.P.E.	23
16. Aprovação do P.P.E. pelo Diretor Educacional	24
17. Anexos	25
17.1. Quadro da Direção e Apoio Pedagógico	26
17.2. Quadro de Caracterização do Corpo Docente	27
17.3. Quadro do Núcleo de Apoio Sócio Educacional	30
17.4. Quadro do Núcleo Administrativo e de Assistência à criança.	32
17.5. Conselho de Escola	33
17.6. Regras e Normas – Emei e Cemei	34
17.7. Horários externos parque e campo	36
17.8. Horários externos brinquedoteca	37
17.9. Horário externos vídeo	38
17.10. Horário de alimentação Emei e Cemei	40
17.11. Cartas de intenção das educadoras	41
17.12. Calendário Escolar	74
17.13. Horário dos Especialistas	75
17.14. Projeto Biblioteca	76
17.15. Projeto Brinquedoteca	78
17.16. Projeto Capoeira	80
17.17. Explicação dos desenhos do PPE	82

1. - IDENTIFICAÇÃO DA UNIDADE SÓCIO EDUCACIONAL

1.1.- Dados Gerais

Nome: CIMEI 37 "Presidente Arthur Bernardes"
Endereço: Rua Aicuxunas, 255 – Vila Costa e Silva
Campinas – SP CEP: 13.081-200
Telefone : 3208 0977 / 3208 0099
Delegacia de Ensino : 2ª Delegacia
Ato Legal e Publicação de autorização para funcionamento: Deliberação
CEE 26/86, 11/87 e 13/92 Proc.: 17134/92
Períodos : ½ período e integral
Horários de Funcionamento/turnos:
07:00 às 18:00h CEMEI
08:00 às 12:00h EMEI
13:00 às 17:00h EMEI

1.2. - Identificação da Escola

Denominação atual – CIMEI 37 "PRES. ARTHUR BERNARDES"
Ato legal e publicação – 29/07/94

Denominação anterior – CIMEI 42 "PRES. ARTHUR BERNARDES"
Ato legal e publicação – 29/07/94

Endereço: R. Aicuxunas, 255 – Vila Costa e Silva.
CEP. : 13.081-200 Telefone 3208 0977 / 3208 0099

1.3. Identificação da Entidade Mantenedora

Prefeitura Municipal de Campinas
Endereço: Avenida Anchieta, 200
CGC.: 51885242-001/40

1.4. - Autorização

Ato – Portaria do Diretor Regional
Publicação: 29/07/94

1.5. - Regimento Escolar

Ato – Portaria DREC 58/94
Publicação: 20/07/94

1.6. CAIXA ESCOLAR

CAIXA ESCOLAR DA CIMEI 37
CGC 04.983.591/0001-15
Rua Aicuxunas, 255.

1.7. - ESTRUTURA FÍSICA

EMEI - A construção do prédio é de alvenaria e suas dependências são as seguintes:

- 1 Hall de entrada
- 1 Secretaria- adaptada para ser secretaria e diretoria
- 1 Gabinete dentário, adaptado para sala da Orientadora Pedagógica
- 1 Sala de reunião e xerox
- 1 Almojarifado/secretaria
- 1 Sanitário/ secretaria
- 8 Salas de aulas
- 1 Almojarifado/sala dos professores, adaptado como sala de jogos da brinquedoteca
- 1 Corredor
- 1 Galpão, com brinquedoteca e mesas e cadeiras para trabalhos fora da sala de aula
- 3 Sanitários: 1 para professores, 1 para funcionários e 1 para o guarda
- 2 Sanitários: 1 para as meninas e 1 para os meninos
- 1 Sala de banho, adaptada para sala de funcionários
- 1 Sala de banho para as crianças, quando necessário
- 1 Almojarifado geral
- 1 Refeitório
- 1 Cozinha
- 1 Despensa
- 1 Área de serviço
- 1 biblioteca/sala de vídeo

A área externa da EMEI e do CEMEI é composta de jardins, espaço livre para as crianças brincarem, um parque com 8 gangorras, uma casa do Tarzan, 3 escorregadores, dois tanques de areia, um labirinto, um túnel de manilhas de cimento, 2 trepa-trepa, 2 gira-gira, 2 balanças, 3 andadores de mão, 1 balança de bancos para as crianças menores, campo gramado, um anfiteatro composto de palco e arquibancada em alvenaria e por uma horta, que é cuidada pelo guarda da escola.

CEMEI – A construção do prédio está situada no mesmo bloco da EMEI, compreendendo dois blocos independentes com ligação pela área externa, possuindo as seguintes dependências:

- 1 Hall de entrada
- 1 Diretoria com banheiro
- 1 Sala de enfermagem adaptada para sala de vídeo
- 1 Solário da sala do Maternal 1 até a sala de vídeo
- 1 Sala de funcionários, com armários e mesa para refeição
- 2 Salas de aulas
- 1 Sala com banheiro para o Maternal 1
- 1 Corredor
- 1 Galpão coberto, sendo usado para refeitório e para atividades coletivas
- 1 Sanitários/ vestiários/ sala de banho para as crianças
- 1 Sanitário / vestiário para funcionários
- 1 Cozinha
- 1 Despensa
- 1 Área de serviço
- 1 Berçário com solarium, sala de banho e lactário
- 1 Lavanderia
- 1 Almojarifado

1 Quintal para secagem das roupas

A EMEI e o CEMEI são cercados por alambrados com três portões grandes de ferro, sendo que apenas dois deles são utilizados para entrada e saída das crianças.

2. - AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DA UNIDADE EDUCACIONAL

2.1. - Caracterização Da Comunidade/Bairro

A Unidade está inserida no bairro Vila Costa e Silva e foi construída pela COHAB entre 1975 e 1976 para atender as necessidades da vila por eles construída em 1970.

Como todo início de bairro, o comércio era fraco, havendo somente casas populares. Atualmente, ao andarmos pelo bairro notamos várias casas reformadas o que constata a melhora de vida dos moradores e também o comércio intenso. O bairro é independente no que concerne ao comércio de: supermercados, farmácias, padarias, lojas de presentes e armarinho, sapataria, posto de gasolina, fotografo, floricultura, etc. Temos três escola estaduais nas proximidades que absorvem nossa clientela, são elas:

EEPG Prof. Dr. Carlos Araújo Pimentel - atende alunos de 1ª à 4ª série - V.M.V.Cury.

EEPG Prof. Newton Silva Telles - atende alunos de 1ª à 4ª série - V. Costa e Silva.

EEPSG prof. Adalberto Prado e Silva - atende alunos de 5ª à 8ª série e Segundo Grau -V. Costa e Silva.

Contamos no bairro ainda com CEES (Centro Estadual de Ensino Supletivo) que atende a comunidade do bairro e de outras regiões também.

Não contamos ainda com agências bancárias, o que faz com que esse serviço seja procurado em outros bairros ou no shopping que conta com caixas rápidos, mas os serviços essenciais são atendidos. O bairro conta ainda com consultórios médicos (ginecologista, dermatologista, etc.) e odontológico.

Conta com um Centro de Saúde Municipal com prédio próprio com funcionamento das 07:00 às 21:00horas, ficando aberto no período noturno com funcionamento de projetos, por exemplo: odontológico, saúde bucal, etc. Temos ainda um Centro dos Idosos e um Núcleo que atende crianças de 7 a 12 anos no período alternado da escola para aquelas famílias que não tem com quem deixar seus filhos.

O funcionamento do Shopping D. Pedro I, trouxe bastante movimento de carros e pessoas para o bairro.

Segundo pesquisa realizada com os pais (em anexo), no início do ano letivo, constatamos que a maioria dos pais se encontra na faixa etária de 31 a 40 anos (34,52%), tem 2º Grau completo (39,17%), são casados/ amasiados/ou tem uma relação estável (60,55%), a renda familiar varia de 1 a 3 salários mínimos (45,65%), possuem de 2 a 3 filhos (54,65%), possuem moradia própria (36,90%), tem de 4 a 5 pessoas morando na mesma casa (45,79%) e acreditam que a função da escola é: socializar (34,33%), cuidar (18,66%), alfabetizar (40%), ou seja para 84,73% dos pais a escola deve alfabetizar no ritmo da criança.

2.2.- Caracterização do Conselho de Escola

O conselho da unidade sócio educacional é composto por 20 membros efetivos de acordo com o artigo 10 da lei 6.662/10-10-91 e está representada por 10 pais e 9 professores e funcionários, mais a diretora, membro nato.

ANEXO - CONSELHO

2.3. Caracterização da Equipe Escolar

Somos uma equipe formada por 63 elementos, que atuam direta ou indiretamente com as crianças. Desse total, 5 pessoas estão afastadas ou prestando serviço em outro local de trabalho. Dessas, apenas 4 foram repostas no quadro de pessoal.

No início do ano letivo de 2003 fizemos uma pesquisa com os educadores para atualizar aos dados do projeto e mesmo porque houve grandes mudanças em parte da equipe da escola. A seguir passo a relatar os dados levantados na tabulação da pesquisa com a equipe da escola:

1. Idade: A grande maioria da equipe se situa na faixa dos 41 aos 50 anos (33,33%), vindo em seguida à faixa dos 31 aos 40 anos (30,15%);
2. Estado Civil: A maioria é casada (58,73%), seguida de 14,28% de solteiros;
3. Número de Filhos: A grande maioria da equipe tem apenas 2 filhos (34,95%), seguido de maior porcentagem de um filho apenas (15,87%);
4. Renda Familiar: A maior porcentagem de renda familiar esta entre 4 e 9 salários mínimos (39,68%), seguida da faixa de 10 a 15 salários mínimos (25,39%);
5. Moradia: Quase a totalidade da equipe tem moradia própria (68,25%), seguida de 9,52% de moram de aluguel;
6. Escolaridade: A porcentagem maior se encontra no 3º Grau completo (31,74%), seguido de 22,22% com 2º Grau completo;
7. Situação Funcional: A maioria da equipe é composta de funcionários efetivos no cargo (58,73%), seguido empatados da função pública e os terceirizados (7,93%);
8. Tempo de Serviço na escola: A maioria é nova na escola, possuem de 0 a 11 meses (28,57%), seguido das pessoas que tem de 11 anos a 15 anos (19,04%), logo após vem empatados os que têm de 1 ano a 5 anos e os de mais de 16 anos de escola (15,87%), ou seja, temos uma grande variedade de experiências cotidianas dentro de uma mesma equipe, o que de certo modo é bastante interessante, do ponto de vista da troca de experiência para os profissionais envolvidos;
9. Tempo de Serviço na Prefeitura: A maioria dos elementos, 25,39% tem mais de 16 anos de prefeitura, seguido de 19,04% de pessoas que tem de 11 a 15 anos de prefeitura, logo após vem os que têm até um ano de prefeitura 14,28%, seguido de 11,11% dos que tem de 1 ano até 5 anos, aqui se nota o mesmo contraste explicitado acima;
10. Acúmulo com outro serviço: A grande maioria não possui outro serviço fora esse, representa 74,28%, que se dedicam exclusivamente ao trabalho com as crianças;

2.4. - Análise dos Problemas Coletivos da U.S.E.

Após avaliação do PPE de 2002, onde a equipe escolar elencou os problemas que viam na unidade escolar, na primeira reunião de 2003, resolvemos que a própria equipe deveria discutir e encontrar soluções para esses problemas. A seguir relato os problemas levantados pela equipe e a solução por todos discutida em grupo e depois discutidos em assembléia:

Grupo I

1. melhorar regras e limites (crianças e adultos);
2. melhorar a disciplina;
3. aprimoramento profissional (leitura, reflexão, trabalho com os pais);
4. melhorar os materiais pedagógicos da sala de aula (compras e cuidados);
5. espaços conservados;
6. melhora das salas;
7. amadurecer a participação das monitoras (todos) nas reuniões (rpi, tdc, rpm);
8. melhorar a participação e o envolvimento das monitoras (todos) na parte pedagógica;
9. reunião de setor;
10. melhorar a visão da função de cada um ;

Resolução das dificuldades G1

1. o tempo das reuniões será melhor aproveitado se os assuntos forem melhor direcionados para os grupos interessados. Os temas podem ser os mesmos tanto para a emei como para o cemei, porém devemos respeitar a realidade de cada grupo.
2. para melhorar o envolvimento dos educadores na parte pedagógica, deveria se planejar um momento para que ambos se reunissem e elaborassem juntos as atividades, o ideal seria manter o quadro de funcionários o ano todo.
3. sugestão para reuniões de setor: na hora do descanso da sala, reunir-se todos na sala (monitoras, professoras, vice e orientadora) quinzenal, durante no máximo 50 minutos; - na hora do descanso da sala chamar alguém de outro setor para cuidar das crianças, enquanto se reúnem em outra sala (monitora, professora, vice e orientadora) quinzenal, durante no máximo 50 minutos.
4. a partir do momento que se coloca os limites se consegue a disciplina e também a rotina diária, transmitir segurança para a criança. Deve-se respeitar o trabalho de cada educador e falando a mesma língua entre todos os educadores, estipulando regras para que todos sigam.
5. proporcionar momentos para que todos participem e valorizar os educadores que realmente se interessam. Propor textos que foram lidos nos tdc's para as monitoras lerem durante o sono da criança (colocar no mural).
6. zelar pelos materiais de trabalho comunitários colocando regras e responsabilidades. Orientando o manuseio e comprando materiais adequados para cada setor e de qualidade para durarem mais. Compra de material segundo lista de materiais levantada entre os profissionais envolvidos no setor.

Grupo II

1. grupo de estudos;
2. projetos – melhor socialização (repensar);
3. interação de todos para enriquecer o trabalho;
4. amadurecer o trabalho em grupo;
5. ambiente de trabalho acolhedor;
6. melhorar a comunicação e informação entre os elementos do grupo;

Resolução das dificuldades G2

1. projetos
 - a. biblioteca
 - i. ser mais orientado e socializado na escola como um todo, envolvendo as monitoras e envolver mais a família;
 - ii. cantinho da leitura nas salas;
 - iii. aquisição de livros de pano para berçário;
 - iv. oficina para os pais principalmente aos monitores explicando o funcionamento e dicas de como contar uma estória;
 - v. enfocar a importância da leitura para a formação da criança / cidadã.
 - b. brinquedoteca
 - i. precisa ser renovada com recursos próprios para que se adquira brinquedos de acordo com a faixa etária;
 - ii. reuniões de 3 em 3 meses para saber a necessidade de cada projeto de maneira geral e ouvindo a todos;
 - iii. envolver ou não a creche no projeto? sim
 - iv. pensar em como fazer uma integração das salas na utilização da brinquedoteca;
 - c. meio ambiente : flores no olhar
 - i. foi iniciado e deve ser continuado com a participação das crianças
 - d. sugestão: projeto musicalização -> explorar melhor os instrumentos para enriquecer o trabalho com as crianças;
 - e. interação de todos para enriquecer o trabalho:

- i. participação de pelo menos um representante de cada setor (monitora/ faxina/ cozinha/guarda) nas reuniões de tdc's;
 - ii. valorização do grupo como um todo para a realização de trabalhos, tirando o individualismo e sim ver que todos colaboraram para a realização;
 - iii. planejamento prévio e com o conhecimento de todos do que foi planejado, para que todos saibam o que está acontecendo nas salas e setores;
- f. amadurecer o trabalho em grupo
 - i. aceitar e respeitar a maneira de cada um e saber ouvir sugestões, não levar como crítica;
 - ii. falar a mesma linguagem, mesma linha, pensando na criança priorizar o profissional.
- g. ambiente acolhedor:
 - i. organizar horários: lanche/ escovação/higiene
 - ii. mais bebedouros, na área externa.
 - iii. pintura diversificada (colorida) nas salas para melhor identificação da criança proporcionando um ambiente mais alegre (barrados coloridos);
- h. melhorar a comunicação e informação entre os elementos do grupo:
 - i. criar um mecanismo de comunicação efetivo entre todos (informativo / jornal).

Grupo III

1. o tratamento de algumas monitoras (pessoas) com as crianças ainda deixa a desejar;
2. melhorar a maneira de tratar a criança (todos);
3. mudar a maneira de tratar os funcionários;
4. respeito;
5. amizade;
6. espírito de equipe ;
7. definição e cumprimento de metas, eventos e combinados;
8. amadurecer em relação às compras que são feitas (reais necessidades, programação de gastos e formas de criar mais fundos);

Resolução das dificuldades G3

1. que todas as definições de metas e eventos sejam efetivamente cobradas do grupo (pela equipe administrativa/pedagógica) também que existam cobranças individuais e suporte (assessoramento individual das dificuldades) para que o trabalho do grupo não seja prejudicado. Tem que haver flexibilidade nas metas e objetivos, mas quando não acontecer da maneira planejada, paramos juntos e recombina novamente, refletir erros e acertos. Que as decisões sobre os eventos sejam melhor comunicadas e divulgadas e que haja participação de todos;
2. planejamento individual e em grupo por turmas da mesma idade do material que será usado no decorrer do ano e avaliação das reais necessidades deste material. Trabalho de conscientização da real necessidade da cobrança da apm, pois muitos pais nem sabem aonde esse dinheiro é aplicado, divulgação do que é feito, tanto da parte administrativa quanto do corpo docente.
3. definir no p.p.e. formas diferentes de aumentar os fundos; festa da pizza; campanha da 1 real para biblioteca; campanha do 1 real para brinquedoteca; rifa de cesta básica com doações das crianças e funcionários; festa de calendário com bingo.
4. colocar no questionário da escola aos pais a seguinte pergunta: você acha importante a contribuição da apm na escola? Justifique sua resposta; que o mural na frente da escola seja usado para melhorar e agilizar a comunicação na escola; fazer uma caixa de sugestões na escola (pais/ funcionários);

5. regra básica – respeito ao ser humano. Levar em conta que somos pessoas diferentes umas das outras, sendo que alguns têm certas limitações que deverão ser levadas em conta com respeito e dignidade.
6. não julgar o próximo e qualquer coisa que aconteça entre pessoas do grupo, procurar a pessoa para conversar, profissionalismo e comprometimento com o trabalho.
7. que os encaminhamentos de manutenção continuem acontecendo de forma agilizada (pintura da escola, manutenção dos brinquedos, manutenção da areia e dos brinquedos do parque), construção do quiosque, (talvez uma casinha da boneca no campo pois este é muito grande).

Grupo IV

1. trabalhar sem encostar;
2. zelar pelos meus direitos, mas também cumprir meus deveres;
3. novo horário monitor;
4. menos fofoca;
5. direção ouça mais os funcionários (condições emocionais);
6. maior respeito às idéias / opiniões dos outros;
7. trabalho com a comunidade;
8. faltou aproximação com as famílias;
9. precisa amadurecer a conscientização sobre a importância da colaboração da apm;
10. clientela difícil e desestruturada (qual a visão?);

Resolução das dificuldades G4

1. como trabalhar a comunidade se dentro da própria unidade cada um fala uma língua? ponto negativo: não atender pai ou mãe na entrada. A mãe se inibe ao passar recado para outros. Cada caso deve ser analisado individualmente.
2. por parte de professor e monitoras (dentro dos limites) não. Não sabemos por parte da administração.
3. fala-se nas reuniões, pede-se mas a mãe parece ignorar. Sugestão – a direção reunir os pais e conversar a respeito.
4. essa é a nossa realidade e não é de hoje. nós estamos preparadas para ela e quem não está tem que se preparar.
5. com salas de aulas cheias, almoço e merenda a fazer, cozinha a limpar, monitoras com crianças pequenas para cuidar (merenda almoço, higiene bucal e corporal) janta, poucas serventes para espaço físico a ser limpo maior do que o número de funcionários, não dá para encostar, nem que queira, não tem como.
6. que a pessoa que não está cumprindo os deveres seja chamada pela direção e fale diretamente sem rodeios e sem punição para o grupo inteiro.
7. sem comentários
8. que cada uma cuide da sua vida e veja primeiro os seus efeitos para depois falar dos defeitos dos outros porque temos direção para resolver os problemas.
9. por enquanto não tivemos problemas
10. ouvir também as opiniões dos monitores que não sejam simplesmente passados mas suas idéias ouvidas.

Grupo V

1. amadurecer a prática pedagógica da escola;
2. unificação de idéias;
3. repensar o dia todo que a criança fica na escola (cemei e integral);
4. ampliar atividades diversificadas, música, dança, teatro, utilização do galpão, exposição de trabalho no corredor, self service, etc;
5. crianças sem acompanhamento do professor, solta pela escola (área externa principalmente);
6. alunos sem direcionamento;

7. assumir sua postura/opinião;
8. trabalho da escola como um todo mais descentralizado;
9. se tornar um grupo com uma gestão democrática (o que é isso?);

Resolução das dificuldades G5

1. ter a princípio uma única linha de conduta pedagógica. Ponto central é haver integração.
2. seguindo todos essa mesma linha pedagógica ---- unificação de idéias;
3. planejamento semanal da professora e monitora juntas. Rever para crianças maiores necessidades de sono (proposta de atividades para aqueles que não dormem) trabalhar mais com a criança se preocupando menos com cartazes, festas, enfeites;
4. para acontecer tudo isso precisa haver integração – self service para creche não dá certo;
5. professora e monitora são responsáveis pela criança – deverão ter uma postura única para limites, normas;
6. avaliar atividades propostas se estão adequadas? – posturas? limites?
7. abrir os grupos; ser mais claras;
8. maior envolvimento da equipe toda (cimeí) com comprometimento.
9. algumas situações que interferem diretamente no cotidiano devemos ser consultados, outras não – é assumir, só haverá democracia quando o subordinado é ouvido pelo superior ou vice versa. Sabe-se que há um grupo gestor, mas os funcionários também devem ser ouvidos e o grupo gestor respeitado se não, onde está essa tal democracia?

3. - Proposta Educacional da U.S.E.

Entendemos a Educação como um processo político permanente, participativo, comunitário, comprometido com o homem e sua libertação. A Educação se realiza através de um processo, portanto é contínua e dinâmica. Ela se faz através de um grupo. Cada grupo tem valores distintos que o levam a tomar determinadas posições diante dos fatos. “Assim através da concepção interacionista, a inteligência e a liberdade são partes indissociáveis no processo de desenvolvimento infantil. O respeito às características individuais da criança é fundamento necessário para que a mesma construa-se enquanto cidadã autônoma. E essa vertente cidadã é preponderante na vida dos seres humanos, pois está ligada à sua realização como pessoa localizada num tempo histórico”.(P.28) c.c. Partindo do princípio da pessoa humana, como valor, que se desenvolve através da interação com outras pessoas e com o mundo, buscaremos:

- A verdade, a transparência, a coerência nas atitudes, a seriedade nos trabalhos propostos;
- Resgatar valores cívicos, sociais e as brincadeiras infantis;
- Formar o cidadão aberto, cooperativo, crítico, consciente, criativo, autônomo e transformador;
- Tornar a escola a mais atraente possível, para que o aluno goste de freqüentá-la e sinta-a como uma continuidade do seu lar na afetividade;
- Valorização dos profissionais que atuam na U.E. Todos os profissionais que atuam com a criança devem ser entendidos como educadores. As monitoras da Educação Infantil são profissionais que atuam diretamente com a criança, tendo um relacionamento estreito com o corpo dessa, na medida em que se preocupam com seus hábitos de higiene, saúde e alimentação durante as 07 horas e 12 minutos diárias de trabalho. Essas monitoras devem sentir-se responsáveis pelo desenvolvimento das crianças, portanto devem ser valorizadas pela S.M.E. Com relação aos professores, há o incentivo à participação nos grupos de estudo, cursos e palestras, ou seja, ao continuo aperfeiçoamento e estudo profissional.
- Democratização do poder. Queremos uma escola democrática, com trabalho organizado, levando em conta o saber de cada um, as diferenças e as

qualidades. As decisões devem ser tomadas com a equipe da escola e os pais para o estabelecimento de regras, definições quanto ao dia a dia da unidade, sempre considerando a posição da maioria. Convocar o conselho da escola sempre que se julgar necessário. A direção da escola com tudo deverá sempre, avaliar e esclarecer, usando a sensatez e colocando a criança em primeiro lugar.

- Melhoria da qualidade das atividades pedagógicas recreativas, cognitivas, sociais, afetivas, coletivas ou individuais. O planejamento das atividades pedagógicas deve partir das condições reais da criança. Seus valores, padrões morais devem ser respeitados e considerados no cotidiano educacional. A freqüente troca de experiências entre os educadores torna-se necessária para reformulação de procedimentos para traçar diretrizes gerais. As atividades pedagógicas devem proporcionar às crianças momentos de prazer e de formação de alguns hábitos como: higiene, ouvir histórias e músicas de vários gêneros e despertar interesse por plantas e animais. Deverão também desenvolver a socialização visando a construção de uma sociedade, onde o indivíduo possa ser criativo, autônomo e feliz.
- Boas relações internas são necessárias para que um bom atendimento a criança se concretize. A equipe administrativa e pedagógica espera de todos o respeito às regras gerais da escola, horários de entrada e saída, horários de lanches e almoço, materiais de uso individual e coletivo e ocupação do espaço físico e interno e externo.

ANEXO - REGRAS GERAIS E NORMAS

ANEXO - HORÁRIOS EXTERNOS

ANEXO - HORÁRIOS DE ALIMENTAÇÃO

Participação dos pais: a escola tem uma ação complementar à família e não de substituição. A construção do conhecimento sistematizado ocorre principalmente na escola. A construção de hábitos é importante e deve ter uma ação complementar em casa. A acreditamos que a educação da criança se dá em parceria, pais e escola, por isso é necessária e imprescindível a participação destes na vida escolar de seus filhos.

A noção de limites e a formação de valores requerem, junto com a escola, o empenho e dedicação dos pais no âmbito familiar, numa mesma direção. A participação dos pais em nossa U.E. reflete a visão que eles tem do papel da escola. Alguns são cooperativos e participativos, outros omissos e descompromissados e alguns insatisfeitos. O conselho de escola tem aqui uma importância relevante na medida que promove a participação ativa dos pais, como sujeitos do processo educacional, reconhecendo seus direitos e deveres. Desta forma temos como objetivo solidificar a atuação do conselho para que possa desempenhar seu papel.

Relações escola comunidade: a relação da escola com a comunidade acontece através de reuniões de Pais, comemorações, festas, eventos e campanhas de vacinação epidemias, dengue, sarampo, reuniões intersetoriais e outras.

No Centro de Saúde há o atendimento prioritário para os alunos da escola em caso de emergência. Divulgamos as campanhas de vacinação, prevenção e esclarecimentos sobre saúde. Há também uma troca de informações para encaminhamentos que necessitam de tratamento especializado como: desnutrição, tratamento psicológico, fono, desenvolvimento psicomotor, médicos participam também de nossas reuniões de integração trazendo esclarecimentos sobre cuidados com as crianças, etc.

4. Prioridades com Objetivos - Metas e Ações

Após discussão com a equipe da escola e com os membros do Conselho de Escola ficaram definidas essas metas em termos físicos e pedagógicos para o ano de 2003, listadas pela ordem de prioridades:

METAS FÍSICAS

1. Mandar fazer uma lixeira para o lixo da escola não ficar espalhado na rua;
2. Construção de pia comprida para o banheiro Emei;
3. Reformular Brinquedos do Parque;
4. Compra e trocas das lâmpadas;
5. Reforma do Teatro de Arena;
6. Conserto do Alambrado;
7. Compra e colocação de toldo Para Berçário e salas da Emei do lado de dentro;
8. Construção de banheiros e bebedouros na área externa;
9. Compra e colocação de piso frio nas salas de aulas da Emei e do Cemei.

METAS PEDAGÓGICAS

1. Armários para salas Emei e Cemei;
2. Divisórias de eucatex para Brinquedoteca;
3. Reformulação do Parque;
4. Comprar Brinquedos;
5. Revisão das Lousas;
6. Compra de 6 Aparelhos de som novos;
7. Compra de baú de Lego;
8. Compra de cavalete de pintura;
9. Renovar brinquedos da brinquedoteca;
10. Construção de um Quiosque no Campo para trabalhos de artes;
11. Construção de uma Casinha da Boneca;
12. Montagem de uma Piscina de Bolinha;
13. Construção de um Cercado de Duchas;
14. Construção de uma parede de Azulejos.

5. Plano de Curso/Plano Curricular

5.1. - Objetivos do Curso

Esta unidade escolar tem como base de seus objetivos de curso os seguintes documentos:

- Regimento Comum Escolar das U.S.E. da S.M.E. de Campinas;
- A LDB 9394/96;
- Currículo em Construção da S.M.E. de Campinas.

5.2. - Eixo da estrutura e organização curricular

A unidade sócio educacional entende currículo como toda ação educativa que envolve o conjunto de ações com objetivos educacionais na perspectiva da educação transformadora, tendo como eixo integrador à constituição da linguagem da criança, e do seu pensamento na integração com o outro e com o mundo, através da brincadeira. As nossas propostas de atividades serão desenvolvidas contemplando as áreas de conhecimento.

Esses conhecimentos irão sustentar nosso trabalho na organização e planejamento considerando a atividade principal da criança "o brincar" na aquisição de conceitos, bem como no desenvolvimento de hábitos, atitudes e habilidades necessárias para sua formação integral.

6. - Conteúdos

Depois da avaliação do ano de 2002, e em conversa com a diretora da escola, percebemos que as metodologias das educadoras sempre iriam se diferenciar umas das outras, pois devemos levar em conta a individualidade e a bagagem de vida e educacional de

cada uma delas. Deveríamos pensar então um modo de assegurar essa individualidade das educadoras e também assegurar que todas as crianças tenham o mesmo conteúdo desenvolvido. Pensando dessa forma, propusemos às educadoras que fizessem uma Carta de Intenção onde elaalaria de sua metodologia, seu referencial teórico, qual os objetivos que tem ao trabalhar com as crianças, com os pais, com a linguagem e escrita e como vê a questão do brincar na educação infantil, como fará o registro e a avaliação das atividades e das crianças. Os conteúdos seriam registrados na caderneta de chamada, além de um caderno onde ela faria anotações, do modo que mais fácil fosse para reflexão da prática e troca de experiências nos TDC's e através do mesmo a Orientadora Pedagógica tentará refletir com as educadoras sobre as metodologias utilizadas em sala de aula fazendo com que as professoras reflitam e analisem a sua prática e sua relação com o referencial teórico que segue (em anexo a carta de intenção de cada professora).

* Anexamos ao Projeto Pedagógico as Cartas de Intenções das educadoras.

A rotina das salas de aula da EMEI e do CEMEI

O cotidiano da sala de aula inicia - se com uma assembléia com as crianças e os professores sentados no chão. Dependendo da programação da semana é feito algum tipo de atividade neste momento: hora da novidade, palavra surpresa, jogo, conversa informal, programação das atividades do dia e retomada das regras da sala. A chamada é feita de modo que as crianças se conheçam, ao seu nome e dos colegas. Em seguida as classes vão tomar café da manhã de acordo com o horário pré-estabelecido.

Em seguida retornam a sala para realizar trabalhos que estão dentro de uma visão contextualizada e significativa para a criança, o que implica partir do próprio conhecimento da criança.

A utilização da área externa obedece a horários pré-estabelecidos onde as professoras fazem uso alternado da areia, play ground e campo, em duplas independentes da faixa etária das crianças.

No campo são desenvolvidas atividades como:

- Jogos dirigidos;
- Atividades livres;
- Recuperação das brincadeiras infantis;
- Educação física.

Dentro da área interna da U.E. são utilizados de acordo com a programação de cada professora:

- O pátio usado para atividades recreativas, expressão corporal e musical, e mais o espaço da brinquedoteca;
- Sala pedagógica, com os seguintes recursos: televisão e vídeo, aparelho de som, slides e biblioteca;
- Os brinquedos pedagógicos, fantoches e bandinha, tanto podem ser usados no pátio como em sala de aula.

Outras considerações

Dia do Brinquedo: dentro de nossa programação separamos as sexta feiras para que as crianças tragam brinquedos de casa com o objetivo de desenvolver na criança a noção de compartilhar o que pertence a cada um. São tomados os devidos cuidados para o cumprimento da lei 8286 de 12/01/95 (desarmamento infantil).

Festa de Aniversário: é comemorado sempre no final do mês com bolo feito na escola e em cada turma de lanche. Ficou acertado que as professoras que quiserem podem ir, com as mães que assim o desejarem, na festa de aniversário de seu filho em casa, depois de autorizados pelos outros pais, às crianças podem se dirigir à casa do colega com transporte adequado.

A Rotina do CEMEI

Inicia-se o dia com a entrada das crianças em cada setor recepcionadas por uma monitora. Nossa unidade escolar este ano está sendo uma das escolas piloto na implantação do turno de 6 horas diárias para os monitores. O horário da professoras também foi modificado com autorização do Conselho de Escola e das professoras já no ano de 2002 e elas entram nos setores às 7:30 e já ajudam as monitoras com as crianças.

Este ano conseguimos que 3 professoras atuassem no cemei, sendo assim divididas nos setores:

1ª) Professora - B I - 3ªs. e 5ªs.

MI 2ªs., 4ªs. e 6ªs.

2ª) Professora – Maternal 2 A (semana toda)

3ª) Professora - Maternal 2 B (semana toda)

As atividades que são desenvolvidas no CEMEI: andar, correr, pular, brincar de roda, manuseio de diferentes materiais, jogo simbólico, passeios ao redor da escola, visitar a EMEI, histórias, fantoches, recortes, pinturas, massinhas... São planejadas pelas professoras e monitoras, discutidas com a Orientadora Pedagógica em reuniões setoriais.

Após o almoço há um horário de repouso em que cada criança tem um colchonete e o ambiente tem música clássica-orquestrada. As crianças dormem observadas por uma monitora em cada setor. A criança que não quer dormir é orientada a ficar um pouco deitada em respeito ao colega que quer repousar e também para que ela própria descanse.

Ao acordar, as crianças ficam com as monitoras que estarão realizando atividades planejadas por elas e registradas também. Existe um horário alternativo de saída após o sono e depois somente após o jantar as mães levam seus filhos para casa.

7. - Metodologia

A linha pedagógica que deverá conduzir nosso trabalho é predominante a corrente Filosófica Interacionista (Construtivismo e Sócio - Interacionismo), onde a criança terá oportunidade de construir o seu próprio conhecimento de forma crítica e permanente, numa profunda interação aluno - professor e o objeto do conhecimento.

Trabalharemos com nossas crianças de forma global, desenvolvendo o aspecto emocional, o social e o físico motor, respeitando suas estruturas mentais, desenvolvendo as habilidades cognitivas valendo-se de um conteúdo sistematizado, identificando o trabalho docente dentro das correntes psicológicas de Piaget, Vygotsky e Wallon através das interações afetiva com o meio físico e social identificando os estágios do desenvolvimento que se sucedem em uma ordem em uma construção gradativa, onde a criança é a construtora de seu conhecimento com a interação com o meio através dos aspectos cognitivos, afetivos, sociais e motores, promovendo seu desenvolvimento em todos os níveis.

O ser humano só se desenvolve na interação com outras pessoas. É no contato com outro através da troca e do confronto que a criança vai se conhecendo melhor, descobrindo suas aptidões e limitações. Cada pessoa é um desafio para a outra. Cada criança é para outra um elemento estimulador. Assim também a aprendizagem não acontece apenas por pura transmissão (verbal ou escrita), mas também em situações problema onde o aluno busca soluções.

O confronto deve servir como desafio a ser vencido através do próprio esforço do aluno, da ajuda dos colegas e do professor.

DESAFIO:- Competições, Jogos, Desenhos, Pintura, Modelagem com argilas, Papel Machê, Massas, Campeonatos, Gincanas e outras Brincadeiras Pedagógicas, resgatando esses valores e conduzindo o educando para uma identidade de personalidade definida e consciente de seus direitos e deveres para com ele mesmo e a sociedade. Caberá a nós: direção, funcionários, professores, orientadora, formar uma equipe administrativa e pedagógica consciente. A postura do educador dentro da sala é de uma linha Filosófica Interacionista.

O profissional da unidade deverá ser estruturador e organizador do ambiente propiciando experiências múltiplas. Deverá também atuar como elemento mediador da ação educativa, a qual ocorre em todas as atividades da vida diária da criança e não apenas em momentos planejados. Um Educador que respeita a autonomia da criança levando-a a ser um ser crítico, criador e construtor de sua própria identidade e da sociedade que fará parte enquanto cidadão deverá ter as seguintes atitudes:

- Apoiar a criança em seus esforços;
- Ser dinâmico, criativo, estimulador e desafiador;
- Permitir que as crianças progredissem no seu próprio ritmo;
- Respeitar a personalidade de cada uma;
- Respeitar as realizações das crianças;
- Ousar ser autêntico com suas qualidades e seus limites;
- Expressar sua afeição para com as crianças;
- Quando surge a oportunidade, ajudar a criança a descobrir o seu corpo de modo sadio e natural;
- Estar atento ao bem estar físico da criança;
- Levar em conta as necessidades do prazer (brincar na água, na areia, etc.);
- Evitar impor suas idéias e seus modelos;
- Ajudar a criança a tomar consciência de suas possibilidades (cantar, dançar, traçar, pintar, desenhar, aeróbica, malabarismos, contorcionismos, esculpir, modelagens, corridas e jogos) e acreditar na capacidade da criança;
- Estabelecer vínculos com seus pares e com a família da criança;
- Usar linguagem correta e clara;
- Estabelecer limites quando necessário;
- Levantar as regras gerais de conduta com o grupo;
- Ter uma atividade de firmeza, com muito amor e respeito com a criança;
- Garantir momentos para a criança expressar suas idéias e emoções.
- Comprometimento com o uso coletivo dos espaços comuns (limpeza, organização, etc.);
- Ética Profissional, não discutir questões de conflito na frente das crianças e das pessoas de fora da escola, ir direto a pessoa interessada ou com a equipe da direção;

Não podemos deixar de lembrar que também o educador é fruto de uma educação e de uma linha pedagógica da escola por onde passou. Na medida do possível, através de conversar e discussões entre todos veremos nossas atitudes frente a uma linha de pensamento educacional e de que forma, nossa atitude, ajuda ou não a esse aluno.

8. Avaliação

Avaliação se destina a obter informações e subsídios capazes de favorecer o desenvolvimento da criança e aplicação de seus conhecimentos.

Avaliar não é apenas medir, comparar ou julgar. A avaliação tem uma importância social e política no fazer educativo. Não apenas as crianças que crescem e aprendem.

Todos constroem conhecimentos e, nesse processo, têm dúvidas e dificuldades, fazem progressos e reestruturam suas formas de ação buscando alcançar os objetivos traçados.

Assim avaliamos:

- A criança, seu desenvolvimento, conhecimento e procedimento;
- A educadora, suas dificuldades e capacidades;
- A equipe administrativa e pedagógica, seus progressos, dificuldades e conquistas;
- A Pré-escola, sua estrutura e funcionamento.

Essa avaliação é feita através de:

- Análises e discussões periódicas sobre o trabalho pedagógico nos T. D's.;
- Observações e registros sistemáticos da criança, nos diários do educador (relatório).

A avaliação da criança parte da observação que se faz da sua atuação e da interação Crianças X Crianças e Crianças X Adultos. Essa avaliação é constante e permanente, sendo sempre o ponto de partida para o professor elaborar ou reelaborar condições de ensino adequadas ao seu desenvolvimento. Existe uma pasta onde esses dados são anotados segundo a metodologia de cada professor. Isso não é apresentado aos pais e nem acompanha o aluno, servindo apenas como instrumento para o professor avaliar, refletir e reorganizar sua prática pedagógica, servindo também para discussão com os pais na RPM.

9. - Organização das turmas

Neste ano as faixas etárias das turmas foram modificadas pela Secretaria Municipal de Educação para se adequarem às idades do estado e também para atender a demanda existente na educação infantil. Com isso, mudamos para agrupamento I, II e III, que compreendem os antigos setores. Na nossa escola conseguimos manter mais ou menos as crianças dentro dos setores antigos, mas houve uma diminuição da faixa etária das crianças nesses setores e ocorreu de crianças "pularem" algum setor anterior àquele que se encontra agora. Com isso, as turmas ficaram bem heterogêneas com crianças mais rápidas e outras nem tanto para realizar as tarefas pedidas, o que causou um certo transtorno no início do ano, já superado pelas educadoras.

10. Alunos com necessidades educacionais especiais

No ano de 2003 temos uma professora itinerante na escola atendendo a 3 crianças diagnosticadas com necessidades especiais e dando suporte ao trabalho das professoras, além de nos auxiliar na sondagem de dificuldades de outras crianças. A professora itinerante permanece na escola as 3ª e 5ª feiras no horário das 07:00 às 11:00 horas.

11. Calendário

Foi elaborado segundo Resolução Conjunta SME/ Fumec nº 01/03

12. Plano Anual Integrado do Núcleo de Direção

A coordenação pela Direção da U.E. é realizada buscando sempre uma sugestão democrática, trabalho em equipe com decisões em grupo, diálogo, respeito da individualidade, delegando poderes e procurando motivar a equipe escolar através do discurso, deixando claro seus objetivos, o papel do educador e dando condições para a realização das atividades propostas. A liberdade com responsabilidade é incentivada, presente em todos os setores e com todos que participam da vida escolar e assim, conhecer e avaliar o trabalho realizado. As questões quanto ao relacionamento interpessoal recebem uma importância especial para se conseguir um ambiente agradável e cooperativo.

O atendimento aos pais e a comunidade é feito com o máximo possível de cordialidade, buscando um bom entrosamento e participação.

13. Plano Anual da Orientadora Pedagógica

Tendo como base o estatuto do magistério e a partir da leitura do PPE e das AVP's do CIMEI 37 "Pres. Arthur Bernardes" do ano letivo próximo passado tracei alguns objetivos para a realização de atividades para o presente ano de 2003.

Procurarei nas reuniões de TDC e de setor levar as educadoras a fazerem uma reflexão da prática pedagógica, o que nos aproxima e nos afasta da prática do colega. Como lidar com essas diferenças no coletivo da escola.

Haverá a troca de experiência entre as profissionais, leitura e discussão de textos, além de vídeos e músicas. Também será objeto de estudo e discussão o documento Currículo em Construção, o Estatuto da Criança e do Adolescente e a LDB no que concerne à educação infantil, isso tudo ligado a nossa prática de sala de aula.

TDC: de acordo com a Resolução SME nº 03/03 do DOM de 21/02/03 o TDC terá por objetivo a formação continuada em serviço através do Planejamento Coletivo de eventos, passeios, comemorações, estudos de textos, palestras e vídeos, trocas de experiência, dinâmicas, socialização de estudos, etc. Tudo isso visando a uma qualificação da prática educacional, assegurada e qualificada pela reflexão, a sistematização do trabalho, o suporte teórico, a tomada de decisões, a avaliação do processo educacional e demais assuntos pertinentes ao Projeto Pedagógico Escolar.

Dia: 5ª feira

Horário: 11:20 às 13:40, sendo que todas as educadoras da escola, com representação dos outros segmentos, estarão juntas no horário das 12:00 às 13:00 horas.

TDI: estão previstas atividades como: atendimento a pais, leitura de textos, seleção e produção de material concreto ou escrito que serão utilizados no TDC ou para a U.E. em geral. Cada professora entregou um planejamento com dia e horário que irá cumprir essas horas e possíveis utilizações das mesmas. Existe um livro próprio onde marcam o dia em que realizaram e qual atividade realizada.

Reunião de Setor: este ano como uma das escolas piloto da NAED LESTE na implementação das 6 horas de trabalho para as monitoras, nossas reuniões de setor estão previstas para acontecerem as quartas feiras no horário do sono das crianças, quando todas as monitoras se encontram na unidade escolar. Será utilizado esse espaço para planejamento de atividades, indicação e leitura de textos, vídeos, divulgação de eventos, etc. Sempre que se fizer necessário essas reuniões poderão ser realizadas em outros dias e horários.

14. Subprojetos

Na unidade escolar existem 03 subprojetos:

14.1. Projeto Biblioteca Escolar

É desenvolvido na escola desde 1995 e neste ano de 2003 a escola conta com duas professoras neste projeto, sendo que cada uma delas cumpre 14 h/a semanais. Projeto em anexo.

Professoras responsáveis:

Andréa Ferreira

Maria Fátima de Toledo Piza Nardi

ANEXO - PROJETO BIBLIOTECA

14.2. Projeto Brinquedoteca

Estamos montando nossa brinquedoteca, este ano, no galpão da escola. Visto que a sala de aula voltou a ser utilizada. Será um espaço onde as crianças poderão

vivenciar suas fantasias, desenvolver atividades lúdicas variadas, despertando nas crianças o respeito pelas regras, pelo outro, o espírito de cooperação e principalmente o saber perder e ganhar, além do cuidado, da manutenção e da conservação dos brinquedos do acervo e do espaço da brinquedoteca. Após avaliação da equipe no ano passado algumas reformulações se fazem necessárias, o atendimento as turmas é em sistema de rodízio com maior tempo para cada turma.

Professoras responsáveis:

Mile Mara Maurutto

Maria Elizabeth Clemente Pinto

ANEXO - PROJETO BRINQUEDOTECA

14.3. Projeto Capoeira

Este ano a Secretaria Municipal ofereceu aulas de capoeira para as crianças e escolas que estivessem interessadas, após realizar pesquisa com os pais em 2002, ficou decidido que a escola iria se inscrever no referido projeto, estamos no aguardo da autorização para iniciar as aulas e da vinda do professor especializado para realizá-las.

ANEXO – PROJETO CAPOEIRA

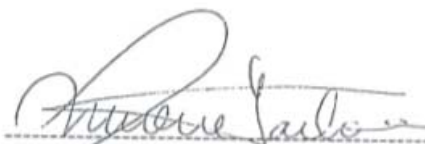
15. – Acompanhamento e Avaliação do PPE

Existem dois momentos específicos, marcados em calendário, para avaliação do PPE, mas esse processo não é estanque e sim dinâmico e contínuo acontecendo durante o ano todo através das reuniões, RPI, reuniões do Conselho de Escola, conversas e etc.

16. – Aprovação do PPE pela Diretora Educacional

Eu, Simone Barbosa, diretora educacional, do CIMEI 37 "Presidente Arthur Bernardes", aprovo o Plano Pedagógico Escola, que foi aprovado pelo Conselho, Professores e Funcionários da U.E.

Campinas, 05 de maio de 2003.



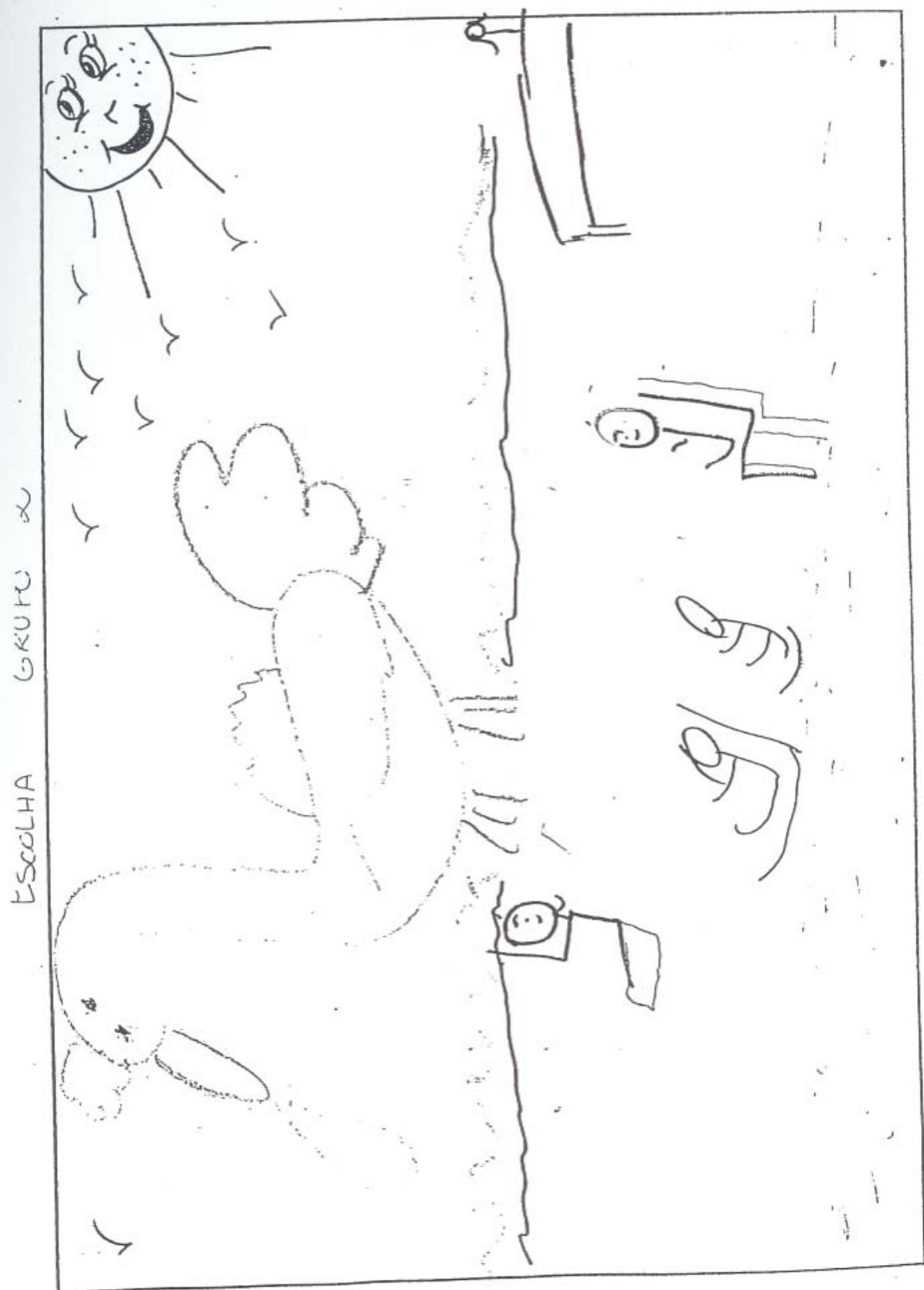
Simone Barbosa

RG. 13.327.699.1

MEC 255887

-Diretora

ESCOLHA GRUPO 2



ESCOLHA GRUPO 2

ANEXOS

Anexo - Direção e Apoio Pedagógico e Educacional

	CARGO/ FUNÇÃO	CATEGORIA FUNCIONAL	NOME E R.G.	CURSO/HABILITAÇÃO	REGISTRO NO MIN. EDUC.	ACÚMULO (CPAC PUBEDOE)
1.	Diretor Educ.	Efetivo	Simone Barbosa 18.327.699-1	Pedagogia/ Adm./ Supervisão	255667	-
2.	Vice Diretor	Efetivo	Solange Gomes de Oliveira 7.724.026	Pedagogia/Adm./ Supervisão	6683/93	-
3.	Vice Diretor	Efetivo	Elen da Silva Roman 8.774.986	Pedagogia/ Didática/ Estrutura e Funcionamento	9513783	-
4.	Orientadora Pedagógica	Efetivo	Rosimar Ferramola 16.125.601	Pedagogia/Adm./ Supervisão	9506733	-

Anexo - Caracterização do Corpo Docente

N.º de Origem	Nome do Pro- fessor	R.G.	Carreira Funcional	Curso	Habilitação	R.º de Matr. de Matr.	Série, Turma, Matr. de Matr.	Acumulo de Matr. de Matr.
1.	Ana Cristina Mariano Baungart	16.567.123	Efetiva	Pedagogia	Administração e Supervisão	9514614	Pré A Manhã	-
2.	Andréa Ferreira	8.405.678-2	Efetiva	Pedagogia E Psicologia	Administração Escolar	454496	Maternal 3 A Manhã	-
3.	Celícia L. dos S. Costa	13.940.272	Efetiva	Pedagogia	Administração e Supervisão	95133427	Infantil C tarde	-
4.	Cristina Fantinatti de Souza	16.334.852	Efetiva	Pedagogia	Adm. / Supervisão/ Orient. e Magistério	-	Maternal 2 A manhã	-
5.	Elaine Cristina de Oliveira Nunes	28.184.093- 3	Substituta da Profª Graziela Em Lic. Gest.	Magistério	-	-	Berçário 1 e Maternal 1	-
6.	Elaine Leonhardt Esquitini	22.942.934- 8	Estabilidade Provisória	Pedagogia	Administração	13906	Multietária Manhã	-
7.	Graziela Ursini Baraçal	20.117.936- 2	Substituta	Pedagogia	Adm. / Sup. Orient. / Docencia	-	Berçário 1 e Maternal 1	Licença Gestante
8.	Iara Ap. B. Azambuja Silva	13.585.030	Efetiva	Pedagogia	Administração	94342	Maternal 2 A Manhã	-
9.	Janey Cristina da Silva	27.628.719- 8	Efetiva	Magistério	-	-	Infantil A Tarde	Em LTS
10.	Leiko I. Garcia	15.312.666	Efetiva	Magistério	-	-	Pré C Tarde	-
11.	Lúcia Helena Christini Meirelles	6.592.685	Efetiva	Ed. Especial	Deficiência Mental	13354	Itinerante	-
12.	Ma. Fátima T. Piza Nardi	17.500.650- 7	Efetiva	Pedagogia Ed. Física	Administração Escolar	145728	Maternal 3 D Tarde	-
13.	Maria Alice Prunes Regi Esmeriz	16.969.796	Efetiva	Pedagogia	Orientação Educativa	9614541	Maternal 3 A Manhã	-
14.	Maria Elizabeth P. Clemente	5.725.134-4	Efetiva	Pedagogia/Letra s	Adm./Português/ Inglês	22241	Maternal 3 C Tarde	-
15.	Mile Mara Maurutto	5.563.906	Efetiva	Pedagogia/ Psicologia	Administração/ Supervisão	30866	Pré B Manhã	-

16.	Mônica Estela Mecatti de Souza	18.798.766	Efetiva	Pedagogia	Administração Escolar	9513151	Maternal 3 A Tarde	Prefeitura/ FUMEC
17.	Rosana Ferramola	14.104.173.6	Efetiva	Pedagogia	Administração	9513430	Infantil A Manhã	-
18.	Rosângela de Souza	13.569.998	Efetiva	Pedagogia	Orient. Educ.	24.7370	Pré D Tarde	-
19.	Sandra Regina dos Santos Alves	20.351.201-7	Substituta da Profª Janey	Magistério	-	-	Infantil A Tarde	-
20.	Sônia Antonia dos Santos Moraes	12.858.698-9	Estabilidade Provisória	Pedagogia	Adm. Escolar	34984. EXE	Maternal 2 B Manhã	-
21.	Suely de Fátima Tozelli Menegon	9.025.961-1	Efetiva	Magistério	-	-	Infantil B Manhã	-
22.	Tanea Regina Pereira	11.978.013	Efetiva	Magistério/ Turismo	-	-	Maternal 2 B Manhã	Prestando serviço no Allan K.
23.	Vanessa Regis	26.787.983-0	Substituta	Magistério	-	-	Pré A Tarde	-

Anexo - Núcleo de Apoio Sócio Educacional - Monitoras

NÚMERO DE ORDEM	Grupos Educacionais	Categoria	NOME	R.G.	VALOR DE ESCOLARIDADE	SITUAÇÃO
1.	Monitora Cemei	Efetiva	Angelita Silva dos Santos	29.163.225-7	2º Grau completo	Maternal 1
2.	Monitora Cemei	Função Pública	Creusa M. C. dos Santos	16.969.079	1º Grau incompleto	Maternal 2 A
3.	Monitora Cemei	Efetiva	Denize Aparecida Tavares Beraldo	21.655.652	2º Grau completo	Maternal 1
4.	Monitora Cemei	Efetiva	Doroti R. Patelli	8.395.351	2º Grau incompleto	Readaptada prestando serviço na SME
5.	Monitora Cemei	Efetiva	Ednéa Ap. Bueno	20.350.731-9	1º Grau incompleto	Readaptada limitada prestando serviço na EMEI
6.	Monitora Emei	Efetiva Naed Leste	Eliane Peres de Assis Marques	15.852.632	2º Grau completo	Pré A
7.	Monitora Cemei	Efetiva Naed Leste	Giselda de Cássia Amorim	19.892.267-X	2º Grau completo	Maternal 1
8.	Monitora Cemei	Efetiva Cemei José Fidelis	Karina Delgadinho Rondini	26.814.331-6	3º Grau incompleto	Maternal 1
9.	Monitora Emei	Efetiva	Maria Aparecida Bonati Fernandes	37.739.544-4	1º Grau completo	Infantil A e mei
10.	Monitora Cemei	Função Pública	Maria do Carmo G. Maia	7.995.566	2º Grau completo	Maternal 2 B
11.	Monitora Cemei	Função Pública	Maria Elizabeth C. Buscarati	20.673.851	1º Grau incompleto	Maternal 2 B
12.	Monitora Cemei	Função Pública	Maria Inês Santana	21.203.840	1º Grau incompleto	Maternal 2 A
13.	Monitora Cemei	Efetiva Cemei Dona Júlia dos Santos Dias	Maria Rosângela Dosso	18.508.227	2º Grau incompleto	Berçário 1
14.	Monitora Cemei	Efetiva	Marineta da Silva Batista	11.662.841-8	2º Grau completo	Berçário 1
15.	Monitora Cemei	Efetiva	Marly da Silva Lima	7.996.570-2	2º Grau completo	Maternal 2 B

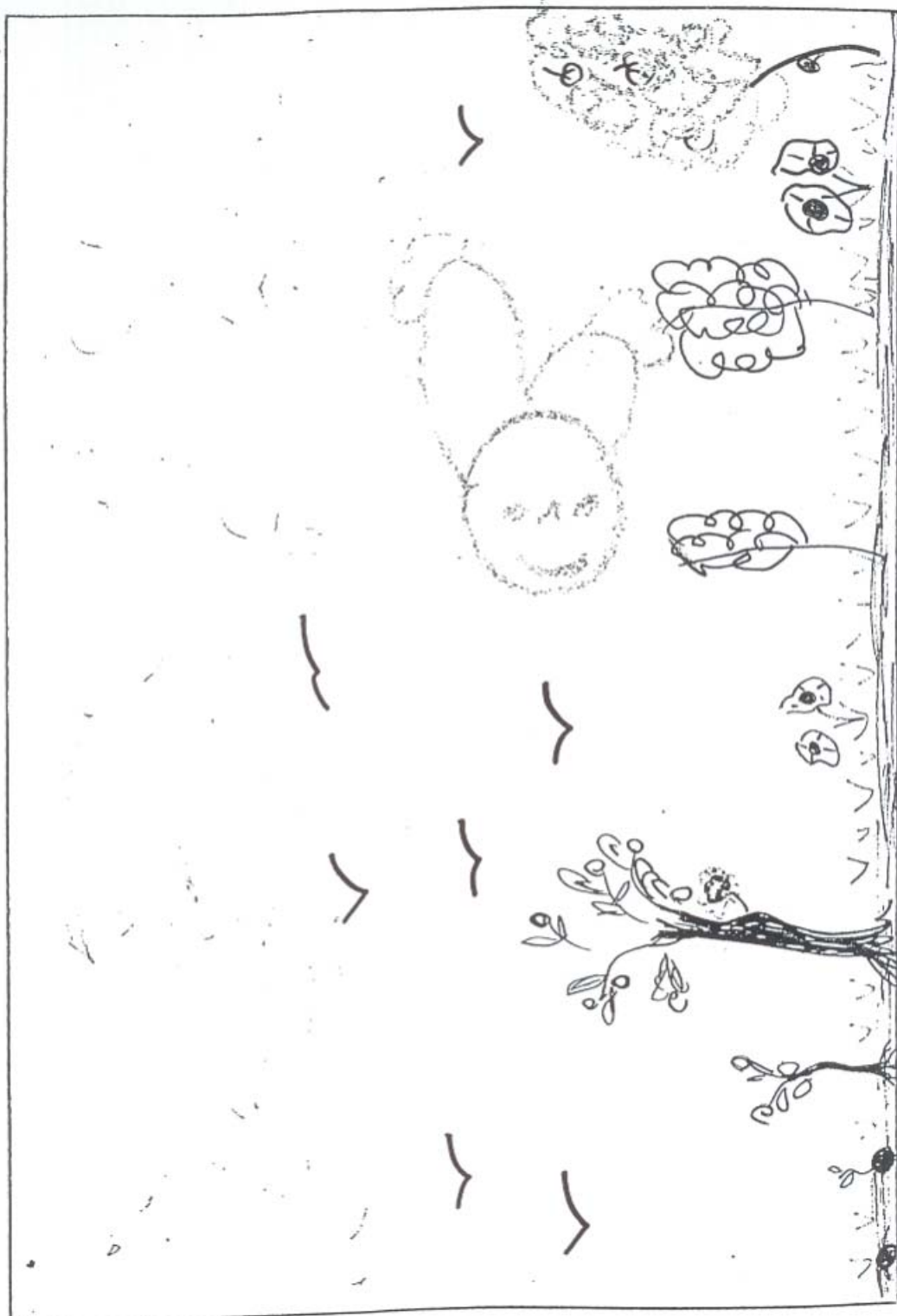
16.	Monitora Emei	Efetiva Naed Leste	Neusa Maria Pimentel Barbosa	22.482.729-7	2º Grau completo	Maternal 3 A emei
17.	Monitora Emei	Efetiva	Regina Celi Rocha Domingues	15.657.231- X	2º Grau incompleto	Readaptada limitada prestando serviço na EMEI
18.	Monitora Cemei	Efetiva	Rosângela Aparecida Pereira Vitor	14.641.567- X	2º Grau completo	Maternal 1
19.	Monitora Cemei	Efetiva	Vera Lúcia Coelho de Oliveira	M.2.331.383	2º Grau completo	Maternal 2 A
20.	Monitora Cemei	Efetiva	Vera Lúcia Piellusch Berling	12.437.662	1º Grau Incompleto	Berçário 1

Anexo - Núcleo de Apoio Administrativo Sócio Educacional e de Assistência à Criança
Funcionários

NÚMERO DE ORDEM	CARGO OU FUNÇÃO	CATEGORIA	NOME	R.G.	NÍVEL DE ESCOLARIDADE
1.	agente de apoio	efetiva FUMEC	Dulcelena H. Diogo	19312603-3	2º Grau incompleto
2.	servente	efetiva	Enilde Ap. S. de Oliveira	14111338-8	2º Grau completo
3.	servente	terceirizada	Etelvina Evanisto Soares	4.497.793	1º Grau incompleto
4.	cozinheira	Função Pública	Heloisa H. Cardoso	9.596.604	1º Grau inc. em LTS
5.	guarda	terceirizado	Marcos Antonio Theodoro	18.672.804-9	1º Grau incompleto
6.	servente	Efetiva	Maria Ap. Silva Henriques	16.123.693-5	1º Grau completo
7.	cozinheira	terceirizada	Maria Consolidação		LTS
8.	cozinheira	Função Pública	Maria Inêz C. de Souza	7.240.659	1º Grau incompleto
9.	servente	efetiva	Maria Joana Pereira	7895817-5	2º Grau completo
10.	cozinheira	terceirizada	Marlene Francisco Ramos	10.910.164	1º Grau completo
11.	cozinheira	Função Pública	Neusa M. F. de Almeida	29011859-1	1º Grau incompleto
12.	guarda	Função Pública	Obédio de Paula	12.944.953	1º Grau incompleto
13.	guarda	terceirizado	Ronaldo Alves de Medeiros	18.282.860-8	2º Grau incompleto
14.	cozinheira	efetiva	Ruth V. B. Orru	16.333.739	1º Grau incompleto
15.	cozinheira	efetiva	Vânia E. Bernardino	20.674.668	1º Grau completo
16.	cozinheira	terceirizada	Joana Célia Guimarães Costa	37.991.208-9	2º Grau completo

ESCOLHA GRUPO 2

ESCOLHA GRUPO 2



O conselho da unidade sócio educacional é composto por 19 membros efetivos de acordo com o artigo 10 da lei 6.662/10-10-91 e está representada por 10 pais e 03 professores, 03 funcionários e 02 especialistas e 01 diretora, presidente nato do conselho. O seguimento dos pais foi eleito entre duas chapas candidatas.

CONSELHO DE ESCOLA EFETIVOS			CONSELHO DE ESCOLA SUPLENTE				
Cristina Fantinatti	Prof. Mat. 2 B	3242 4571	R. Francisco Volpe, 44	Sônia Antonia dos Santos Moraes	Prof. Mat. 2 A	3256 3674	Av. Ester M. de Camargo, 254
Andréa Ferreira	Prof. Mat. 3 B	32943829	R. Paula Bueno190	Maria Elizabeth Pinto Clemente	Prof. Mat. 3 C	3294 3693	R. Barreto Leme, 1887
Celcica Luiza Santos	Prof. Inf. C	32410709	R. Roberto Teixeira Santos, 568	Ana Cristina Mariano Baungart	Prof. Pré A	3208 3168	R. Pedro Vieira da Silva, 595
Creusa Maria Costa dos Santos	Monitora	3208 4273 / 9119 1534	R. dos Cataguases, 72	Neusa Maria Pimentel Barbosa	Monitora	3276 3127	R. Praxistides Ferreira Neves, 260
Daniela Helena de Camargo	Kalke - Pré A	9601 1797 / 3208 1867	R. dos Goitacaes, 45	Elisangeila Aparecida Barbosa	Marcos Mat. 3 D	3209 0160	R. dos Arapanés, 150
Dulcelena Honório Diogo	Servente	3208 1606 / 9106 1162	R. dos Caelés, 95	Enilde Ap. Simenes de Oliveira	Servente	3845 2351	R. Dercides Êmica, 146
Elen da Silva Roman	Vice Diretora	3844 4750	Av. José Paulino, 3645	Solange Gomes de Oliveira	Vice Diretora	3256 6692	R. Nova York, 254
Elizinn Aparecida Bueno	Pedro - Inf. A	3209 1217	R. dos Iguaú, 622	Edna Mendes Santiago Costa	Leticia - Inf. C	3208 3619	R. dos Bororós, 26
Josimary Gomes Mendonça	Samantha - Mat. 3 B	3208 2914 / 9167 5912	R. dos Autés, 45	Inês Ap. Santana	Rauan - Pré A	3208 3392	R. dos Arapanés, 190
Maria Aparecida da Silva Nascimento	Lucas - Inf. C	3209 0439	R. dos Arnés, 239	Luis Henrique César de Oliveira	Bruno - Pré A	3243 4380	R. dos Anapurus, 126
Maria do Carmo Gonçalves Maia	Monitora	3208 1595 / 9711 7095	R. Osório Filho, 52	Denise Ap. Tavares Beraldo	Monitora	3276 3127	R. José Ramom Aboim Gomes, 244
Maria Inês Compassi de Souza	Cozinheira	3289 7789	R. Antonia de Barros Roelle, 42	Ruth Vilas Boas Orru	Cozinheira	3208 1958	R. Manoel Bandeira, 65
Mile Mara Maurutto	Prof. Pré B	3252 3580 / 9771 2774	R. Santa Cruz, 174	Elaine Leonhardt Esquitini	Prof. Multi etária	3213 2242	R. Dona Rosa de Gusmão, 853
Paula Cristina Carura Fomer	Valdir jr. - Mat. 3 C	3208 2391	R. dos Carnajás, 26	Gilson Luchezzi	Leticia - Mat. 3 C	3209 0907	R. dos Aetés, 199
Rosana Ferramola	Prof. Inf. A	3208 1861	R. Waldemar Santos Marques, 185	Jara Ap. Beraldo Azambuja Silva	Prof. Mat. 2 A	3243 - 7726	Av. Heitor Penteado, 1063
Roseli Aparecida de Melo Teixeira	Pedro - Inf. C	3208 3362	R. dos Auetés, 149	Flaviana Cristiana Santos Dall'Oca	Rafael - Inf. C	3208 2398	R. dos Apiacés, 196
Tatiane Ramos Bernardino	Mateus Mat. 3 C	3208 3283	R. dos Itatins, 385	Jedo Domingos Magalhães	Maiara - Inf. A	3209 0598	R. Carnajás, 46
Vânia Cristina Costa	Pedro H. - Inf. C	32080765	R. dos Arnés 15	Aleebias Rodrigues Júnior	Davi - B 1	3208 1677	Rua dos Imarés, 243
Zuleica de Jesus Bernardo	Bruno - Pré A	9127 9735	R. dos Anapurus, 126	Ivone Dornain Nogueira	Paula Mat. 3 C		R. dos Apiacés, 35

EMEI " PRESIDENTE ARTHUR BERNARDES"
NORMAS E REGRAS

- **HORÁRIO DE ENTRADA:** 8 h. período da manhã, 13 h. período da tarde. **EVENTUALMENTE**, existe uma tolerância de 10 minutos na entrada, após esse horário o portão será fechado e abrirá uma última vez às 8h. 20 min. e 13h. e 20 min. para entrada das crianças atrasadas. Depois disso, o portão será fechado e **NÃO** abrirá mais, somente com atestados.
- **HORÁRIO DE SAÍDA:** 11 h. 45 min. às 12 h. período da manhã e 16 h. 45 min. às 17 h. no período da tarde. Após às 12 h. e às 17 h. a criança não está mais sob a responsabilidade do professor, o que caracteriza o atraso na saída.
- **HORÁRIO DE SAÍDA DO INTEGRAL** – 15 h. às 15 h. 50 min. e 16 h. às 17 h.
- **ATRASOS** – Após o terceiro atraso na saída da criança, a família será chamada pela direção para devidas providências.
- **SAÍDA** – Para a criança sair da escola com outra pessoa (maior de 18 anos) é necessário o preenchimento de autorização pelos pais e/ou responsáveis, quando o nome não constar no prontuário.
- **AUSÊNCIAS** – Conforme Resolução SME nº 23/2002, "a ausência da criança por 5 (cinco) dias consecutivos deverá ser justificada pelos pais ou responsáveis à escola. A direção deverá comunicar o Conselho Tutelar do Município a relação de alunos que apresentarem acima de 25 dias consecutivos de ausência." Após essa comunicação as vagas desses alunos deverão ser colocadas em disponibilidade para atendimento da demanda.
- Na saída a criança deverá ser entregue pela professora, pela porta externa de cada sala, não sendo permitida a entrada de pais pela porta principal, pois as crianças do integral estão dormindo (manhã) e ocorre tumulto pela falta de espaço.
- O horário de saída das crianças deve ser respeitado, sendo autorizada sua saída mais cedo somente em casos de consulta médica ou odontológica ou em caso de emergência.
- Os alunos que utilizam o serviço de Perua Escolar deverão aguardar o responsável na sala de aula.
- **UNIFORME:** seu uso é obrigatório, conforme Lei Municipal 9630 de 09/01/98. Este uniforme é composto de camiseta cinza da escola, short ou calça azul, sacola azul, agasalho azul, tênis ou sandália. É necessário verificar diariamente a sacola da criança, deixando-a organizada (copo, toalhinha, troca de roupas,...). É **PROIBIDO O USO DE CHINELOS, TAMANCOS E SANDÁLIAS DE SALTO**.
- Qualquer problema de saúde da criança, os pais serão avisados imediatamente, para tanto os telefones da residência e do serviço deverão estar **SEMPRE ATUALIZADOS**, na sala e na direção, para que sejam rapidamente localizados em caso de emergência a fim de socorrer seu filho(a).
- É preciso que os pais ensinem a criança utilizar corretamente o banheiro, pois são muitas crianças e não temos pessoal para acompanhar cada criança individualmente ao mesmo.
- É de responsabilidade dos pais examinar a cabeça da criança todos os dias para eliminar piolhos e lêndeas. É de responsabilidade da escola comunicar aos pais o aparecimento dos mesmos. Em caso de infestação a criança deverá permanecer em casa para tratamento, e somente depois retornar à escola.
- O lanche é fornecido pela escola, não trazer nada para comer.
- A **COOPERATIVA ESCOLAR** é a somatória da contribuição dos pais e se destina à compra de material pedagógico, pequenos reparos das unidades, compra para eventos das crianças, etc. O envelope será colado no caderno de recados da criança mensalmente. O valor sugerido pelo Conselho de Escola é de R\$ 5,00 a R\$ 10,00 reais.
- Os balancetes completos das contribuições mensais serão afixados no mural da EMEI e estão à disposição de **TODOS OS PAIS** e da **COMUNIDADE**. Haverá também prestação de contas dos gastos do mês.
- **REMÉDIOS:** não serão ministrados, por isso não manda-los na sacola.
- **BRINQUEDOS** – Somente será permitido a entrada de brinquedos nas 6ª feiras e/ou véspera de feriados. A perda ou dano é de inteira responsabilidade dos pais, portanto, aconselhamos que os pais reftam a cerca de que brinquedo mandar para a escola.
- **PARTICIPAÇÃO DOS PAIS:**
 - **REUNIÃO DE PAIS E MESTRES:** será feita bimestralmente e os pais serão comunicados por bilhetes para que possam comparecer. Será dado atestado de comparecimento aos pais que precisarem para comprovar que estiveram na reunião.
 - **CONSELHO DE ESCOLA:** sugerimos que os pais se candidatem ao Conselho e/ou participem do mesmo através de: decisões conjuntas, sugerindo ações, criticando de forma adequada, participando das reuniões, eventos, informando os demais pais, acompanhando os orçamentos e gastos da APM, etc.
 - **VIDA ESCOLAR:** participar, comunicar à escola sobre qualquer eventualidade, cuidar da sacola, se informar do dia-a-dia da criança na escola, comparecer nos eventos e reuniões, conhecer o profissional que educa seu (sua) filho(a). Solicitamos a colaboração dos pais para que, na entrada dos dois períodos, os Box do estacionamento em frente a escola sejam deixados livres para os professores e funcionários.
- Solicitamos a colaboração dos pais para que os Box do estacionamento em frente a escola sejam deixados livres para as professoras e funcionários na entrada dos dois períodos.

A DIREÇÃO

CEMEI "PRESIDENTE ARTHUR BERNARDES"

NORMAS E REGRAS

- ❖ **HORÁRIO DE ENTRADA** – Entrada a partir de 7h00 até 7h30, tolerância de 10 minutos, após esse horário o portão será fechado e abrirá uma última vez às 7h40 para entrada das crianças atrasadas. Depois disso, o portão será fechado e NÃO abrirá mais, somente com atestados.
- ❖ **ATRASOS** – Em caso de médico no período da manhã trazer atestado e a entrada será permitida até às 10h00.
- ❖ **HORÁRIO DE SAÍDA** – 14 h 30 min às 15 h 50 min. e das 16 h. 45 min. às 18 h.
- ❖ **ATRASOS** - Após o terceiro atraso na saída da criança, a família será chamada pela direção para devidas providências.
- ❖ **AUSÊNCIAS** – Conforme Resolução SME nº 23/2002, "a ausência da criança por 5 (cinco) dias consecutivos deverá ser justificada pelos pais ou responsáveis à escola. A direção deverá comunicar o Conselho Tutelar do Município a relação de alunos que apresentarem acima de 25 dias consecutivos de ausência." Após essa comunicação as vagas desses alunos deverão ser colocadas em disponibilidade para atendimento da demanda.
- ❖ **UNIFORME** – completo: camiseta cinza da escola, shorts ou calça azul, sacola azul. Agasalho azul marinho, tênis ou sandália (B2 – M1- M2). Para o B1 não há exigência do uniforme, porém há a obrigatoriedade de trazer diariamente a sacolinha com os seguintes itens: 1 sabonete de bebê por mês, 4 calças plásticas para quem usa fraldas de pano, 10 fraldas de pano ou no mínimo 4 fraldas descartáveis, 1 fita adesiva para fraldas de pano, 2 trocas de roupa de verão (1 camiseta de manga, 2 shorts, 2 camisetas regata e 1 calça comprida), 2 trocas de roupa de inverno (2 camisetas de manga compridas, 1 camiseta de manga curta, 2 calça compridas e 2 pares de meias), 1 sandália de couro ou tênis, 1 saco plástico para roupas sujas, a criança deverá vir à escola calçada, tudo deve ser marcado com o nome da criança.
- ❖ **SAÍDA** – Para a criança sair da escola com outra pessoa (maior de 18 anos), é necessário o preenchimento de autorização pelos pais e/ou responsáveis, quando o nome não constar no prontuário.
- ❖ **NÃO É PERMITIDO** o uso chinelos, tamancos, calçados de salto, botas e tênis de cano alto.
- ❖ Verificar diariamente a sacola das crianças e deixá-la em limpa, em ordem e organizada para vir à escola (fraldas, tirar a roupa suja e colocar outra troca no lugar, etc.).
- ❖ É de responsabilidade dos pais examinar a cabeça da criança todos os dias para eliminar piolhos e lêndeas. É de responsabilidade da escola comunicar aos pais o aparecimento dos mesmos.
- ❖ Qualquer problema de saúde da criança, os pais serão avisados imediatamente, para tanto os telefones da residência e do serviço deverão estar **SEMPRE ATUALIZADOS**, no setor e na direção, para que sejam rapidamente localizados em caso de emergência a fim de socorrer seu filho(a).
- ❖ O atestado de trabalho ou xerox da carteira de trabalho da mãe é solicitado apenas no início do ano letivo e são de inteira responsabilidade de patrões e pais as declarações dadas.
- ❖ A **COOPERATIVA ESCOLAR** é a somatória da contribuição dos pais e se destina à compra de material pedagógico, pequenos reparos das unidades, compra para eventos das crianças, etc. O envelope será colado no caderno de recados da criança mensalmente.. O valor sugerido pelo Conselho de Escola é de R\$ 5,00 a R\$ 10,00 reais.
- ❖ Os balancetes completos das contribuições mensais serão afixados no mural da EMEI e estão a disposição de **TODOS os PAIS** e da **COMUNIDADE**. Haverá também prestação de contas dos gastos do mês.
- ❖ **BRINQUEDOS** – Somente será permitido a entrada de brinquedos nas 6ª feiras e/ou véspera de feriados .A perda ou dano é de inteira responsabilidade dos pais, portanto, aconselhamos que os pais reflitam a cerca de que brinquedo mandar para a escola.
- ❖ O lanche é fornecido pela escola, não trazer nada para comer.
- ❖ **REMÉDIOS: NÃO** serão ministrados, por isso não mandá-los na sacola.
- ❖ **PARTICIPAÇÃO DOS PAIS:**
 - **REUNIÃO DE PAIS E MESTRES:** será feita bimestralmente e os pais serão comunicados por bilhetes para que possam comparecer. Será dado atestado de comparecimento aos pais que precisarem para comprovar que estiveram na reunião.
 - **CONSELHO DE ESCOLA:** sugerimos que os pais se candidatem ao Conselho e/ou participem do mesmo através de: decisões conjuntas, sugerindo ações, criticando de forma adequada, participando das reuniões, eventos, informando os demais pais, acompanhando os orçamentos e gastos da APM, etc.
 - **VIDA ESCOLAR:** participar, comunicar à escola sobre qualquer eventualidade, cuidar da sacola, se informar do dia-a-dia da criança na escola, comparecer nos eventos e reuniões, conhecer o profissional que educa seu (sua) filho(a).

A DIREÇÃO

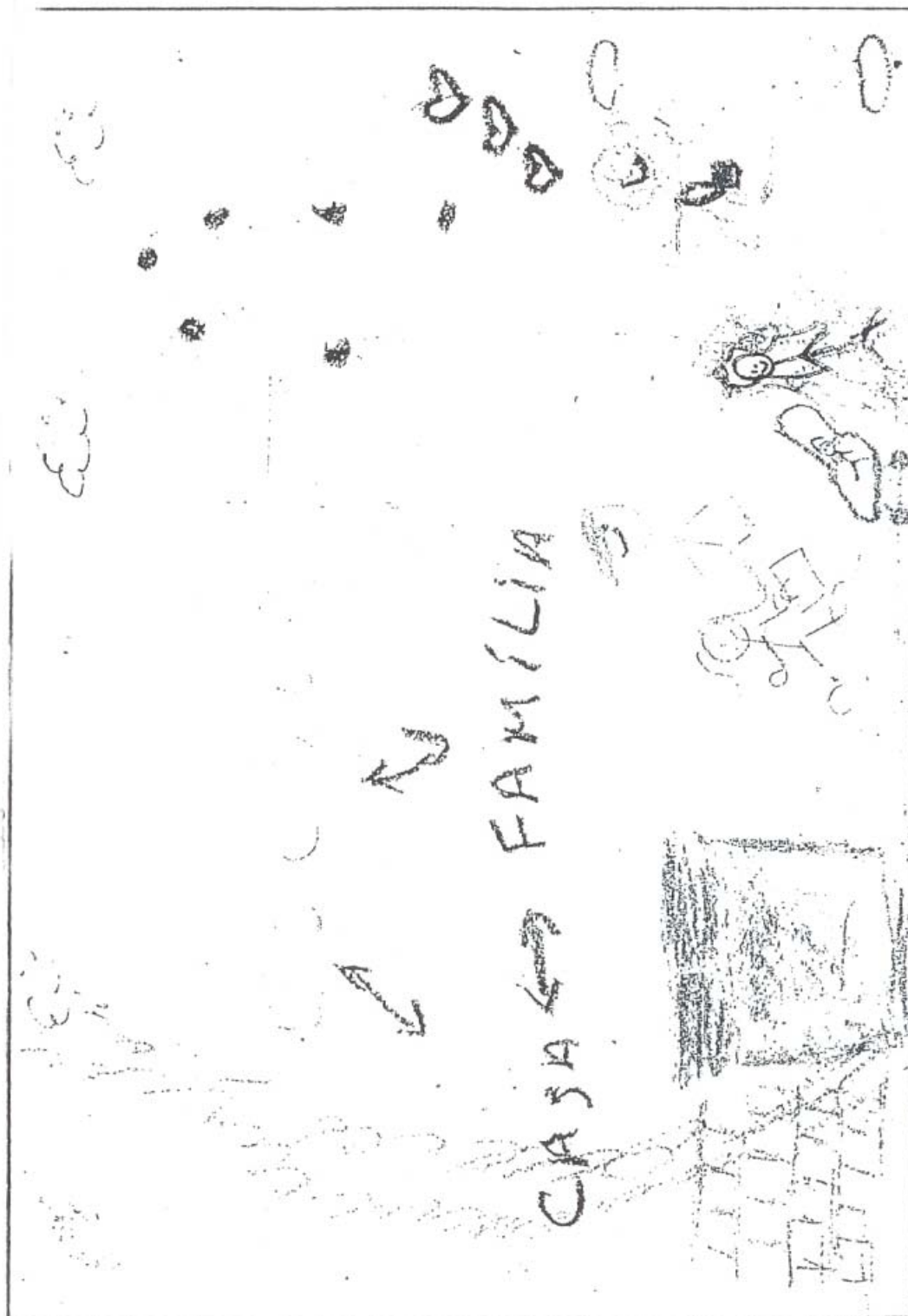
ANEXO – HORÁRIOS EXTERNOS
HORÁRIO DE ATIVIDADES EXTERNAS - MANHÃ

HORÁRIO	2ª F.	3ª F.	4ª F.	5ª F.	6ª F.
8:15 – 9:05	MILE E ANDRÉA	SUELY E ELAINE	MILE E ANDRÉA	SUELY E ELAINE	MILE E ANDRÉA
9:05 – 9:55	MARIA ALICE E ROSANA	MARIA ALICE E ROSANA	MARIA ALICE E ROSANA	MARIA ALICE E ROSANA	MARIA ALICE E ROSANA
9:55 – 10:45	ANA CRISTINA E IARA	ANA CRISTINA E IARA	ANA CRISTINA E IARA	ANA CRISTINA E IARA	ANA CRISTINA E IARA
10:45 – 11:35	SUELY E ELAINE	MILE E ANDRÉA	SUELY E ELAINE	MILE E ANDRÉA	SUELY E ELAINE

HORÁRIO DE ATIVIDADES EXTERNAS - TARDE

HORÁRIO	2ª F.	3ª F.	4ª F.	5ª F.	6ª F.
13:20 – 14:10	PRÉ A E LEIKO	PRÉ A E LEIKO	PRÉ A E LEIKO	PRÉ A E LEIKO	PRÉ A E LEIKO
14:10 – 15:00	ROSANGELA E FÁTIMA	ROSANGELA E FÁTIMA	ROSANGELA E FÁTIMA	ROSANGELA E FÁTIMA	ROSANGELA E FÁTIMA
15:00 – 15:50	MONICA E INF. A	MONICA E INF. A	MONICA E INF. A	MONICA E INF. A	MONICA E INF. A
15:50 – 16:40	CELICIA E BETTY	CELICIA E BETTY	CELICIA E BETTY	CELICIA E BETTY	CELICIA E BETTY

ESCOLHA GRUPO 3



HORÁRIO DE BRINQUEDOTECA - MANHÃ

HORÁRIO	2ª F.	3ª F.	4ª F.	5ª F.	6ª F.
8:10' ÀS 9:10'	ELAINE		SUELY	IARA	
9:10' ÀS 10:10'	MATERNAL 1 CEMEI	M 2 B SONIA	ANA CRISTINA		M 2 A CRISTINA
10:10' ÀS 11:10'		MARIA ALICE	ANDRÉA	ROSANA	MILE

HORÁRIO DE BRINQUEDOTECA - TARDE

HORÁRIO	2ª F.	3ª F.	4ª F.	5ª F.	6ª F.
13:10' ÀS 14:10'		CELÍCIA	ROSÂNGELA	BETTY	FÁTIMA
14:10' ÀS 15:10'					
15:10' ÀS 16:10'		INFANTIL A	MATERNAL III A	LEIKO	PRÉ A

HORÁRIO DE VÍDEO - MANHÃ

HORÁRIO	2ª F.	3ª F.	4ª F.	5ª F.	6ª F.
8:10' ÀS 9:10'	SUELY				ELAINE
9:10' ÀS 10:10'	M2 A CRISTINA	ANA CRISTINA	M 2 B SONIA		IARA
10:10' ÀS 11:10'	MILE	ANDRÉA	MARIA ALICE		ROSANA

HORÁRIO DE VÍDEO - TARDE

HORÁRIO	2ª F.	3ª F.	4ª F.	5ª F.	6ª F.
13:10' ÀS 14:10'	ROSÂNGELA	BETTY	FÁTIMA		CELÍCIA
14:10' ÀS 15:10'					
15:10' ÀS 16:10'	INFANTIL A	LEIKO	PRÉ A		MATERNAL III A

HORÁRIO DE LANCHE E ALMOÇO

EMEI

	HORÁRIO	TURMA
	08:15 / 08:30	M3A, INF.A e PRÉ A
LANCHE	09:10 / 09:25	M2A, M3B e INF.B
	09:40 / 10:00	MULTIETÁRIA e PRÉ A
ALMOÇO	11:20 / 12:00	M3A, INF.A
	11:30 / 12:00	PRÉ A
	14:30 / 14:50	M3A, INF.A e PRÉ A
LANCHE	14:55 / 15:15	M3 C, M3 D, INF. C
	15:20 / 15:40	PRÉ C e PRÉ D

CEMEI

	HORÁRIO	TURMA
CAFÉ DA MANHÃ	8:00 / 8:30	B 1, M1, M2A, M2B
ALMOÇO	10:00 / 10:30	B 1
	10:30 / 11:30	M1
	11:00 / 11:30	M2A e M2B
CAFÉ DA TARDE	14:00 / 14:30	B 1, M1, M2A, M2B
JANTAR	16:00 / 16:30	B 1, M1, M2A, M2B



UNIDADE EDUCACIONAL: CIMEI "PRES. ARTHUR BERNARDES"

HORÁRIO DE FUNCIONAMENTO DA EMEI: 8H00 ÀS 17H00 - INTEGRAL, 8H00 ÀS 12H00 E 13H00 ÀS 17H00 - PARCIAL
TDC: 5ª FEIRA DAS 11H20' ÀS 13H00 E DAS 12H00 ÀS 13H40

[illegible]

OUTRAS DATAS:

22/03 - Oficinas e Inauguração da sala nova do CEMEI

16/04 - Festa da Páscoa

08/05 - Festa das Mães

06/06 - Festa Junina

07/08 - Festa dos Pais

06 a 10/10 - Semana da Criança

10 e 11/12 - Festa do encerramento do Pré

12/12 - Festa de Fim de Ano e de Natal

Supervisors

FN	Feriado Nacional	/	Férias	#	Recesso
----	------------------	---	--------	---	---------

FM Feriado Municipal

PPF Ponto Facultativo

FE Feriado Escolar

FEE Período Estadual

PCS Disc. Plano de Cargos e Sal.

EV Escola Viva CP Ciclo de Palestras

☐ Reunião de Pais e Educadores: 24 a 28/02; 30/05 a 04/

FM Feriado Municipal

PF Ponto Facultativo

FE Feriado Escolar

FEE Feriado Estadual

PCS Disc. Plano de Car.

EV Escola Viva

Reunião do País e

7

W

10

W

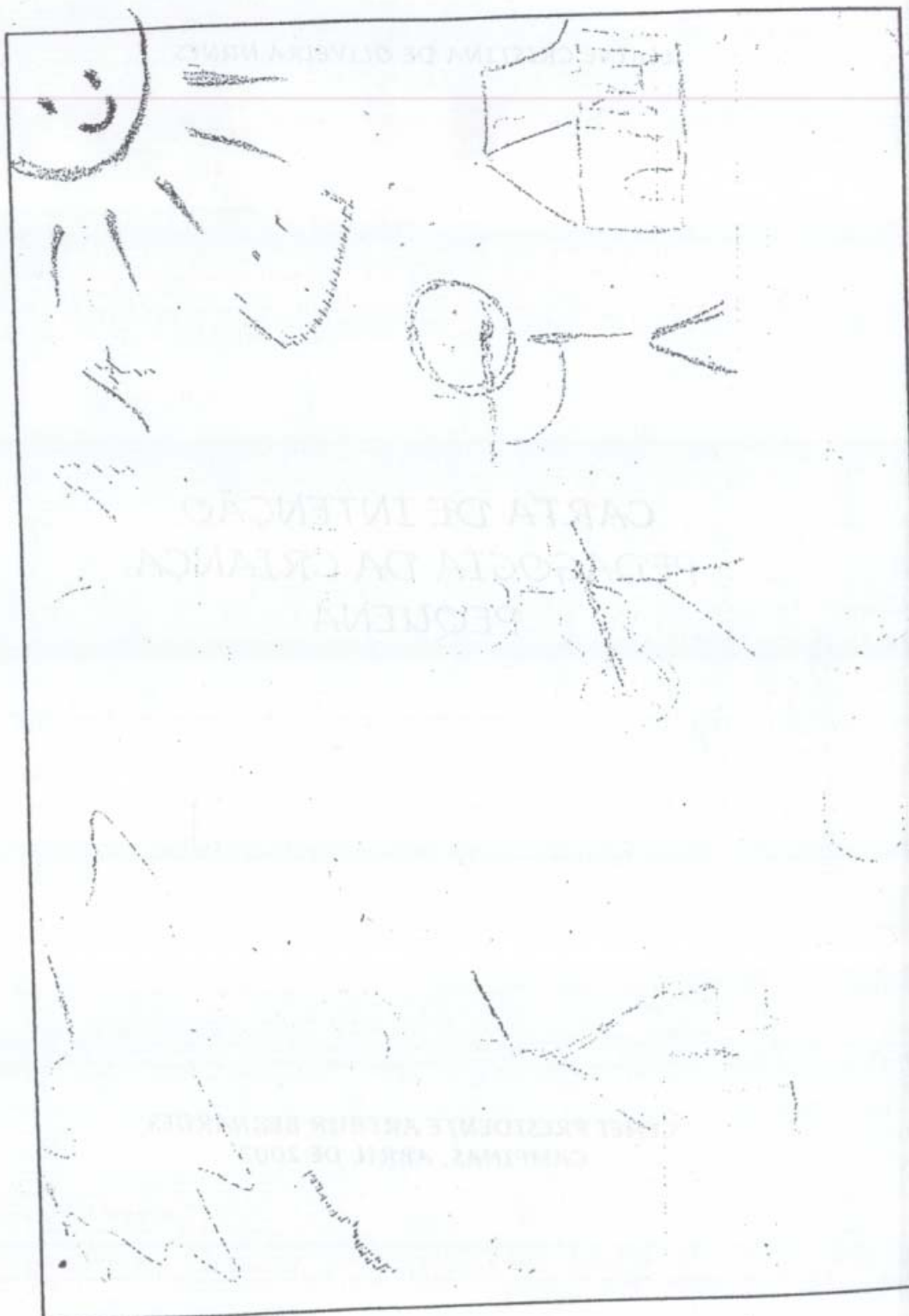
Z

20

A

•

ESCOLHA GRUPO. 4



ELAINE CRISTINA DE OLIVEIRA NUNES

CARTA DE INTENÇÃO
PEDAGOGIA DA CRIANÇA
PEQUENA

CEMEI PRESIDENTE ARTHUR BERNARDES
CAMPINAS, ABRIL DE 2003

CARTA DE INTENÇÃO

Minha intenção docente tem sido construída a cada dia, pois tenho tido a oportunidade de estudar com ótimos professores e pesquisadores sobre os temas que são foco de discussão, nos debates educacionais da atualidade, não somente da educação no Brasil, mas também do mundo. Já que é fato que esta nova era do capitalismo impede que mudanças, sejam de quaisquer setores de uma sociedade, aconteçam isoladamente nos respectivos territórios regionais.

Torna-se difícil desvincular-me do referencial teórico que faz parte dos programas de aula em que sou a discente. Mais especificamente da educação infantil, existem várias abordagens teóricas, ou seja, que envolvem ramificações das áreas do conhecimento, tais como: a psicologia, a sociologia e a própria pedagogia.

Enquanto educadora acredito nas bases epistemológicas Vygotskianas, devido ao papel atribuído ao professor na relação ensino/aprendizagem, professor/aluno. Segundo Vygotsky, (ramificação da psicologia), o processo de ensino e aprendizagem se constitui em uma relação equilibrada entre o professor e o aluno, onde o primeiro será o mediador no caminho que a criança percorre até a construção do conhecimento. Este aspecto chama a atenção porque o professor não é o “dono do saber” (quando o professor acredita ser o dono do conhecimento a relação em sala de aula torna-se vertical, enquanto Maurício Tragtemberg, diz que a relação entre professor/aluno deveria ser horizontal), ou seja, o educador é um mediador entre o sujeito e o objeto do conhecimento.

S↔O

Neste esquema o professor atua como um companheiro, um ajudador da criança nos caminhos da aprendizagem. Uma abordagem que também pode ser considerada Freiriana, na qual o educador Paulo Freire provou para um grupo de alunos que não sabia mais que eles através de um jogo de perguntas e respostas (ver em Pedagogia da Esperança). Este professor das classes operárias/populares não trabalhou com crianças.

porém a mesma vertente pode (e deve), ser aplicada na relação entre o professor e a criança pequena.

Uma das pioneiras no estudo da educação infantil, no Brasil, é a professora e pesquisadora Ana Lúcia Goulart de Faria, que defende a 'pedagogia da infância', onde a criança pequena é um sujeito de direitos. E é neste sentido que procurarei desenvolver meu trabalho com as crianças pequenas, ou seja, ajudar os pequenos a conhecer a si mesmo e o outro, conhecer seu corpo, suas capacidades corporais, suas linguagens (não só oral), a expressão dos seus sentimentos/pensamentos procurando sempre favorecer as múltiplas vivências da criança através do brincar.

O enfoque principal deverá ser na linguagem oral, pois foi possível perceber nas crianças do M I (algumas já com 2 anos), uma fala bastante rudimentar, diria até precária. Têm crianças que definitivamente não se expressam oralmente, simplesmente dizem: Hã, O, Ó etc. Não pronunciam, mamãe, papai, papá, mamã etc.

No entanto, são entendedores da língua materna, o que falamos eles compreendem bem. Já com a linguagem escrita existem pesquisas na Faculdade de Educação da Unicamp que afirmam que as crianças desde a mais tenra idade já são letradas (pesquisas desenvolvidas pelo grupo ALLE), pois é fato que vivemos em uma sociedade grafocêntrica, na qual as letras estão em todas as partes, através de anúncios em cartazes, outdoors, embalagens, na televisão etc. A escrita trabalhada nas escolas é a exigência do nível culto de letramento, porém não é necessário ter o total domínio do código escrito para ser letrada e segundo esta premissa as crianças já estão letradas e não acredito que seja função da pré-escola trabalhar a linguagem escrita com os pequenos.

Falar em linguagem escrita para crianças do M I e B I é, com certeza, falar em letramento, pois não é possível, segundo a perspectiva da pedagogia da infância trabalhar com a escrita na educação infantil. Nesta etapa da educação o que deve ser privilegiado é o brincar, ajudando a criança experimentar a realidade que vivencia através de suas múltiplas formas de brincar.

A criança pequena brinca em todos os momentos, brinca quando come, brinca na hora do banho, brinca quando vai dormir, brinca com o adulto e brinca apesar do adulto

professor (que muitas vezes procura romper com o caráter brincalhão da criança pequena). Neste sentido procurarei centralizar o brincar nos momentos em que estiver com o M I e o B I.

Qual o método usado para brincar? Será que é possível falar em metodologia do brincar? Acredito que se deve falar em organizar as brincadeiras (sempre tendo em vista o desejo da criança), com a criança dirigindo minha própria ação de professora. Porém é possível pensar em temas geradores que direcionem algumas atividades do M I, sempre tendo como foco principal o brincar que é a forma que a criança pequena experimenta a realidade que vive.

O registro das atividades é parte importante do meu trabalho, pois eles levam à reflexão da minha prática e posterior mudança da ação docente. Minha prática de fazer registro está condicionada as minhas atividades de aluna da faculdade de educação, pois uma das minhas tarefas é registrar as aulas do estágio, assim meu registro seguirá o mesmo caminho, no sentido de contar acontecimentos e as reflexões deles. O objetivo principal de registrar é avaliar a minha ação, meu planejamento de aula e a própria criança.

No trabalho de um professor, acredito, que o diálogo com a família é fator importante, pois a ação educativa se dá em parceria família/escola. Neste sentido, o contato com os pais, através de reuniões, conversas informais e bilhetes, é importante para que o professor conheça um pouco mais da criança e da vida que ela tem fora da escola; é neste caminho que se pautará meu trabalho, pois é nesta perspectiva que penso a educação infantil e a criança pequena.

Assinatura: *Christina M. Oliveira*

CARTA DE INTENÇÃO DO MATERNAL II A – 2003

A linha norteadora do meu trabalho está na corrente filosófica Interacionista (Construtivismo e Sócio-Interacionista) onde, como professora, procuro proporcionar aos meus alunos, momentos e situações para que eles possam construir o seu próprio conhecimento de forma a interagir com o meio físico e social, através dos aspectos cognitivos, afetivos, sociais e motoras, ampliando seu desenvolvimento em todos os níveis, gradativamente, respeitando suas aptidões e limitações.

Meu objetivo é o desenvolvimento global e harmonioso da criança. Global, porque inclui todos os aspectos da pessoa humana, por exemplo, o corpo, a mente, a afetividade, a consciência moral, a integração social. Harmonioso, porque todos esses aspectos devem se desenvolver equilibradamente, paralelamente, sem exagero de um em detrimento de outro, marchando para a realização plena da vida, com respeito irrestrito à natureza e, notadamente ao seu semelhante.

A metodologia do ensino está centrada em conduzir o educando à auto-educação, a autonomia, isto é, levá-lo a andar com suas próprias pernas e a pensar com sua própria cabeça. Provocar a reação do educando, apresentando situações problemas que levem o educando a opinar, a criticar, a concluir, respeitando os limites as possibilidades de cada criança.

A linguagem está profundamente associada ao desenvolvimento mental. Quanto mais rico o vocabulário da criança, mais condições ela tem de se expressar. A necessidade de comunicação é inerente ao homem, aparece desde bebê e sua importância aumenta à medida que a criança cresce e se torna membro de grupos sociais mais complexos, como a escola, a comunidade. Assim é fundamental, proporcionar aos educandos a aquisição da língua e do pensamento, para que possam utilizá-la como veículo de comunicação.

Através de muitos brinquedos e brincadeiras é que vamos favorecer essa linguagem. O trabalho deverá ser diário e constante, através da roda da conversa, hora da novidade, hora da história, cantando, brincadeiras de roda e de faz-de-conta, dramatização, imitação, fantoches, instrumentos musicais.

A escrita está presente o tempo todo, num livro de história, revistas, folhetos de propaganda, jornal, crachás com nomes, etc., onde o educando tem contato e os manuseia.

Através de atividades, como: recorte a dedo, amassar e desamassar papel, massinha, diversas técnicas de pintura, desenho livre, construção e montagem de brinquedos, vão favorecer os movimentos das mãos e dos braços (coordenação motora) necessários à escrita.

Na educação infantil, as atividades lúdicas constituem o espaço mais amplo de que dispomos para criar a verdadeira educação. É através das brincadeiras e de situações com que nos defrontamos no dia-a-dia em nosso relacionamento com a criança que podemos encorajar um conjunto de comportamentos propícios ao surgimento da liberdade, da autonomia, do pensamento, da curiosidade, sem as quais qualquer aprendizagem se empobrece.

As datas comemorativas, que fazem parte do calendário escolar, encabeçam o planejamento. Partindo dessas datas organizamos atividades dirigidas direcionadas aos eventos, visando a participação do educando na produção, como: confecção de cartões, lembranças, brinquedos com sucata, maquetes, painéis, etc.

As atividades livres ocorrem quando as crianças escolhem o brinquedo que querem brincar; no parque elas também ficam à vontade para brincar e usar sua imaginação. A liberdade de escolha acontece quando brincamos de faz-de-conta e na hora da história, quando as crianças escolhem o livro.

As atividades são previamente discutidas entre as educadoras para depois serem aplicadas para o grupo, principalmente as que requerem mais atenção e dedicação individual. Pretendemos implantar cantinhos em nossa sala esse ano, iniciaremos com dois e aumentando aos poucos.

A observação constante do comportamento, do interesse pelas atividades e também do desenvolvimento físico, tem sido a forma de avaliação mais usada, seguida de registro em caderno da sala, destinado a esse fim.

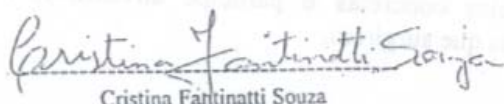
O registro também é feito através do planejamento anual, bimestral e semanal esse realizado juntamente com as monitoras do setor. A produção dos alunos enriquecem o registro, por se tratar de um material que expressa a individualidade de cada um, as fotos ilustram muito bem o registro, além das filmagens que pretendemos realizar esse ano para exibir nas reuniões de pais. A carta de intenção se tornou mais uma forma de registro que irá favorecer nossa avaliação, no final do período letivo de 2003.

Os projetos vão seguir segundo temas de maior interesse, isto é, quando surgirem assuntos que a maioria demonstra interesse em conhecer (curiosidade).

A reflexão sobre a atividade proposta se dá analisando os resultados finais, isto é, se a atividade alcançou o interesse do grupo e se os alunos conseguiram concluí-lo, essa atividade é produtiva, caso contrário, será reformulada ou excluída do programa.

A escola deve trabalhar juntamente com a família, para a formação da personalidade da criança. Assim o diálogo entre educadores e família é fundamental para a compreensão de certos comportamentos e dificuldades que as crianças demonstram quando vão para a escola.

Os pais são solicitados sempre que necessário para uma reunião formal ou um bate-papo na entrada. Trocamos bilhetes via caderninho de recados.


Cristina Fantinatti Souza

Carta de Intenção do planejamento

Prof. Sônia M2 (B)

Planejar é prever o que se quer alcançar, com que elementos, com quais estratégias e para quê, buscando uma resposta segura para as idéias previstas, através de um questionamento global, sobre a melhor maneira de concretizarmos o que pretendemos, sendo aconselhável buscarmos as soluções de alternativas em equipe de forma integrada e inteirada a fim que a canalização da idéia para a ação se processe com uma margem mínima de desvio. Um planejamento de ensino, começa com o estabelecimento de objetivos, quando se conhece a realidade das crianças dos educadores e da escola. O momento mais importante passa a ser a definição dos objetivos. Objetivos é o momento em quase vai estabelecer concreta e objetivamente o que se quer alcançar, onde se quer chegar e com que meio se pretende agir. Os objetivos são força e a alma do plano. A seguir é preciso que sejam definidas as aprendizagens específicas, capacidades nelas estabelecidas(ética, estética, inserção social, cognitiva, afetiva, relação interpessoal, física) os conteúdos de vivências e experiências.

Considera os seguintes fatores o conteúdo sócio cultural das crianças, seu desenvolvimento no processo de construção dos conhecimentos, bem como no saber acumulado historicamente, organizado assim os conteúdos a serem desenvolvidos por áreas de conhecimento língua portuguesa, matemática, ciência naturais e ciências sociais, tendo como base os temas geradores.

Considerando as fases do desenvolvimento infantil é que vamos acompanhar a criança, respeitando o seu próprio ritmo, ajudando-a a atingir as formas mais elaboradas do conhecimento.

Também compreendendo como a criança aprende, é que podemos ajudá-la a desenvolver-se capacitando-a para o trabalho com formas mais elaboradas do conhecimento e fazendo-a através da ação e reflexão, caminhar na direção do saber:

1) Comunicação e Expressão

- estimulação de um contato lúcido com a escrita e a leitura através de temas geradores.
- Raciocínio lógico na construção do pensamento
- Ampliação do vocabulário e a capacidade de expressão.

2) Conhecimento Lógico- matemático

Espera-se que a criança desenvolva o raciocínio lógico-matemático através de experiências concretas e participe ativamente, na busca de solução dos problemas que surgirem.

3) Conhecimento Social

Espera-se que a criança se integre melhor ao seu meio físico e social, adquira experiências que facilitem a compreensão do mundo que a cerca e as inter-relações que nele ocorrem.

A criança e sua socialização: nome, idade, data do seu aniversário; a família, nome das pessoas da família, escola, etc...

4) Conhecimento Natural- corpo humano, plantas etc..

5) Artes – musica, teatro, jogos e brincadeiras(folclore)

6) Desenvolvimento Físico

As atividades físicas desenvolvidas são fundamentais nos princípios de crescimento de desenvolvimento pleno da criança da pré – escola, atendendo as suas necessidades em seu aspecto cógico, motor e sócio emocional desenvolvendo; brincadeiras folclóricas e tradicionais.

A ação pedagógica está baseada não só num certo conceito de educação suas principalmente, numa certa concepção de ser humano, pois é sobre ele que esta ação incide. As interações entre as crianças entre si e das crianças com o professor devem assentar-se numa reciprocidade afetiva e intelectual, ou seja, num contexto de participação que estimula descoberta espontânea.

As atividades devem ser centradas nos interesses das crianças, respeitando as condições de cada uma delas. Isso não significa que as atividades não devam apresentar um desafio que as estimule a vencer mais etapas em seu desenvolvimento.

Conclusão:

Carta de Intenção do Planejamento

Referencial teórico que mais se aproxima da prática do Educador.

O trabalho será organizado e desenvolvido com base no interesse da criança, vivenciando cotidiano, por tanto atividades significativas que tenham objetivos claros do ponto de vista do adulto e que, ao mesmo tempo, atendam aos interesses e necessidades das crianças, sendo prazerosas (lúdicas) e, simultaneamente, geradoras de produtos reais. Atividades que tenham um "Para Quê", que respeitem os interesses individuais e os ritmos diversificados das crianças considerando seus conhecimentos e valores- culturais e garantindo a ampliação desses conhecimentos e garantindo a ampliação desses

conhecimentos de forma a possibilitar a condução da autonomia, cooperação, criticidade, criatividade, responsabilidade e a formação do auto-conceito positivo contribuindo portanto, para a formação da cidadania. Como temas, serão trabalhadas também as datas comemorativas.

As atividades serão organizadas de forma a abranger as áreas de conhecimento e quando possível de forma global. Com base nos planejamentos mensais e o planejamento dia a dia, através de grade de atividades que deve ficar afixada na sala de aula, possibilitando um trabalho integrado entre professor com o monitor. O planejamento deverá ser flexível de acordo com as necessidades e interesse do aluno.

data: 28/4/003

Assinado: Sônia Santos Moraes
Sônia Antônia dos Santos Moraes

CARTA DE INTENÇÃO DO MATERNAL II A – 2003

Trabalho pela primeira vez com o maternal 2, o que significa crianças com 2 anos a 3 anos até dezembro de 2003.

Continuo acreditando no construtivismo mais do que nunca; pois são crianças que estão vivenciando pela primeira vez várias situações inusitadas em suas vidinhas; como a separação dos pais; o controle sobre o próprio corpo quanto ao controle de fezes e urina; controle quanto aos limites com os amigos; o comer sozinho e principalmente a comunicação com a professora se fazendo entender, vencendo a timidez e o medo em prol de um todo.

Meu primeiro objetivo é fazer com que eles se sintam seguros e felizes aqui neste novo ambiente; ou seja “adaptação”.

A partir daí, meu próximo objetivo é a integração e a divisão de brinquedos pacífica entre eles e assim vamos trabalhando mostrando as regras; os limites etc.

A metodologia é centrada no aluno; e meu aprendizado quanto a isto é constante.

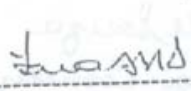
A linguagem é trabalhada diariamente através de incentivo a “fala” na roda; músicas curtas e significativas para eles, e história e a escrita através de trabalhos com giz de cera (na maioria desenho livre) massinha (coo. motora) desenho com tinta (criatividade) e giz na lousa.

O brincar é a base do meu planejamento. É mais ou menos assim: como podemos brincar para que eles “aprendam isto” ou “entendam aquilo”.

Vamos trabalhar com pequenos projetos para atingir alguns objetivos e temas geradores para atingir outros e até mesmo com atividades específicas de acordo com as necessidades.

Registro os tópicos trabalhados e a avaliação é a observação constante de todos os comportamentos, atitudes e atividades desenvolvidas.

Sou bem aberta aos pais; atendendo-os diariamente na saída e procuro envolvê-los na nossa prática o que dá ótimos resultados.


Iara Aparecida Beraldo A. Silva

Carta de Intenções para o trabalho do ano letivo



Profas. Mônica e Maria Alice / Monitora: Neusa
Maternal III- A /Período Integral

O trabalho a ser realizado junto aos alunos do maternal III-A durante esse ano letivo, terá como fonte teórica, diversos educadores que venham a suprir necessidades sentidas no decorrer do ano, porém elegemos uma linha mestra: PROEPRE, (Programa de Educação Pré-Escolar), por entender que contempla diversas práticas e teorias dos mais eminentes educadores, tais como: Piaget, Freinet e Montessori.

Objetivando o desenvolvimento integral da criança: cognitivo, criativo, social, físico, mental e emocional, levando em consideração o período de permanência delas na escola (9 horas diárias) e a faixa etária 3-4 anos e a estrutura física, humana e material de que dispomos, optamos pelo trabalho com temas geradores ou pequenos projetos temáticos interdisciplinares para o trabalho nas diversas áreas do conhecimento de forma contextualizada, lúdica e prazerosa.

O contato com o letramento e a função social da escrita, bem como o brincar como meio de expressão e estratégia de aprendizagem estão constantemente presentes em nosso planejamento de trabalho diário, procurando desenvolver:

- as relações de sociabilidade entre os pares;
- a autonomia da criança bem como sua identidade;
- o respeito pelos colegas e objetos de outrem;
- a valorização da família (e os diversos tipos de família que existem)
- o respeito a natureza e a todos os seres vivos;
- a NÃO violência e sim o diálogo como único caminho para a resolução de impasses nos problemas cotidianos;
- o auto-conhecimento corpóreo e a higiene necessária.

Como instrumentos de avaliação e reflexão da prática contamos com quatro formas de registro:

- As produções realizadas pelas crianças (fruto do trabalho desenvolvido em classe);
- Uma pasta com registros individuais (uma página por criança). Onde serão anotadas observações a cerca de alterações de comportamento ou atitudes interessantes manifestadas pelas crianças.
- Um caderno de planejamento onde constará as atividades previstas;
- Um caderno de comunicação diária ente as professoras dos períodos manhã/tarde além do caderno individual do aluno, para comunicação entre professoras e pais.

O trabalho com os pais acontecerá diariamente, nos horários de entrada e saída, comunicações via caderno do aluno, e nas reuniões de pais e mestres (através inclusive de pequenos textos de cunho educacional), valorizando sempre o diálogo e o bom senso como instrumentos na resolução dos pequenos e grandes problemas próprios do cotidiano escolar.

Mônica E. Mecatti de Souza
Maria Alice P. Regi Emeriz

CARTA DE INTENÇÃO DO PLANEJAMENTO DO MATERNAL 3 B

Vejo na minha prática pedagógica ainda sinais do tradicionalismo associados a uma prática construtivista. Ainda sinto dificuldades ao lidar com diretividade e parceria na construção conjunta, em alguns momentos tais como aproveitar e organizar toda a abrangência das experiências que procuro desencadear. Coloco-me mais receptiva a este desafio tendendo a um papel de mediador, propiciando a interação da criança com o conhecimento considerando sua história, necessidades e ritmos individuais. E assim, entendo que se abrem caminhos para surpreender, ser surpreendida, intervir, aprender, reciclar, recriar e reestruturar um planejamento.

Nosso grupo é composto por crianças de três a quatro anos e formado a menos de um mês, os quais na sua maioria, nunca frequentaram escola. Enquanto a maioria se adapta, outros já estão adaptados e esta mistura está sendo super saudável o que me permite também adaptação e conhecimento gradual tanto individual como grupo e entre eles também.

Meu trabalho com os alunos é incentivá-los promovendo nas situações de aprendizagem o desenvolvimento total das capacidades (físicas, afetivas, cognitivas, ética, estética, de relação interpessoal e inserção cultural) visando à abrangência do conhecimento que o processo desencadeia.

Quanto à metodologia, estará presente a parceria professor e aluno onde o planejamento e sua organização atenderão as necessidades do grupo e individuais. Conteúdos programados e também aqueles sugeridos no grupo serão somados. Trabalharemos com atividades coletivas, bem como com atividades propostas em cantinhos (massinha, pintura, leitura, recorte, construção com blocos). Essa movimentação deve respeitar regras e por vezes há necessidade da minha intervenção para que todos os cantinhos sejam experimentados.

A linguagem oral e escrita se dá por meio da música, histórias, brincadeiras, estímulos como cartazes, nomes, descrições de atividades realizadas, através da pintura pela criança; nos contatos com os colegas, etc. O brincar não é uma atividade que ocorre tão somente em razão de determinado espaço físico (areia, parque, campo). O brincar está também na sala de aula: imitando, representando, jogando, comunicando-se. Brincar implica também em vivenciar regras de convivência com o outro as quais deverão ser respeitadas.

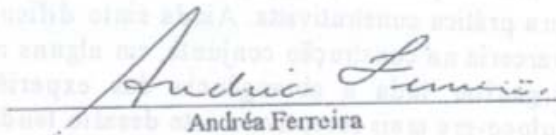
Os temas geradores auxiliam bastante a organização do planejamento e aqueles surgidos espontaneamente enriquecem o processo de aprendizagem.

Quanto às formas de registro: uma delas é a própria produção do aluno ao longo do processo; outra é através de observações escritas a respeito de cada aluno acompanhando os processos de desenvolvimento.

A avaliação se dará através da observação a qual deverá estar comprometida não só com o desenvolvimento do aluno bem como reflexão e reorganização das situações de aprendizagem oferecidas e surgidas.

O trabalho com os pais se dará através de atendimentos individuais particulares, previamente agendados nos T.D. I's e nas R.P.M. e se necessário for, atendimento para

estruturamento da parceria escola e família na coleta de informações, buscando colaboração, habilidades, etc.


Andréa Ferreira

CARTA DE INTENÇÃO DO PLANEJAMENTO

Entendemos como educação todo e qualquer ato ou experiência que tenha um efeito formativo sobre a mente, o caráter ou a capacidade física de um indivíduo. Ela tem seu grande valor quando leva em conta a vocação do homem de ser sujeito no mundo e as condições as quais ele vive – num determinado lugar preciso, num momento e num contexto. O objetivo principal de toda educação deve ser a de conscientizar o homem, provocando nele uma atitude crítica de reflexão que comprometa sua ação. Entendemos educação como processo político permanente, participativo e comunitário comprometida com o homem e sua libertação. A função da escola da educação infantil é de proporcionar à criança condições de desenvolver-se de forma plena, permitindo-lhe ter uma visão compreensiva do mundo em que vive, partindo sempre do seu saber, de suas descobertas e da sua capacidade criadora, ampliando desta forma seus conhecimentos. A escola de educação infantil deve colocar à disposição das crianças as regras, normas e convenções dos objetos de conhecimento, ensinando as crianças elementos fundamentais da nossa cultura como também deve despertar os sentimentos de justiça, amor à Pátria, o respeito pelo ser humano.

Com a turma do Maternal procuro trabalhar de forma intensiva a parte sócio-emocional da criança isto é fazer com que ela goste da escola, sinta-se bem, queira vir à escola, deixe o seu ambiente familiar pois sendo de uma certa forma o primeiro contacto com o mundo escolar é muito importante pois tudo o que acontecer vai ter muita influência no seu futuro escolar. O ingresso na escola é um marco no desenvolvimento do processo: separação, individualização da criança ao seu crescimento, está também diretamente vinculado à dinâmica da escola. É necessário muito AMOR. Vou tentar trabalhar com muitas histórias fazendo com que elas passem a gostar dos livros pois acredito que a leitura na vida da criança é muito importante, vou permitir amplo acesso às crianças ao livro para desenvolver o gosto pela leitura, sendo também que usarei muitas histórias para dar outras noções como por exemplo: ao contar a história do Joãozinho e o pé de feijão, já mostrar os tipos de feijões que existem e já fazer o processo de germinação com o copo, algodão e sementes, etc... As frutas que são importantes na nossa alimentação mostrar no real e através de revistas, gravuras, histórias, a verdade sobre o assunto. Sempre acreditei que o aspecto sócio-emocional deve ser visto como elemento básico, onde a relação educador-educando seja calcada numa base afetiva que se expressa pelo conhecimento e respeito às necessidades e interesses da criança. Trabalho na medida do possível com o sócio-interacionismo colocando na medida do possível regras, rotinas que se farão notar no dia a dia. Crianças que têm de cuidar de suas próprias coisas em casa como arrumar sua cama e organizar seus brinquedos desenvolvem sentimentos de compaixão maior do que as que não tem responsabilidade e as que realizam tarefas que envolvem ou outros desenvolvem além do sentimento de compaixão o de solidariedade. Para mim também o importante é a forma como a responsabilidade é passada para as crianças, é sempre melhor que encarem como uma rotina do que um favor. As minhas crianças terão rotina e se Deus quiser aprenderão a respeitar o outro, a amar o outro, etc... e através das crianças trabalharei com os pais pois teremos o contacto diário e qualquer coisa, farei uns minutos de conversa particular com cada um, vamos trabalhar em parceria. A pessoa humana só se desenvolve na interação com outras pessoas. É no contacto com o outro, através da troca e do confronto que a criança vai se conhecendo melhor, descobrindo suas aptidões e limitações. Cada pessoa é

um desafio para outra. Cada criança é para outra um elemento estimulador. A minha função como educador é de mediador- dinâmico, competente, comprometido, estimulador, organizador do ambiente proporcionando às crianças experiências múltiplas de acordo com a faixa de idade delas.

Nos primeiros meses o meu trabalho vai estar voltado para músicas, danças, brincadeiras, fazendo com que as crianças mostrem o que sabem e sintam que na escola elas podem aprender muita coisa interessante. É nessa fase que a criança começa a adquirir noções lógicas desenvolvendo sua capacidade simbólica, distinguindo assim símbolos, imagens, palavras daquilo que lhes é significativo. Vão também ter normas como: não brincar com a sacola, falar baixinho, quando alguém fala eu ouço, regras de cortesia- obrigado, por favor, bom dia, boa tarde, etc... Sabemos que as mudanças mais significativas do ser humano ocorrem dos 0 aos 6 anos da vida e são elas as grandes responsáveis pela aquisição de futuras habilidades e comportamentos. É nessa fase também que ocorre o desenvolvimento do sistema nervoso, a formação da personalidade e um intenso crescimento físico-motor portanto se a criança não receber os nutrientes orgânicos e intelectuais e as experiências sociais de que precisa, seu desenvolvimento poderá ser seriamente comprometido. Tentarei ser na medida do possível uma pessoa participativa de todas as brincadeiras, principalmente jogos, brincadeiras ao ar livre onde a criança pode expressar suas verdadeiras necessidades. Acredito que a leitura e a escrita entram na vida da criança de forma espontânea e significativamente, faz-se necessário que a criança esteja em contacto íntimo com diversos textos, poesia e imaginação e eu estarei proporcionando as estórias, contos, etc... para as mesmas e também formularei atividades para que as mesmas mergulhem no universo linguístico.

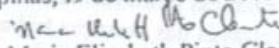
A criança nessa faixa etária é acima de tudo CRIANÇA portadora de direitos entre eles o de brincar, pois brincando também se aprende e se ensina muito sobre outros conhecimentos como linguagem oral, corporal, gráfica, conhecimentos sociais e conhecimentos das ciências naturais.

O BRINCAR entra o tempo todo nas nossas atividades pois como sabemos, a criança da pré-escola aprende brincando, entrando no seu mundo imaginário e colocando-o no dia a dia e principalmente lembrar que a criança vive a imitar, já pensou imitando-o no seu modo de dar aulas..... É bom parar e analisar.....EU TAMBÉM SIGO O SEGUINTE LEMA VOCE SÓ PODE COBRAR O QUE VOCÊ DÁ.

Devemos respeitar as crianças, compreender suas emoções, seus sentimentos e interagir com AFETO.

A partir de Abril pf., estaremos começando com o livro da vida onde teremos os registros dos momentos mais importantes do nosso dia a dia. A avaliação será feita de forma grupal e individual também sendo tudo registrado em caderno.

Campinas, 19 de março de 2003


Maria Elisabeth Pinto Clemente

Carta de Intenção do Maternal III D de 2003.

A linha norteadora do meu trabalho é o construtivismo. Como metodologia de trabalho, a roda é o meu instrumento principal, toda e qualquer atividade nascerá da observação e leitura que farei do que é significativo inserido na história do grupo.

O registro acontecerá de duas formas, junto com as crianças na roda e também no registro das atividades que serão propostas e da leitura feita por mim no decorrer das interações, interesses, hipóteses levantadas pelo grupo ou individualmente; e todo este registro será usado para avaliação pessoal do trabalho.

O brincar ganha neste trabalho um importante papel, faz parte de toda e qualquer atividade, seja ela livre ou dirigida. A função simbólica no brincar estará sendo observada e estimulada no crescimento e enriquecimento deste com as diferentes propostas de atividades.

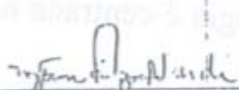
Os contos de fadas serão bastante explorados com as crianças durante o ano, principalmente aqueles que tenham a figura do lobo "mau".

A escrita estará sendo trabalhada o tempo todo, de forma que se oriente e estimule a criança no processo da construção dessa escrita respeitando-se os estágios pelo qual está passando e criando condições e atividades para que levante suas hipóteses e caminhe naturalmente com as observações e com a apropriação que faz, do que já conhece, em conflito com um novo conhecimento, com o que ainda não domina.

Diante desta proposta de trabalho, apresento para esta turma os objetivos que seguem abaixo:

- Criar um ambiente acolhedor, prazeroso na adaptação e no decorrer de todo o ano;
- Criar vínculos na escola com a professora, os amigos, outros funcionários e outras crianças que não as de sua sala de aula;
- Organizar-se em relação à rotina diária desenvolvendo um referencial de tempo e espaço;
- Expressar-se nas suas diferentes formas: linguagem oral, corporal, artes plásticas, dramatização;
- Organização do pensamento lógico através de jogos, brincadeiras, interação com os pares e/ou com o grupo e professora;
- Despertar na criança a curiosidade no trabalho cotidiano da construção do saber na escola e que esta curiosidade extrapole o cotidiano escolar;
- Valorizar o brincar e enriquecer as dinâmicas de trocas que acontecem aos pares e no grupo;
- Repensar junto com as crianças as situações de conflito que apareçam no grupo.

Nesta proposta o professor aparece como provocador de situações diversas que acurtem um desequilíbrio do saber dominado versus aquisição, construção de novos saberes, construção de novas hipóteses.



Maria Fátima de Toledo Piza Nardi
27/03/03

Classe: Infantil A – integral

Professora: Rosana Ferramola (manhã)

No ano de 2003, completo em agosto, vinte e três anos de serviço na Prefeitura Municipal de Campinas, junto à Secretaria de Educação; Ao longo desses anos, trabalhei com jovens e adultos, classes de alfabetização e salas de educação infantil. Fiz curso de magistério e Pedagogia. Afastei-me por cinco anos de sala de aula para substituir vice-direção e direção de uma E.M.E.F.. Minhas experiências na Prefeitura tem sido muitas e pude perceber que o fundamental, quando se trata de crianças e educação, é a empatia, a vontade de ensinar e a pré-disposição de aprender. O referencial teórico e a metodologia usada pelo professor para atingir seus objetivos tem que estar em sintonia. Eu sinto que ainda, em alguns momentos, sou tradicional, me pego conduzindo o grupo de maneira contundente, não esperando que as crianças façam suas próprias descobertas. Como se diz: "dou o bolo pronto". Mas, em contrapartida, quando a classe se divide nos cantinhos para trabalhar ou brincar, aproveito para discutirmos a ajuda mútua, a socialização, o respeito, conceitos matemáticos (nos jogos), linguagem (comunicação), etc.

Nos últimos anos, refletindo sobre o papel da escola na comunidade, vejo que ela cada vez mais tem um espaço maior, principalmente em comunidades muito carentes. Como professora de educação infantil e especificamente com classe de 4 a 5 anos de idade, meu maior objetivo é a socialização dessas crianças. Ajuda-las a ter um bom relacionamento com os colegas e resolver situações de conflito tem sido a proposta de trabalho principal e as produções no papel, partindo desse enfoque, tem sido colocadas em um segundo plano.

Norteada por esse objetivo maior e não esquecendo a "mistura" da minha postura, ora tradicional ora construtivista, a metodologia é centrada no professor (quando tradicional) e também

centrada no aluno (quando construtivista). Estou esforçando-me para deixar essa metodologia tradicionalista para trás, mas não é fácil. A educação formal ao longo dos anos a que estive submetida enquanto aluna, inclusive na faculdade, não facilitam as coisas. Tenho tentado, através de jogos e brincadeiras desenvolver os conceitos de linguagem e de matemática de uma maneira prazerosa e gostosa para o grupo. Evito ao máximo dar os conceitos prontos, trabalhos mimeografados, etc. Como já disse anteriormente, a socialização é o meu principal objetivo e tento fazê-lo através da brincadeira, logo, o brincar tem uma importância fundamental no meu planejamento. Através da brincadeira, trabalho também a linguagem. Falando especificamente da escrita e linguagem, coloco o meu grupo de crianças em contato com histórias todos os dias, pois entendo que dessa maneira os alunos podem perceber a função social da linguagem. Quanto à escrita, pesquisa (recorte) em jornais e revistas, cartas para as mães escritas junto com as crianças, pequenos avisos no caderno de recados ou mesmo os colocados na porta da sala são salientados para que os alunos possam perceber a importância da escrita e para que ela serve. Esse trabalho de linguagem e escrita vai ser desenvolvido durante o ano todo, aproveitando-se temas geradores (Páscoa, dia das mães, festa junina, dia dos pais, Semana da Pátria, dia da criança, Natal, encerramento do ano) e o trabalho em cima do nome da criança.

Toda essa prática pedagógica é avaliada constantemente através da observação do grupo, pois com isso consigo perceber quais os encaminhamentos a fazer, onde mudar, o que reforçar, etc. Essa observação (do grupo) é registrada em um caderno, não tendo um registro específico de cada aluno. Registra-se a atividade, o que pretende-se com ela e se o grupo atingiu ou não o proposto. Algumas dificuldades ou "facilidades" também são registradas.

Coroando o trabalho, a participação dos pais, enquanto parceria é muito desejável. As reuniões de pais será um espaço onde se discutirá não problemas individuais de alunos, mas o planejamento por mim elaborado para essa classe. Os pais serão incentivados a dar sugestões, fazerem críticas, a perceberem a

função social da escola. Enfim, poderão participar de maneira efetiva na discussão do “crescimento social e pedagógico” de seu filho.

Rosaura Loureiro

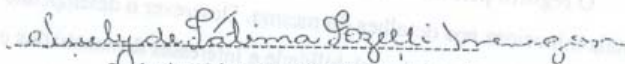
CARTA DE INTENÇÃO DO INFANTIL B – 2003

Há no meu trabalho uma mescla de Maria Montessori, Emilia Ferrero e Freinet. O mais trabalhado até agora é o aspecto sócio-emocional, pois dele depende os outros.

Durante o período (8:00-12:00h) há atividades em que a criança é conduzida ao aprendizado é em outros momentos é ela própria que se conduz (dependendo da atividade). Esse aprendizado dá-se através de livros de histórias, fantoches, filmes, estórias contadas e ouvidas, dramatizações, exercícios mimeografados, jogos, brinquedos lúdicos e pedagógicos, brincadeiras extra-classe, modelagem, pintura livre e dirigida (lápis de cor, de cera, tinta gouache, músicas, quadrinhas).

Como acredito que a criança aprende brincando procuro encaminhar as atividades sempre como forma de brincadeira.

Tanto com as crianças como com os pais há o trabalho com temas geradores (centro de interesse). Todos os dias são feitas as avaliações (assembléias com todos) e registrados em caderno.


Suely de Fátima Tozelli Menegon

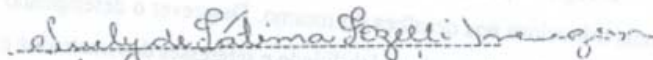
CARTA DE INTENÇÃO DO INFANTIL B – 2003

Há no meu trabalho uma mescla de Maria Montessori, Emilia Ferrero e Freinet. O mais trabalhado até agora é o aspecto sócio-emocional, pois dele depende os outros.

Durante o período (8:00-12:00h) há atividades em que a criança é conduzida ao aprendizado é em outros momentos é ela própria que se conduz (dependendo da atividade). Esse aprendizado dá-se através de livros de histórias, fantoches, filmes, estórias contadas e ouvidas, dramatizações, exercícios mimeografados, jogos, brinquedos lúdicos e pedagógicos, brincadeiras extra-classe, modelagem, pintura livre e dirigida (lápis de cor, de cera, tinta gouache, músicas, quadrinhas).

Como acredito que a criança aprende brincando procuro encaminhar as atividades sempre como forma de brincadeira.

Tanto com as crianças como com os pais há o trabalho com temas geradores (centro de interesse). Todos os dias são feitas as avaliações (assembléias com todos) e registrados em caderno.



Suely de Fátima Tozelli Menegon

Carta de intenção do planejamento

Turma: Infantil C.
Período: Tarde.
Ano: 2003

Procuro aplicar os princípios da teoria piagetiana ao meu trabalho junto às crianças, pois acredito ser a maneira de ajudá-los a tornarem-se autônomas, críticas, alegres e felizes.

Caminho lentamente, pois não estou muito segura e não acho fácil traduzir os princípios desta teoria em ações concretas. Embora ache que é o caminho mais correto.

Em minha prática pedagógica procuro proporcionar à criança situações que visem seu desenvolvimento em todos os seus aspectos. Situações necessárias para que construam seu próprio conhecimento através das interações que forem ocorrendo entre sujeito e meio mobilizando o funcionamento intelectual do indivíduo.

O objetivo principal do trabalho é garantir à criança um desenvolvimento harmonioso, explorando suas potencialidades de acordo com sua faixa etária. Tendo como princípios básicos a formação de crianças observadoras, críticas, inventivas e solidárias.

Meu trabalho está centrado no aluno e tem como característica principal criar situações para a criança vivenciar e experimentar novos conhecimentos, sendo assim a intervenção do professor se faz necessária principalmente nos questionamentos e problematizações. Proporcionar oportunidades para estimular o aprendizado da linguagem na sala de aula. Pois a linguagem escrita deve ser adquirida tão naturalmente, quanto a linguagem falada através de jogos: bingo, quebra-cabeça, dramatizações, conhecimento do próprio nome, etc.

O lúdico está presente em toda a proposta de trabalho, buscando aprender de forma prazerosa, além de promover o cooperativismo no grupo. Portanto a brincadeira pode alcançar os objetivos da educação infantil nas várias áreas do conhecimento.

Pretendo trabalhar com projetos.

O registro permite ver a história do processo de construção dos conhecimentos, pretendo ser mais minuciosa nos detalhes do mesmo. Descrever o desempenho de cada um, tanto em relação aos conteúdos, quanto à sociabilidade e interesses demonstrados e também com fotos.

Quanto ao trabalho com os pais já deixei claro na primeira reunião que somos parceiros, sendo assim o trabalho com as crianças pode ir além da sala de aula e a aprendizagem na escola e em casa podem se complementar. As informações da família sobre a história e o comportamento da criança em casa é importante para melhorar o entendimento do comportamento dela na escola.

Assinatura do S. Costa

CARTA DE INTENÇÃO DA MULTIETÁRIA – 2003

Meu trabalho é baseado em cima de Freinet e Emília Ferreiro.

Valorizo a construção da criança e estou me aprofundando no trabalho com cantinhos.

Meu objetivo primeiramente é a adaptação da criança ao ambiente escolar, o entrosamento do grupo (professor e criança, criança e criança), o convívio com outros grupos, conhecer as normas para um convívio saudável, seguro e agradável para todos.

Depois os objetivos são estimular os alunos a se desenvolverem no plano intelectual, motor, afetivo e social.

O aluno deve ser orientado no sentido de se tornar criativo, independente e capaz de encontrar por si próprio as respostas para suas indagações.

Já na linguagem e escrita, todo processo de aprendizagem está articulado com a história de cada indivíduo, o ser humano aprende mais facilmente quando o novo pode ser relacionado com aspecto da sua experiência prévia, com o conhecimento anterior, com alguma questão que o indivíduo se colocou com imagens, palavras e fatos que estão em sua memória e com vivências culturais.

Vou trabalhar através do contato com livros, jogos, brinquedos pedagógicos, brincadeiras, músicas, o alfabeto e atividades livres e dirigidas.

O brincar na Educação Infantil é muito importante, acredito que a criança aprende brincando.

Trabalho com brincadeiras livres e dirigidas, com a construção da criança, histórias e atividades diversificadas. Trabalho também com temas geradores, datas comemorativas, pequenos projetos e se surgir algum tema do interesse da criança.

Quanto ao meu registro, costumo registrar meu dia-a-dia na caderneta e no meu caderno. Costumo também escrever sobre a criança quando acho preciso.

Faço avaliação também com os alunos no dia-a-dia. Fazemos uma roda no final do período e conversamos sobre como foi o dia para todos e a participação deles. Sempre relembramos na roda as regras da sala.

Agora a participação dos pais é feita através das reuniões de pais, onde passo para eles a parte pedagógica e peço também a ajuda e colaboração durante o ano e também a orientação deles quando o aluno levar atividade para casa.

Quando vejo necessidade e a reunião não está próxima, chamo os pais individualmente para tentar resolver o problema.

Elaine Esquitini

Elaine L. Esquitini

Que tenha noção de seu corpo e do espaço que o cerca. E que desenvolva as diferentes linguagens com atenção e concentração.

A linguagem e a escrita, gosto de trabalhar sempre a partir de uma história, música, foto, desenho, brincadeira ou qualquer outro acontecimento (espontâneo ou planejado) que sirva de motivação para o aprender.

Desta forma, procuro trabalhar com temas geradores e pequenos projetos onde o brincar ocupe um lugar de destaque, através de atividades lúdicas e prazerosas. Um dos projetos, o da bandinha musical, surgiu da necessidade e do interesse das crianças. A partir desse interesse, tenho a pretensão de trabalhar com a formação da bandinha a partir de instrumentos que a unidade já possui e de outros confeccionados com sucata, pensando numa possível apresentação para as outras salas e para os pais.

Com os pais, pretendendo uma maior aproximação através de encontros em reuniões, TDis e o que tenho planejado também são visitas individuais às famílias dos alunos.

Sempre tive o costume de anotar o dia-a-dia da classe, relacionando e registrando as atividades propostas. Confecciono um caderno igual ao dos alunos com todas as atividades dadas. Agora, tenho planejado registrar não só o que vou dar, mas também o que aconteceu depois da atividade desenvolvida; isto, através de relatórios rápidos feitos por mim e ou pelo grupo em um caderno de anotações que terá também exemplos de atividades, desenhos e fotografias.

Assim e através dos resultados obtidos, creio que posso observar e refletir qual está sendo minha prática na sala de aula. E buscar também outros caminhos se julgar necessários, através de mudanças ou adaptações.

Obs: Ainda não tenho conseguido trabalhar com a classe da forma que julgo ideal. Tenho tido dificuldades; isto, pela própria característica da turma. A agressividade e indisciplina dos alunos me faz voltar quase sempre na “estaca zero”. Mesmo assim, acredito que pode haver mudança e tenho trabalhado para que isto aconteça.

Complemento – Prof. Vanessa Régis
Pré – A (Tarde)

Concordo em muitos pontos com a professora Ana e sinto que algo já se modificou após a reunião realizada com os pais.

Em relação aos conteúdos, pretendo trabalhar com o processo de construção de leitura e escrita tendo como objetivo maior o reconhecimento das letras do nome, do nome dos colegas e de palavras contextualizadas.

Os numerais e o conceito de número serão trabalhados através de atividades lúdicas e de pequenos projetos, com a brincadeira de amarelinha, por exemplo, e jogos de regras como boliche, dominó, etc.

No momento, tenho sentido que a sala tem um grande interesse pelo tema “Circo” e pretendo utilizar isso para desenvolver atividades interessantes que envolvem a expressão corporal e a socialização na preparação dos eventos que, possivelmente, serão apresentados às outras salas e aos pais.



Carta de Intenção do PRÉ B de 2003.

Pretendo, com esta carta, demonstrar de forma resumida, como realizarei meu trabalho junto à classe do Pré B, período da manhã, neste ano de 2003.

Como educadora, nestes 22 anos, já atuei dentro de uma linha tradicional, onde todas as crianças seguiam um roteiro por mim determinado, realizando atividades, todos ao mesmo tempo, e tendo que esperar todos terminarem para a realização de uma nova atividade. (E o ritmo de cada uma, onde ficava?).

O dia-a-dia, os estudos, o contato com as crianças, foi me mostrando um lado muito mais agradável e produtivo, tanto para mim e principalmente para as crianças que passaram a participar do processo de aprendizagem, das decisões nos grupos, dentro do seu tempo, sendo, portanto, respeitados nas suas individualidades e diversidades.

A partir daí comecei a atuar mais dentro de uma linha construtivista. No entanto quero dizer que ainda tenho muito para desenvolver e aprender. Posso dizer que hoje o referencial teórico que mais se aproxima da minha prática é o sócio interacionismo, com uma metodologia, na maior parte do tempo, centrada no aluno.

Para realizar meu trabalho parto de princípio que a criança, como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. Ela (criança) é profundamente marcada pelo meio social em que desenvolve, mas que também o marca.

As crianças possuem uma natureza singular, que as caracteriza como seres que existem e pensam o mundo de um jeito muito próprio. Através das relações com outras pessoas e com o meio que as circunda, as crianças revelam seus esforços para compreender o mundo em que vivem, as relações contraditórias que presenciam e, por meio de brincadeiras, explicitam as condições de vida a que estão submetidas e seus anseios e desejos. No processo de construção do conhecimento, as crianças se utilizam das mais diferentes linguagens e exercem a capacidade que possuem de terer idéias e hipóteses originais sobre aquilo que buscam desvendar. Nessa perspectiva as crianças constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com as outras pessoas e com o meio em que vivem.

O meu desafio maior é compreender, conhecer e reconhecer o jeito particular das crianças serem e estarem no mundo.

Diante do exposto, procurarei cumprir um papel socializador, propiciando o desenvolvimento da identidade das crianças, por meio de aprendizagens diversificadas, realizadas em situações de interações (cantinhos).

Outro objetivo do meu trabalho será oferecer às crianças condições para as aprendizagens ocorrerem através das brincadeiras ou outras, advindas de situações pedagógicas intencionais ou orientadas por mim ou outro adulto.

Portanto, tentarei "educar" propiciando situações de cuidados, brincadeiras aprendizagens orientadas de forma integrada, que venham a contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude de aceitação, respeito e confiança. E também oportunizar conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural.

O brincar será uma constante na minha sala de aula, pois acredito que o brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e autonomia.

Através das brincadeiras de faz de conta, jogos de construção, jogos com regras, didáticos, corporais, propiciarei a ampliação dos conhecimentos infantis por meio da atividade lúdica. Para isto estarei "dividindo" minha sala em "cantinhos" onde as crianças poderão acionar seus pensamentos para a resolução de problemas que lhe são importantes e significativos.

Alem disso poderão experimentar o mundo e internalizar uma compreensão particular sobre as pessoas, pois poderão escolher seus companheiros e os papéis que irão assumir, os sentimentos e os diversos conhecimentos.

Quero deixar claro que, além das brincadeiras onde as crianças escolhem e atuam mais livremente, haverá um tempo (nos cantinhos) em que serei a mediadora entre elas e os objetos de conhecimento. Neste caso terei a função de propiciar e garantir a elas um ambiente rico, prazeroso, saudável de experiências educativas e sociais variadas, ampliando suas capacidades de apropriação dos conceitos, dos códigos sociais e das diferentes linguagens, por meio da expressão e comunicação de sentimentos e idéias, da experimentação, da reflexão, da elaboração de perguntas e respostas, da construção de objetos e brinquedos.

Para isso trabalharei ora a partir de temas geradores, ora de pequenos projetos ou até mesmo a partir de situações surgidas no dia-a-dia da sala.

Procurarei fazer com que todas as atividades tenham um sentido para a criança. Farei com que a criança sinta interesse pela leitura e escrita, mostrando a ela que já é uma leitora em potencial e proporcionando atividades e materiais para que avance na psicogênese da leitura e da escrita.

Darei a elas oportunidades de escreverem bastante, trabalhando letras, palavras e pequenos textos, contando e criando novas histórias.

Mostrarei a elas que a alfabetização está em tudo: nos jogos, nos cadernos, nas paredes, nos livros, na programação do dia junto com elas.

Acredito que a partir da observação das formas de expressão das crianças, de suas capacidades e envolvimento nas atividades é que obterei ajuda para avaliar e replanejar minha ação educativa, e também as situações de aprendizagem que serão oferecidas a elas.

Além disso, a avaliação diria junto às crianças, com registro de pontos atingidos ou não é que dará condições de replanejar um novo dia.

O trabalho com os pais é muito importante principalmente ouvindo relatos por parte dos mesmos, sobre a criança, o envolvimento deles nos trabalhos de pesquisa, para que haja uma continuidade em casa do trabalho realizado em sala. A participação em reuniões é fundamental para conhecimento do trabalho realizado com seus filhos, troca de experiências e também a reflexão de pequenos textos para auxiliarem na educação das crianças.



Mile Mara Mauruto

CARTA DE INTENÇÃO DE MEU PLANO DE ENSINO

Professora LEIKO
PRÉ-C- 2003

O referencial teórico que mais se aproxima da minha prática é o construtivismo, implícito (consciente, às vezes inconsciente) o behaviorismo empirista.

A herança da prática tradicional é muito grande, em contrapartida existem muitas possibilidades de conhecer as várias tendências e procurar aplicá-las no dia a dia, de acordo com as necessidades e possibilidades.

O meu objetivo do trabalho com os alunos são:

- desenvolver as capacidades de ordem física: conhecer as potencialidades do próprio corpo
- desenvolver a capacidade de ordem cognitiva: conseguir representar, comunicar e resolver problemas.
- desenvolver a capacidade de ordem afetiva: compreensão de si e do outro (relações inter e intrapessoal, auto-estima, atitudes de convívio social).
- desenvolver a capacidade de ordem estética: produção e apreciação artística, cultural e histórica.
- capacidade de ordem ética: construção de valores que norteiam suas ações.

Metodologia centrada em ambos: professor e aluno.

A linguagem escrita não significa somente aquisição de codificação, pois é necessário que haja a construção de um conhecimento de natureza conceitual (o que representa e também de que forma é representada graficamente a linguagem).

Pretendo desenvolver os conhecimentos da linguagem: oral, escrita e gestual.

Escrita: desenhos, nomes – letras: o que começa com A –desenhar o que começa com A, B, C...Z.

Conforme Elvira S. Lima, autora "A criança pequena e suas linguagens" a linguagem escrita é uma linguagem em construção na criança pequena. Exercendo as atividades próprias do desenvolvimento da função simbólica – o desenho, a narrativa pelo movimento e a narrativa oral -, a criança estará construindo as bases, por assim dizer, necessárias para a leitura e para a escrita.

Brincar é fundamental para o desenvolvimento físico, cognitivo, sócio-emocional da criança, além de ser prazeroso ela interage, ajuda a lidar com as diferenças, toma decisões e participa de uma ação coletiva, organiza seu pensamento, enfim o brincar revela a estrutura do mundo da criança.

Além dos horários coletivos para parque, brinquedoteca, o brincar faz parte do cotidiano em sala de aula, às vezes no galpão, no campo, no redondo, no espaço em frente à sala, etc.

Trabalho como tema referencial para o plano de ensino anual que é: "O Homem e o Meio Ambiente". Procuro enfocar o que se refere ao tema as palavras das letras pesquisadas relacionando-as, por exemplo, A de água, aquário, árvore, etc. Também trabalho com projetos, como: Páscoa, Dias das Mães, etc.

Faço o registro diário do que aconteceu, mas só do que acho relevante. Preciso reavaliar nesse aspecto, quanto a registro, avaliação e reflexão.

Trabalho com os pais: em parceria.

Campinas, 22 de abril de 2003.



Carta de Intenção do PRÉ D de 2003.

Minha formação foi quase toda entrecortada pelos "simpalizantes" do construtivismo, portanto seria muito difícil fugir deste referencial teórico. Entendo que o aluno deve participar ativamente de seu próprio aprendizado, mediante a experimentação, a pesquisa em grupo, o estímulo à dúvida e o desenvolvimento do raciocínio. E, como educadora, reconheço que cada criança possui sua própria estrutura lógica de raciocínio, assim sendo, percebo no "erro" um caminho para o efetivo aprendizado (mas não deixo a criança persistir no "erro").

Mais do que assumir uma teoria, eu sou uma intensa observadora de como (quais são os caminhos) a criança aprende a ler e escrever, e uso isto a seu favor.

Para tanto relaciono aqui alguns objetivos de trabalho:

- Estabelecer um vínculo de confiança e reciprocidade (ouvir-respeitar-gostar) para que posteriormente desenvolva as funções específicas para alfabetização;
- Estimular o convívio, o respeito e a valorização das diferenças (tolerância);
- Deparar com novas formas possíveis de ser e viver, para reconstruir a visão que tem da realidade e tornar-se mais receptivo a diversidade;
- Que perceba a relação entre palavra falada e a escrita; ou seja, que perceba a escrita como representação da fala;
- Compreender a configuração da escrita;
- Identifique a função da escrita e leitura dentro da nossa sociedade;
- Participação ativa na busca de soluções de problemas;
- Desenvolver o raciocínio lógico matemático, através de experiências concretas.

Minha metodologia está centrada na valorização de intercâmbio entre os alunos e o trabalho em grupo (com 2 até 6 crianças); mas também procuro dar atenção individual ao aluno, respeitando seu processo particular de aprendizagem na medida do "impossível".

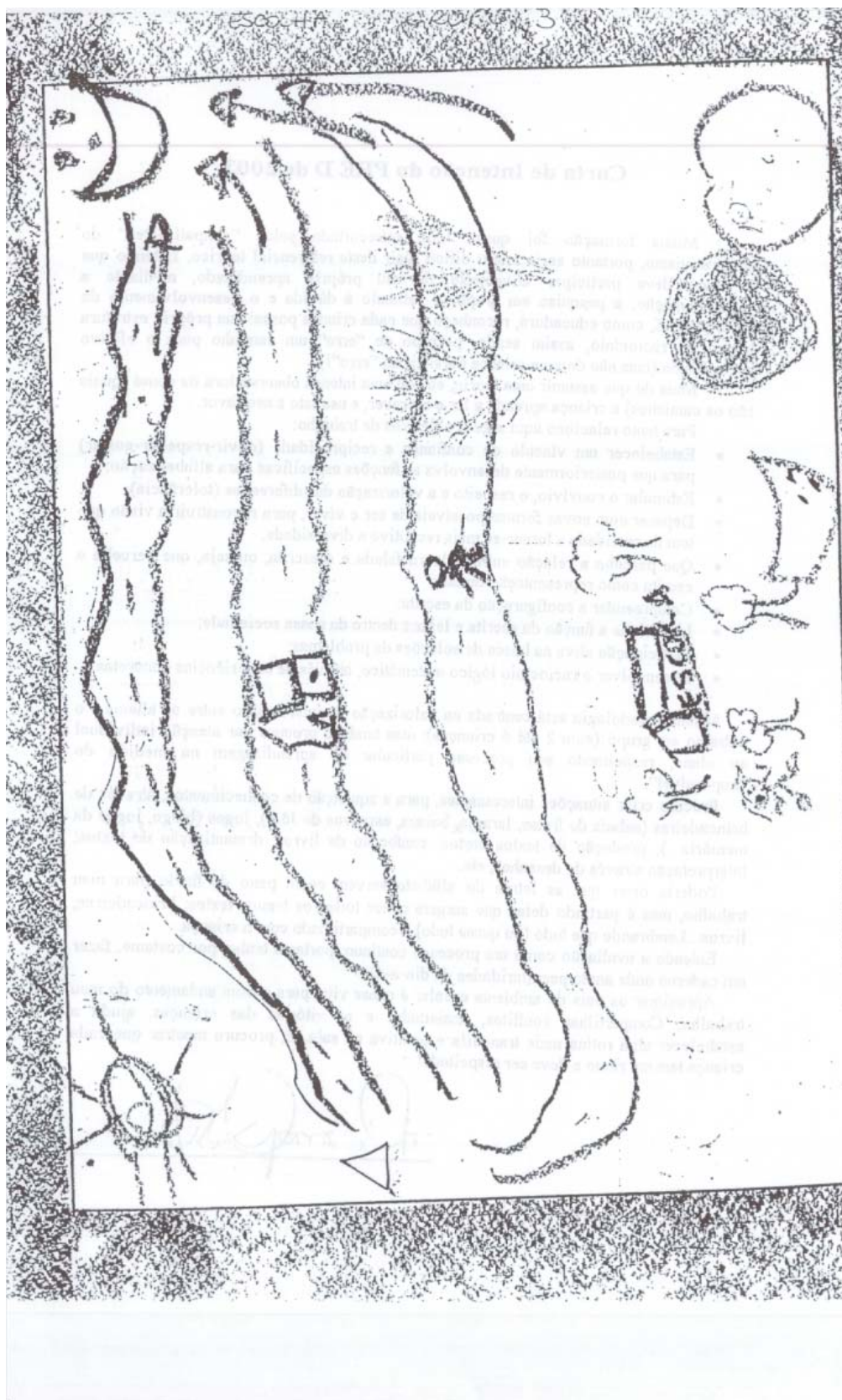
Procuro criar situações interessantes, para a aquisição de conhecimentos, através de brincadeiras (salada de frutas, laranja baiana, escravos de Jó...), jogos (bingo, jogos da memória...), produção de textos curtos; confecção de livros; dramatização de textos; interpretação através de desenhos, etc.

Poderia dizer que as letras do alfabeto servem como pano de fundo para meu trabalho, mas é partindo delas que surgem quase todos os temas; textos; brincadeiras; livros... Lembrando que tudo (ou quase tudo) é compartilhado com a criança.

Entendo a avaliação como um processo contínuo; portanto tenho, por costume, fazer um caderno onde anoto peculiaridades do dia-a-dia.

Aproximar os pais do ambiente escolar é quase vital para o bom andamento do meu trabalho. Compartilhar conflitos, ansiedades e as vitórias das crianças, ajuda a estabelecer uma rotina mais tranquila e positiva na sala. E, procuro mostrar que cada criança tem um ritmo e deve ser respeitado!





**PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO TÉCNICO PEDAGÓGICO
COORDENADORIA DE LEGISLAÇÃO E ADM. ESCOLAR**

Unidade Educacional: CIMEI "PRES. ARTHUR BERNARDES" C.C: E 249Y - E 265 Y

Endereço: Rua Alcexumas, 255 - Vila Costa e Silva Fone: 32080977 e 3209-0099

Horário de funcionamento:

CEMEI: 7h00 às 18h00

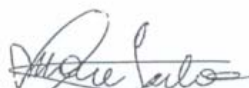
EMEI: 8h00 às 17h00 - integral; 8h00 às 12h00 e das 13h00 às 17h00 - parcial

TDC: Horários: 5ª Feira 11h20 às 13h00
12h00 às 13h40

HORÁRIO DE ESPECIALISTAS - 2003

Dia	Nome	Horário 1º Período	Horário 2º Período
2ª Feira	Diretor: Simone Barbosa	8h00 - 12h00	14h00 - 18h00
	Vice-Diretor: Solange Gomes de Oliveira	7h00 - 11h00	12h00 - 15h00
	Vice-Diretor: Elen da Silva Roman	8h00 - 12h00	13h00 - 16h00
	O.P. Rosimar Ferramola	assessoramento	14h00 - 17h12
3ª Feira	Diretor: Simone Barbosa	7h30 - 12h00	13:00 - 16h30
	Vice-Diretor: Solange Gomes de Oliveira	7h30 - 11h30	14h00 - 18h00
	Vice-Diretor: Elen da Silva Roman	7h00 - 11h00	12h00 - 15h00
	O.P. Rosimar Ferramola	8h00 - 12h00	13h30 - 16h42
4ª Feira	Diretor: Simone Barbosa	8h00 - 12h00	14h00 - 18h00
	Vice-Diretor: Solange Gomes de Oliveira	7h30 - 11h30	12h30 - 15h30
	Vice-Diretor: Elen da Silva Roman	7h00 - 11h00	12h00 - 16h00
	O.P. Rosimar Ferramola	8h00 - 12h00	14h00 - 17h12
5ª Feira	Diretor: Simone Barbosa	7h00 - 12h00	13h00 - 16h00
	Vice-Diretor: Solange Gomes de Oliveira	7h30 - 11h30	15h00 - 18h00
	Vice-Diretor: Elen da Silva Roman	8h00 - 12h00	13h00 - 16h00
	O.P. Rosimar Ferramola	7h00 - 10h20	11h20 - 15h12
6ª Feira	Diretor: Simone Barbosa	8h00 - 12h00	-----
	Vice-Diretor: Solange Gomes de Oliveira	7h30 - 11h30	12h30 - 15h30
	Vice-Diretor: Elen da Silva Roman	10h00 - 13h00	14h00 - 18h00
	O.P. Rosimar Ferramola	7h00 - 12h00	13h00 - 15h12

Campinas 24/03/2003


Carimbo e Assinatura
Diretor

Simone Barbosa
RG: 18.327.099-1
MEC 255067
JUN 1978


Carimbo e Assinatura
Supervisor

Regina Maringoni
Supervisora Educacional
RG. 18.437.039-9


Corinta Maria G. Geraldi
Secret. Mun. de Educação

HOMOLOGO

PROJETO BIBLIOTECA

1. Identificação da Unidade Escolar:

CIMEI 37 "Presidente Arthur Bernardes"

Fone: 32080977 / 32080099 – Vila Costa e Silva

Diretora Educacional: Simone Barbosa

Orientadora Pedagógica: Rosimar Ferramola

Horário da EMEI: 8:00 às 12:00 h.

13:00 às 17:00 h.

Horário do CEMEI: 7:00 às 18:00 h.

Número total de alunos: 405 (315 EMEI + 90 CEMEI)

2. Subprojeto a ser desenvolvido em 2003.

É um projeto que se desenvolve nesta U.E. desde 1996, possuindo um acervo bastante significativo, o qual tanto beneficia professores, monitores, funcionários e alunos do CIMEI, promovendo o desenvolvimento social, moral e cognitivo da nossa comunidade escolar.

O Programa Biblioteca Escolar é um projeto que reúne as famílias além de desenvolver na criança desde cedo o hábito de ler, ter contato com as diferentes formas de linguagem oral e escrita vem como com as artes visuais valendo-se de uma bibliografia previamente selecionada para cada faixa etária.

Prezamos, portanto a sua continuidade, ressaltando a grande importância deste meio de exploração e interesse da própria cidadania, e temos como objetivos do projeto:

- Ampliar o conceito de biblioteca tomando-a centro de cultura e referencia da escola, onde as informações são armazenadas, tratadas, desenvolvidas, recuperadas e somadas;
- Modificar perante alunos e profissionais da U.E. o uso do espaço físico da biblioteca já que a aprendizagem transcende o espaço da sala de aula constituindo-se em mais um espaço a ser utilizado em função de objetivos pré-determinados;
- Estimular o desenvolvimento simbólico onde a fantasia seja explorada com intensidade contemplando as necessidades das diferentes faixas etárias.

Nos propomos a atingir as seguintes metas:

- Empréstimo de livros para os alunos do CIMEI;
- Empréstimo de livro para funcionários;
- Organização do acervo da biblioteca;
- Exposição de materiais no cantinho de sugestões;
- Construção de estrias interativas com os alunos;
- Hora do conto;
- Desenvolver um trabalho direcionado à utilização da videoteca e ampliá-la(se necessário);
- Desenvolver um trabalho voltado aos monitores e pais de como contar estórias e de como utiliza-las com as crianças;

Neste projeto estão envolvidas duas professoras, mas solicitamos o aumento de mais uma professora, ou aumento da jornada das duas professoras envolvidas, para que as ações todas planejadas sejam realmente efetivadas visto grande número de crianças atendidas, bem como de funcionários.

PROFESSORA	JORNADA DE TRABALHO	JORNADA DO PROJETO	HORÁRIO DE TRABALHO NA U.E.	HORÁRIO DE TRABALHO NO PROJETO
Andréa Ferreira	32 h/a	7 h/a	8:00 às 12:00	3ª feira – 12:10 às 15:30 5ª feira- 13:40 às 16:10
Maria Fátima Toledo Piza Nardi	32 h/a	7 h/a	13:00 às 17:00	2ª feira – 8:00 às 11:20 5ª feira – 8:00 às 10:30
Professora aguardando autorização		5 h/a		4ª feira – o horário dependeria do horário de trabalho dela

A avaliação do projeto se dará através do norteamento das metas traçadas durante todo o ano em reuniões periódicas com professores, alunos e comunidade.

PROJETO BRINQUEDOTECA

1. Identificação da Unidade Escolar:

CIMEI 37 "Presidente Arthur Bernardes"

Fone: 32080977 / 32080099 – Vila Costa e Silva

Diretora Educacional: Simone Barbosa

Orientadora Pedagógica: Rosimar Ferramola

Horário da EMEI: 8:00 às 12:00 h.

13:00 às 17:00 h.

Horário do CEMEI: 7:00 às 18:00 h.

Número total de alunos: 405 (315 EMEI + 90 CEMEI)

2. Objetivos:

- Proporcionar à criança um espaço lúdico, onde ela estará potencialmente estimulando o seu desenvolvimento simbólico (criatividade, imaginação, fantasia, faz-de-conta...); e também desenvolvendo a responsabilidade com o material e organização do espaço utilizado;
- Ter um espaço a mais para o aluno e a professora, onde haverá possibilidade de uma observação maior quanto ao comportamento e atitudes das crianças, onde possa haver uma maior interação entre estes e entre seus pares também;
- Estimulo ao uso de brinquedos – formar cidadãos que respeitem os valores sociais e coletivos;

3. Objetivos Específicos:

- Atender todas as crianças desta unidade escolar, pelo sistema de rodízio de horários, como segue em anexo;
- Montar um acervo de brinquedos para as brincadeiras no espaço da brinquedoteca;
- Montar uma oficina de criação e conserto de brinquedos.

4. Estrutura Física:

Este ano houve a mudança de local da brinquedoteca, então estamos precisando avaliar todas as possibilidades desse novo local, bem como organizá-lo melhor para a utilização das salas. É necessária a colocação de divisórias no galpão para que o espaço da brinquedoteca seja melhor organizado. Existe também a necessidade da limpeza e conservação dos brinquedos e do espaço físico.

5. Organização do espaço:

- Como a brinquedoteca dispõe de apenas um ambiente, a distribuição dos brinquedos será feita em cantos ou pequenas áreas segundo o critério escolhido, como por exemplo: canto do faz de conta, canto da boneca, etc... Existe um estudo para utilização de uma pequena sala para jogos de mesa, mas é um estudo ainda.

6. Jornada das professoras responsáveis:

PROFESSORA	JORNADA DE TRABALHO	JORNADA DO PROJETO	HORÁRIO DE TRABALHO EM SALA DE AULA	HORÁRIO DE TRABALHO NO PROJETO
Mile Mara Maurutto	32 h/a	5 h/a	8:00 às 12:00	3ª feira – 12:30 às 14:30 h. 5ª feira – 13:40 às 15:40
Maria Elizabete Pinto Clemente	32 h/a	5 h/a	13:00 às 17:00	2ª feira – 9:30 às 11:30 h. 6ª feira – 9:30 às 11:30 h.

7. Avaliação

Será feita através da participação ativa das crianças e também das professoras que deverão oportunizar para que nossos alunos desenvolvam o Maximo potencial existente em cada uma. A avaliação será constante através dos TDC's com toda equipe onde estaremos acatando sugestões para possíveis alterações e incrementações. Sabemos que ao brincar, a criança constrói seu sistema de valores e aprende a interagir com o outro e a conviver com a natureza e ela mesma.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

CIMEI PRES. 'ARTHUR BERNARDES'

PROJETO CAPOEIRA

Fones p/ contato rápido: 3208 0977, 3208 0099

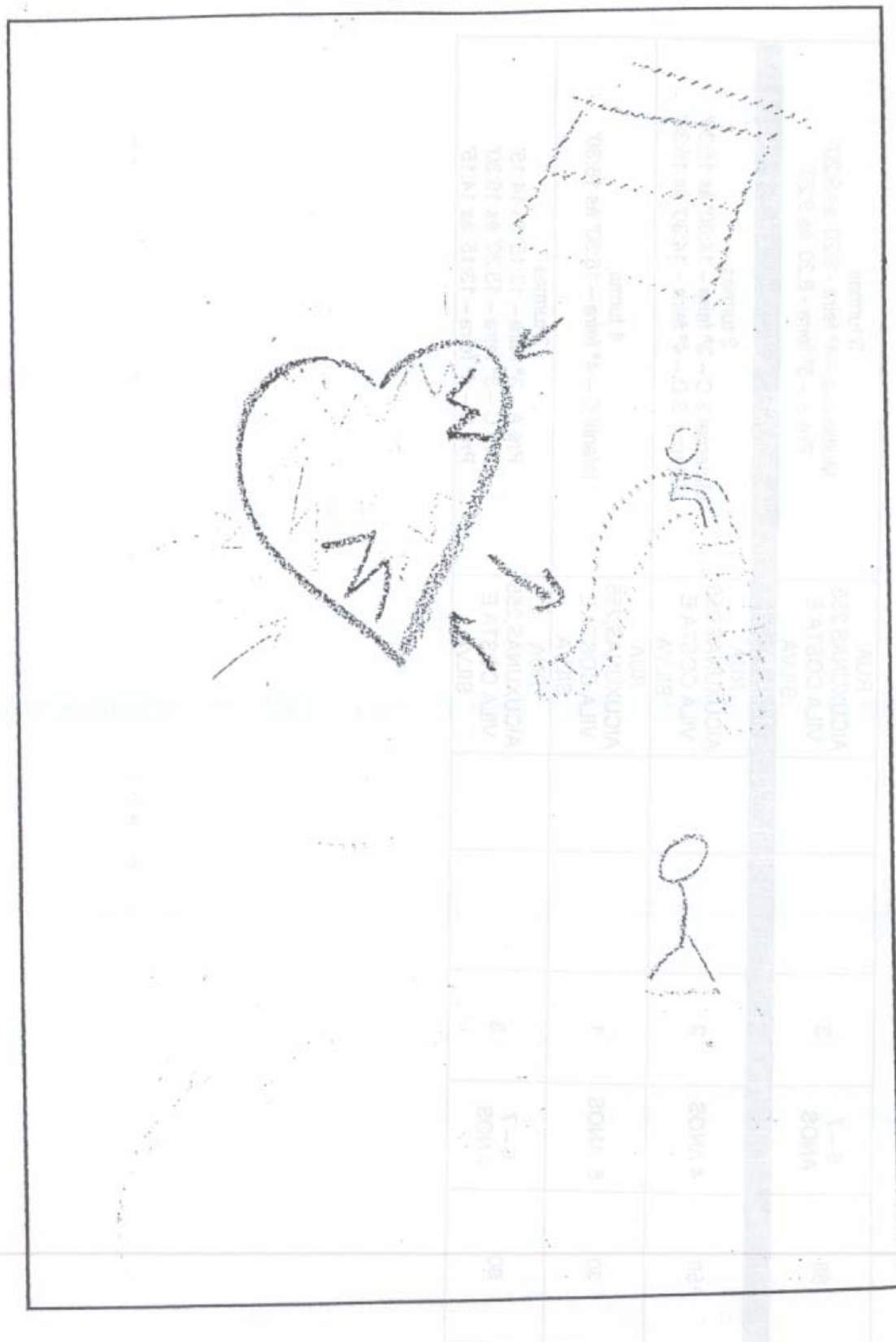
Diretora: Simone Barbosa

Orientadora Pedagógica: Rosimar Ferramola

QUANTIDADE DE ALUNOS	IDADE DOS ALUNOS	TURMA NÚMERO	HORÁRIO (HORA RELÓGIO)	DIA DA SEMAN	ENDEREÇO DA U.E.	OBSERVAÇÃO
46	3 ANOS	2			RUA AICUXUNAS, 255 VILA COSTA E SILVA	2 turmas Mat. 2 A cemei – 3ª feira – 8:20' às 9:20' Mat. 2 B cemei – 3ª feira – 9:20' às 10:20'
25	3-4 ANOS	1			RUA AICUXUNAS, 255 VILA COSTA E SILVA	1 turma Mat. 2 A emei – 3ª feira – 10:20 às 11:20'
50	4 ANOS	2			RUA AICUXUNAS, 255 VILA COSTA E SILVA	2 turmas Mat. 3 A – 4ª feira – 9:20' às 10:20' Mat. 3 B – 5ª feira – 10:20' às 11:20'
56	5 ANOS	2			RUA AICUXUNAS, 255 VILA COSTA E SILVA	2 turmas Inf. A – 3ª feira – 9:20' às 10:20' Inf. B – 4ª feira – 10:20' às 11:20'

86	6-7 ANOS	3			RUA AICUXUNAS,255 VILA COSTA E SILVA	3 turmas Multietária - 4ª feira - 8:20' às 9:20' Pré B - 5ª feira - 8:20' às 9:20'
50	4 ANOS	2			RUA AICUXUNAS,255 VILA COSTA E SILVA	2 turmas Maternal 3 C - 3ª feira - 14:30' às 15:30' Maternal 3 D - 4ª feira - 14:30' às 15:30'
30	5 ANOS	1			RUA AICUXUNAS,255 VILA COSTA E SILVA	1 turma Infantil C - 4ª feira - 15:30' às 16:30'
60	6-7 ANOS	3			RUA AICUXUNAS,255 VILA COSTA E SILVA	3 turmas Pré A - 3ª feira - 13:15' às 14:15' Pré C - 3ª feira - 15:30' às 16:30' Pré D - 4ª feira - 13:15' às 14:15'

ESCOLHA GRUPO 4



EXPLICAÇÃO DOS DESENHOS DO P.P.E.

No início do ano de 2003, na primeira reunião realizada com toda a equipe escolar, realizei com os membros dessa equipe uma dinâmica onde foram divididos em 4 grupos e deveria fazer em uma folha de sulfite um desenho do que para eles representava o Projeto Político Pedagógico da Escola, era dado um tempo de 1 minuto para que desenhassem e o desenho deveria ser passado adiante para o colega completar seu desenho, até que seu desenho rodasse por todos os elementos do grupo e de novo chegasse a sua mão. Neste momento deveriam discutir nos grupos o que sentiam ao desenharem no desenho do colega e o que entenderam do desenho que seu colega fez no seu papel. Após essa discussão deveriam discutir o que isso tinha haver com o Projeto Pedagógico e escolher um dos desenhos, que o grupo achava que melhor representava a conclusão que chegaram a respeito do projeto.

1. Grupo 1:

- a. Início do ano – casa com o alicerce e as paredes e no final do ano ela esta completa, janela porta, a natureza vem completar; árvore dando bastante fruto que significa muitos projetos mas nem todos são concretizados e muitos caem. Tem coisas que vão por terra desse PPE sai muitos pensamentos, amor, coisas boas, ambientes tem de se bom para as crianças. A escola com bastante amor e carinho.

2. Grupo 2:

- a. Sol representando energia, luz, força e garra; a mesa o trabalho coletivo; plantas representam os frutos, aonde cada um vai acrescentando e dando sua colaboração; as pessoas sorrindo porque a educação infantil deve ser algo alegre, sem choros, sempre sorrindo.

3. Grupo 3:

- a. É muito difícil interferir no trabalho do outro. Mas chegamos a conclusão de que isto é importante acontecer, pois ninguém trabalha sozinho. O que parece ser uma intergerência é, na verdade, o complemento do trabalho do colega;
- b. Pensamos na escola como um ambiente agradável onde a interação escola <-> casa <-> família sempre está presente;
- c. No PPE temos um mesmo ponto de partida e o mesmo ponto de chegada. São vários os caminhos que percorremos para chegar, levando em conta a comunidade, casa, família e tudo mais que nos ajudará a construir.

4. Grupo 4:

- a. PPE é um caminho para chegar em algum lugar, tem haver com ALMA. O caminho não é liso, tem diferenças, temos crianças de todos os tipos, tem muitos caminhos fechados. Não é só a comunidade que interfere na escola, mas a escola também interfere na comunidade, tem muitas inconstâncias, o PPE tem que ser dinâmico e vivo, não apenas um documento guardado na gaveta, a importância de saber o que o outro trabalha.