

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Trabalho de Conclusão de Curso



1290002192



FE

TCC/UNICAMP C179c

200513124

A construção de agrupamentos multietários na rede municipal de Educação Infantil na cidade de Campinas: análise em um CEMEI.

Suzemara Cardoso

Campinas/SP

2004

Suzemara Cardoso

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

A construção de agrupamentos multietários na rede municipal de Educação Infantil na cidade de Campinas: análise em um CEMEI.

Suzemara Cardoso

Trabalho de conclusão de curso apresentado por exigência parcial para conclusão do curso de graduação em Pedagogia da Faculdade de Educação da UNICAMP, sob orientação da Professora Dr^a Ana Lúcia Goulart de Faria.

Campinas/SP

2004

UNIDADE.....	F.E
Nº CHAMADA:	TCC UNICAMP
	C179c
V:.....EX:	
TOMBO:	2192
PROC.:	26/2005
C:.....D:	X
PREÇO:	R\$ 11,00
DATA:	29/06/05
Nº CPD:.....	Bibid 36 2815

Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP

Cardoso, Suzemara.
C179c A construção de agrupamento multietários na rede municipal de Educação Infantil na cidade de Campinas : análise em um CEMEI / Suzemara Cardoso. -- Campinas, SP: [s.n.], 2004.

Orientador : Ana Lúcia Goulart de Faria.

Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

I. Agrupamento dos alunos. 2. Criança pequena. 3. Educação infantil.
4. Espaço físico da escola. I. Faria, Ana Lúcia Goulart de Faria. II.
Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Banca Examinadora:

Orientadora:

Prof^ª Dra Ana Lúcia Goulart de Faria

Segunda Leitora:

Prof^ª Joseane Maria Patrice Bufalo

Agradecimentos:

As funcionárias, principalmente monitoras e professoras, do CEMEI Dulcinéia Regina Bitencourt Alves, pelo carinho, compreensão, incentivo e acolhida.

A professora Ana Lúcia Goulart de Faria pela orientação, pelo incentivo e pelo entusiasmo contagiante a cada encontro, elementos que me proporcionaram a construção de uma nova visão da Educação Infantil.

A minha segunda leitora, Joseane Maria Patrice Búfalo, pelas palavras e valiosa contribuição na fase final deste trabalho.

A Alessandra, Angélica, Elisangela, Juliana e Valéria, ouvintes de minhas angústias e companheiras de uma mesma luta.

As minhas amigas, Michella e Michele, sem as quais não poderia jamais concluir este trabalho.

A minha família pela confiança e credibilidade.

Ao Alexandre, incondicionalmente, por tudo que sempre foi em minha vida.

A minha mãe, meu pilar de todos os momentos.

Ao meu pai, homem simples e grandioso, a quem devo tudo o que sou (onde quer que esteja agora).

Índice

Introdução	02
1. Breve Panorama Histórico sobre a Educação Infantil.....	05
2. Políticas Nacionais - Legislação e Normatização: um grande passo para a construção da Pedagogia da Infância	12
3. A Educação Infantil na Esfera Municipal	19
4. A integração criança-criança	28
5. Como se sentem os atores presentes no dia-a-dia do CEMEI	39
5.1. Relatos de professoras acerca do cotidiano em turmas de “Agrupamento”.....	41
5.2. Relatos de monitoras acerca do trabalho com crianças de idades variadas.....	52
5.3. “Mas esse moleque é muito grande para ficar com o meu bebê”: as perspectivas da família	56
5.4. A integração dos maiores e os menores no dia-a-dia de uma turma de agrupamento:como estão as crianças?	60
6. Considerações Finais	66
7. Bibliografia	70
8. Anexos	76

Introdução

O presente estudo pretende contribuir no campo das discussões acerca da reorganização das turmas em agrupamentos multietários na rede Municipal de Educação Infantil da cidade de Campinas. Para tanto foi organizado estudo bibliográfico, pesquisa de campo e entrevistas.

Primeiramente, foi realizada uma pesquisa bibliográfica acerca da Pedagogia da Educação Infantil, a qual permeou e fundamentou todo o trabalho de campo – observações e entrevistas.

As observações no CEMEI tiveram início em meados de maio. Entrei em contato com a direção da creche e expus os objetivos do estudo, enfatizando que a mola propulsora foi o fato de estar vivenciando essas novas medidas da administração atual no intuito de diminuir o número de crianças fora da rede municipal de Educação Infantil. Conversei com as professoras das salas de agrupamentos multietários, visto que nem todas apresentam mistura de idade.

Passei a freqüentar periodicamente, a turma do agrupamento II A e, posteriormente, a do Agrupamento III B, sendo que essa última em menor número de observações. Contudo, vale ressaltar que o campo de observações não se restringiu apenas as duas turmas especificadas, mas procurei observar o espaço do CEMEI como um todo, bem como as relações entre os três atores, entretanto, sempre com um foco especial na integração do ator principal, ou seja, nas crianças.

As entrevistas foram organizadas com o auxílio de um gravador e, posteriormente, transcritas. Cada entrevista realizou-se em um ambiente diferente dentro do próprio CEMEI, mas todas em alguma sala de aula, e de acordo com as disponibilidades das entrevistadas. Vale ressaltar que todas se mostraram muito acessíveis e cooperativas em conceder seus depoimentos, contudo, me foi pedido sigilo em suas identidades.

A primeira professora foi entrevistada alguns meses antes da segunda, tempo suficiente para que novas questões fossem suscitadas, por isso a diferença no roteiro de entrevista entre elas.

A sistematização do estudo foi organizada em cinco capítulos, sendo que o último é subdividido em quatro. É composto também pelas considerações finais, bibliografia e anexos.

No primeiro capítulo, “Breve Panorama Histórico sobre a Educação Infantil”, organizo um estudo acerca das origens da educação coletiva da criança de 0 a 6 anos no Brasil, obrigatoriamente, perpassando pelos condicionantes socioeconômicos e culturais que culminaram na Educação Infantil tal qual ela nos apresenta hoje.

O segundo capítulo, “Políticas Nacionais - Legislação e Normatização: um grande passo para a construção da Pedagogia da Infância”, organiza uma sistematização das políticas públicas que ocorreram nas últimas décadas em âmbito nacional com o intuito de legalizar e normatizar esta primeira etapa da Educação Básica.

O terceiro capítulo, compreende “A Educação Infantil na Esfera Municipal”, de forma a focalizar as últimas resoluções da administração atual, “Governo Democrático e Popular”, formuladas como medidas voltadas ao aumento da cobertura da educação e cuidado da criança de 0 a 6 anos na cidade de Campinas. E, particularmente, no que concerne *a construção dos agrupamentos multietários na rede Municipal de Educação Infantil de Campinas*.

O quarto capítulo, “A integração criança-criança”, compreende a sistematização de um estudo teórico de bibliografias atuais acerca da integração criança-criança.

O quinto capítulo, “Como se sentem os atores presentes no dia-a-dia do CEMEI”, foi subdividido em quatro subcapítulos, a fim de mais bem sistematizar as entrevistas com os atores do cotidiano do CEMEI, abordar algumas das fotos tiradas durante a pesquisa de campo (observações), de modo a fundamentar as análises e reflexões em toda a bibliografia.

O primeiro subcapítulo, “*Relatos de professoras acerca do cotidiano em turmas de “Agrupamento”*”, compreende a sistematização de duas entrevistas realizadas com

duas professoras do CEMEI, uma do agrupamento II A e a outra do Agrupamento III B e, concomitantemente de uma breve reflexão acerca de alguns elementos fornecidos pelos depoimentos dessas professoras.

O segundo subcapítulo, *“As expectativas das monitoras acerca do trabalho com crianças de idades variadas”*, é composto pela organização de alguns aspectos salientados pelas monitoras pertinentes a temática tratada neste trabalho.

O terceiro subcapítulo, *“Mas esse moleque é muito grande para ficar com o meu bebê”: As perspectivas da família*”, traz recortes das entrevistas realizadas com duas mães, uma de uma criança pequenininha e a outra de uma maiorzinha, acerca das perspectivas e expectativas em relação a vida da criança na creche.

O quarto subcapítulo, *“A integração dos maiores e os menores no dia-a-dia de uma turma de agrupamento: como estão as crianças?”*, tem a criança como protagonista em seu mundo de culturas, abordando como estão as crianças nos agrupamentos multietários, como está a integração entre as crianças menores e as maiores. Para esta etapa, algumas fotos do dia-a dia da criança no espaço de educação coletiva em esfera pública (no CEMEI) foram selecionadas e ainda, foram gravadas durante uma observação, conversas das crianças enquanto brincavam. Neste subcapítulo, foi priorizada a exposição das fotos das crianças.

Acredito ser válido destacar aqui que inicialmente, pensei em organizar um capítulo utilizando os diários de campo da turma do PEFOPLEX, cheguei a analisar os cadernos da turma. Contudo, abandonei a idéia, pois os mesmos não traziam informações abrangentes e completas acerca de como estão funcionando (ou não) os agrupamentos multietários nas creches e pré-escolas de Campinas. Além disso, pelas declarações e registros superficiais, pareceu-me que o agrupamento não vem assumindo sua característica pedagógica da mistura de idades no momento.

1. Breve Panorama Histórico sobre a Educação Infantil

As primeiras preocupações voltadas à criação de instituições direcionadas ao atendimento da criança pequena (dos 0 aos 6 anos) relacionam-se diretamente com as transformações econômicas e sociais em um contexto mundial, particularmente, com as alterações nas relações de trabalho e, sobretudo, com a expansão da participação da mulher no mercado de trabalho.

No Brasil, segundo Kuhlmann Junior (1991) e Rosemberg (1995), tais instituições surgiram, sobretudo, após a Lei do Ventre Livre e Abolição da Escravatura, em que as mulheres burguesas, necessitando da prestação de serviços domésticos, precisavam de um lugar específico que cuidasse dos filhos das mulheres trabalhadoras, muitas vezes escravas libertas, para que essas pudessem trabalhar, ganhar o seu sustento e de sua família. Para Kishimoto (1988), essas instituições eram organizadas de modo a direcionar seu trabalho somente em torno da higiene e das necessidades básicas, as crianças eram destituídas da infância e permaneciam ali, guardadas, ficando isoladas do restante da sociedade.

No início do século XX, concomitante ao processo de industrialização, o qual impulsiona um aumento na demanda para a cobertura dos filhos e filhas das operárias, surgem as creches. Neste contexto, o aparecimento das primeiras instituições pré-escolares no Brasil assume um caráter assistencialista, no qual as preocupações primordiais voltavam-se às questões de higiene, com o intuito de se combater as doenças que vinham representando uma ameaça para a população como um todo, particularmente a camada mais pobre, assim ameaçando também o sucesso da produção industrial. Neste sentido:

Em decorrência dessa preocupação com higiene e saúde, surgem diversos estabelecimentos que prestam atendimento à criança pré-escolar tais como Dispensários, Gota de Leite ou Lactários, Clínicas Infantis, Posto de Saúde. Tais organizações oferecem serviços médicos e sanitários à população em idade infantil, propiciando a distribuição do leite esterilizado, ingredientes para sopa, roupas e garantindo a assistência médica e sanitária gratuita aos pobres. Apesar

de atender crianças em idade pré-escolar, ou seja, na faixa de 0 a 7 anos, esses estabelecimentos não dispensam educação pré-escolar, restringindo-se à assistência médica e sanitária.(Kuhlman Junior, op cit: 26).

Vale dizer também que tais organizações assistencialistas caracterizavam-se pela guarda das crianças provenientes das classes mais pobres, tendo um processo de construção impulsionado pela idéia de progresso advindo com o capitalismo e, assim, despertando o interesse político.

Kuhlmann Junior (op cit), situa o modo brasileiro de assistência à infância como resultante “de uma articulação de forças jurídicas, empresariais, políticas, médicas, pedagógicas e religiosas” (p:24), apontando que tal articulação ocorre, basicamente, segundo os interesses pertinentes a três vertentes: a médico-higienista, a jurídico-policial e a religiosa. Coloca, ainda que, pelo menos a primeira vista, as concepções em torno da linha médico-higienista prevaleceram em nossa sociedade, contudo, não se caracterizando como monopólios ideológicos a respeito.

Para exemplificar, o autor cita o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro (IPAI-RJ), fundado pelo médico Arthur Moncorvo Filho (03/1899), que foi considerado o mais importante de seu tempo tendo, até 1929, se disseminado em 22 filiais por todo o país, sendo que 11 delas incluíam creches. Seus estatutos de 1903 denotam um caráter e uma preocupação relacionados, em essência, com a área médica:

Inspecionar e regulamentar a lactação; inspecionar as condições de vida das crianças pobres (alimentação, roupas, habitação, educação, instrução, etc.); dispensar proteção às crianças abandonadas; auxiliar inspeção médica nas escolas e indústrias; zelar pela vacinação; difundir meios de combate à tuberculose e outras doenças comuns às crianças; criar jardins de infância e creches, manter o ‘dispensário Moncorvo’, para tratamento das crianças pobres; criar um hospital para crianças pobres; auxiliar os poderes públicos na proteção às crianças necessitadas... (Moncorvo Filho, apud Kuhlmann Junior, 1991, p: 22).

Kuhlmann Junior, assim como Kishimoto, Rosemberg, dentre outros autores, também salienta o atrelamento do processo inicial das organizações voltadas ao cuidado das crianças pequenas às relações trabalhistas, particularmente, a crescente inserção da mulher no mercado de trabalho, seja em casas de família ou em fábricas. E, com isso, levanta a origem da assistência institucionalizada à infância, como um fruto da aliança entre médicos e mulheres burguesas e/ou entre médicos e “empresários”, em defesa do movimento higienista, cujo sentido de instruir seria no aspecto de apreensão de conhecimentos relativos ao cuidado da criança, e visando locais próprios para os filhos de trabalhadoras.

E, assim, as organizações de cuidado a criança pré-escolar assumem um caráter assistencialista garantido pelo Estado, como uma forma de “combate à pobreza, na perspectiva do Estado; de salário complementar, na perspectiva da família”.(Rosemberg, 1995:176).

⌘ Dessa forma, a creche, sob algumas concepções, era vista como extensão do cuidado materno, logo, o espaço institucional servia como extensão da educação familiar, isso porque partia da relevante importância da relação adulto-criança.

A partir do período pós Segunda Guerra Mundial, acentuou-se a:

Necessidade de tornar coletivo o cuidado e a educação da criança pequena. Surge, portanto a infância como categoria social e não mais como categoria familiar. A reprodução da infância deixa de ser uma atribuição exclusiva da mulher, no âmbito privado da família. É a sociedade que tem de cuidar da infância. É o Estado que, complementando a família, tem que cuidar da infância.(Arroyo, 1995:19).

Em contrapartida, Kishimoto (1988) e Kuhlmann Junior (1991), evidenciam uma dicotomia na especificidade da Educação Infantil no Brasil. Contextualizam a criação dos “jardins de infância”, inspirados nos patamares dos Kindergarten froebelianos, que possuíam características pedagógicas voltadas para a educação da criança pequena,

contudo, este caráter educativo estendia-se somente aos ricos, já que os jardins de infância destinavam-se somente às famílias paulistanas mais abastadas. Assim, tais autores atestam a existência dos maternais/asilos ou creches destinados às crianças pobres para que recebessem assistência e, os jardins de infância para as crianças ricas iniciarem sua educação.

Assim, Kishimoto (op cit), constata dois tipos de instituições no final do século XIX: a creche, ou instituição assistencialista destinada ao cuidado e educação das crianças pobres e desvalidas; e o jardim de infância ou pré-escola, destinada às crianças ricas. Vale ressaltar que, bem como se diferenciavam os destinatários ou usuários dessas instituições, os objetivos, a especificidade e a prática também eram diferentes: à primeira cabia guardar e cuidar das crianças; enquanto que, a segunda, apresentava preocupação e intenção com questões de caráter pedagógico.

Cerisara (1999) reconhece que as creches e pré-escolas surgiram e se consolidaram no Brasil de maneiras distintas: por um lado as que assumem caráter assistencialista e, de outro, as de caráter educativo. Entretanto, coloca que o que de fato existia não era exatamente uma dicotomia uma vez que ambas as modalidades sempre possuíram um projeto educacional, embora com enfoques diversos, dependendo da camada a qual se direcionava: “as primeiras, com uma proposta de educação assistencial voltada para as crianças pobres e a outra, com uma proposta de educação escolarizante voltada para as crianças menos pobres”. (p: 13).

Ainda em São Paulo, a partir de 1902, surge a escola maternal. De origem francesa, objetivava uma educação de cultura moral e intelectual. Representou uma das primeiras tentativas em se atribuir o caráter pedagógico a uma instituição e assim, alcançar uma caracterização educativa. Além disso, almejava quebrar com os preconceitos, com a visão de escola para pobres que precisavam de abrigo, cuidados de higiene, alimentação e saúde. Contudo, não obteve grande êxito devido à ausência de profissionais especializadas e também à insuficiência de vagas para as crianças com mais de sete anos nas escolas, o que acarretava na permanência destas crianças com as menores e, portanto, delegando características assistencialistas ao trabalho das escolas maternais.

Entretanto, a partir dos anos 20 esse quadro se modifica sensivelmente e:

O caráter pedagógico associado à função assistencialista aparece nas escolas maternais instaladas (...) Bafejadas pelo desenvolvimento da indústria e pelo apoio financeiro do governo do Estado de São Paulo, tais unidades infantis passam a contar com dois pontos favoráveis: a regência de aulas por normalistas e o funcionamento em instalações adequadas. (Kishimoto, op cit: 30).

Vale ressaltar ainda que o funcionamento dos jardins de infância e das escolas maternais era foco de discussões e controvérsias. Sobretudo, porque a sociedade não compreendia o “caráter educativo”, defendendo a prioridade de ampliação do acesso à Escola Primária, para a qual o Estado já alegava não possuir verbas.

A finalidade e o valor das organizações pré-primárias não são, geralmente, compreendidas no nosso meio. Alguns são de opinião de que essas instituições só são necessárias ao lado das fábricas para atender aos operários. Outros e até mesmo professores acham que o “jardim de infância” é um estabelecimento de luxo, e, portanto, dispensável. Essas pessoas encaram o problema das organizações pré-escolares somente por um dos seus aspectos, como ao lado econômico, por exemplo, ou desconhecem a necessidade de orientação educativa na idade pré-escolar. (idem: 58).

É novamente na cidade de São Paulo, que surgem os Parques Infantis, como um programa da Prefeitura, quando Mario de Andrade era diretor do então recém criado Departamento Municipal de Cultura e de Recreação. Tendo em vista que Mario de Andrade era um crítico da enorme desigualdade entre a elite e o povo, que pretendia amenizar as lacunas existentes, vale dizer que os Parques Infantis relacionavam-se a uma política ampla no que se refere à democratização cultural. Dessa forma, os Parques Infantis localizaram-se em bairros pobres ou nas imediações das fábricas, buscando uma utilidade social, destinavam-se aos filhos e filhas do operariado, todas crianças com idade entre três e doze

anos, apresentando uma proposta que abrangia recreação orientada pelos educadores e assistência, mas, sobretudo, possuíam uma proposta que valorizava a cultura infantil. Nas palavras de Faria (1999):

Os parques infantis criados por Mario de Andrade em 1935 podem ser considerados como a origem da rede de educação infantil paulistana – a primeira experiência brasileira pública municipal de educação (embora não-escolar) para crianças de famílias operárias que tiveram a oportunidade de brincar, de ser educadas e cuidadas, de conviver com a natureza, de movimentarem-se em grandes espaços (e não em salas de aula...). Lá produziam cultura nacional, quando o cuidado e a educação não estavam antagonizados, e a educação, a assistência e a cultura estavam macunaimicamente integradas, no tríplice objetivo parqueano: educar, assistir e recrear. (p: 61 -62).

Foi somente em fins da década de 70, como fruto de amplos movimentos sociais que estavam acontecendo desde o final dos anos 60, particularmente o movimento feminista, que ocorre uma expansão de creches e pré-escolas no Brasil. Em especial a expansão das creches relaciona-se diretamente como uma conquista das crianças ou de suas famílias enquanto que a expansão das pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos, atrela-se ao intuito de amenizar a evasão escolar e o número de crianças repetentes na primeira série das escolas primárias (educação compensatória). Esse caráter compensatório da educação pré-escolar sejam as carências educacionais ou assistenciais a serem compensadas, perdurou até a década de 80.

Esse contexto contribui para que se vislumbre um outro tipo de instituição de educação e cuidado para as crianças pequenas em creches e pré-escolas. Desse modo, os modelos existentes passam a constituir foco de sérias críticas quanto às características de cuidados com alimentação e saúde, antagonizadas com as características educacionais.

Já no final da década de 80 e durante a década de 90, acontecimentos significativos ocorreram e tem contribuído para mudanças nas concepções referentes à Educação Infantil.

Em 1988, a nova Constituição Federal, inovou ao estabelecer o direito das crianças de 0 a 6 anos de serem educadas em creches e pré-escolas. Dois anos depois, em 1990, foi publicado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) apresentando os direitos destes e, em 1996, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Tais acontecimentos serão mais bem explicitados por mim no capítulo seguinte.

2. Políticas Nacionais - Legislação e Normatização: um grande passo para a construção da Pedagogia da Infância.

Atualmente, falar em Educação Infantil no Brasil necessariamente implica em organizar uma retrospectiva desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, passando pelo Estatuto da Criança e do Adolescente Lei nº 8069/1990 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei nº 9394/1996. Isso porque foi a partir das deliberações encaminhadas por estes documentos oficiais e de suas conseqüências que se propagou, ou ao menos se evidenciou, uma série de desafios e perspectivas quanto a Educação Infantil.

As instituições direcionadas à educação e ao cuidado da criança pequena, de zero a seis anos, não caracterizam propriamente uma especificidade. Mas ao contrário, há muito surgem centros, instituições, que ao longo dos anos, tiveram várias denominações: abrigo, Jardim de Infância, pré-primário, parques. Contudo, no Brasil, foi somente a partir da Constituição Federal de 1988 e, posteriormente, com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB/1996) que se propagou a nomenclatura Educação Infantil, para referenciar as unidades educativas destinadas à educação e ao cuidado específico à criança de zero a seis anos, demarcando um "ganho" de espaço para que a criança pequena viva a sua infância.

A Constituição Federal do Brasil de 1988 inseriu em suas linhas o direito à Educação das crianças de 0 a 6 anos em creches e pré-escolas, salientando a necessidade de elaborar uma proposta de trabalho específica para a educação coletiva da criança pequena na esfera pública, sobretudo tendo em vista que a universalização deste direito não pode jamais associar-se a má qualidade. Embora a sociedade civil organizada tenha alcançado muitas conquistas nesta área, os conflitos e necessidades ainda são muitos, sobretudo no que concerne à militância pela construção e regulamentação de uma Pedagogia da Educação Infantil.

Como pode ser constatada no artigo 21/inciso I da Lei de Diretrizes e Bases, Lei 9394/96, a concepção de Educação Básica passa a incluir a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Desse modo, poderia entender que a lei garante, pela obrigatoriedade e gratuidade, uma Educação Básica fundamentando-se na noção de Ensino

“de qualidade e para todos”. Porém, em contrapartida, o artigo 4º da presente lei, predispõe que “o dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de” (...) alguns precedentes de prioridade, assim, a obrigatoriedade da Educação Infantil e do Ensino Médio, ocorrerá de forma progressiva, sendo estendida a esses somente após assegurar a prioridade de oferta do Ensino Fundamental. Este aspecto é evidenciado à medida que delega aos poderes públicos municipais o dever de subsidiar e estender a obrigatoriedade da oferta educacional às crianças de zero a seis anos de idade:

Oferecer a Educação Infantil em creches e pré-escolas, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino. (LDB, art. 11§4).

Ainda acerca desta perspectiva de garantia de recursos prioritariamente destinados ao Ensino Fundamental, delinea-se um outro aspecto obscuro na LDB no que tange à Educação Infantil - referente à falta de recursos próprios. Ou seja, embora a emenda 14 à Constituição Federal delegue a questão a cargo dos municípios, não evidencia a percentagem da arrecadação que cada município deverá, obrigatoriamente, destinar aos encargos e ônus despendidos com a Educação Infantil, ressaltando apenas que caberá aos cofres públicos municipais direcionar 25% de seus recursos próprios ao Ensino Fundamental.

Neste contexto, vale ressaltar que os parâmetros sobre os quais se fundamentou a aprovação da LDB, foram fortemente influenciados pelo sistema capitalista, pela onda neoliberal. Com isso, urge situar que a aplicação do projeto neoliberal em nosso país iniciou-se no governo do presidente da República Fernando Collor de Melo, tendo continuidade nos governos que o sucederam. Dentre as ações governamentais implementadas delinea-se um processo de privatizações, na redução da folha de pessoal,

bem como de corte em despesas com custeio e investimentos, de retração do sistema de proteção social, e a adoção de políticas que implicam na revisão do papel do Estado como prestador de serviços sociais.

Tal panorama político-econômico repercutiu na Educação Infantil à medida que diminuiu a responsabilidade estatal com essa etapa da educação básica e priorizou o ensino fundamental em detrimento dos demais níveis de educação. Assim, não há condições necessárias para se fazer cumprir as metas de universalização do acesso a todas as crianças pequenas nas unidades de Educação Infantil – tanto quantitativo, quanto qualitativamente – conforme previsto na própria LDB e no documento Política Nacional de Educação Infantil.

Contudo, não se pode negar as contribuições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para a legitimação e reconhecimento da Educação Infantil, conforme as determinações constantes nos seguintes artigos:

- Artigo 29:

A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

- Artigo 30:

A Educação Infantil será oferecida em:

I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II – pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos de idade.

- Artigo 31:

Na Educação Infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.

- Artigo 62:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em

curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Neste contexto, considerando as determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), Nascimento (1992) salienta alguns elementos pertinentes à atual situação da Educação Infantil no Brasil, no que concerne a esta primeira etapa da Educação Básica. A autora enfatiza a abordagem da Educação Infantil como "Direito da Criança e de sua Família" e "Dever do Estado". Sendo assim, toda criança de zero a seis anos, independente de gênero, raça ou classe social, tem direito a uma vaga na pré-escola ou creche, cabendo ao Estado assegurar-lhe este direito, com gratuidade e qualidade. Entretanto, a LDB também assegura que o Estado deve prover as vagas na Educação Infantil (bem como no Ensino Médio) respeitando-se as prioridades legais e constitucionais, as quais garantem prioridade de financiamento e oferta ao Ensino Fundamental.

Nascimento (1999) salienta ainda a questão da inclusão da Educação Infantil, juntamente com o Ensino Fundamental e Médio, como um *nível de Ensino* que compõe a conceituação da Educação Básica. Desse modo, considerando a Educação Infantil como um nível de Ensino, evidenciam-se alguns pontos de desentendimentos entre a legalidade/legitimidade do documento oficial e a prática cotidiana das creches e pré-escolas. Tendo em vista, particularmente, que a inclusão das creches e pré-escolas no sistema educativo e a abrangência neste ponto pela LDB, identificam as professoras, mas desconsidera as outras profissionais envolvidas no dia-a-dia da Educação Infantil. A autora, ainda, acrescenta o fato de a legislação considerar a Educação Infantil como componente integrante do sistema educativo e, no entanto, é definida pela política educacional como desprovida de um caráter especificamente escolar. Assim, denota a existência paradigmática entre o caráter escolarizante comumente atribuído às unidades de Educação Infantil e sua especificidade, a qual deve pautar-se no dueto *educar-cuidar*.

Deste modo, podemos dizer que a inclusão da Educação Infantil, como a primeira etapa da educação, nesta nova concepção de Educação Básica, reflete uma nova atribuição

a seu papel. Sendo assim, vale ressaltar, que a pré-escola, no Brasil, sempre esteve relacionada ao sistema escolar, tendo uma abrangência restrita a uma pequena parte da população, e que não raramente, sobretudo quando nos remetemos às creches, relaciona-se à assistência social. Mas nesse momento, se incorpora uma significativa movimentação em prol do reconhecimento e legitimação de seu valor educativo, considerando-se sua própria especificidade, e não mais como meramente assistencialista ou preparatória para o Ensino Fundamental.

Pois, caberá à Educação Infantil - creche e pré-escola - possibilitar o crescimento integral da criança, respeitando seus direitos e a multiplicidade de linguagens, considerando as diferenças de forma a valorizar o confronto e não salientando as diferenças como desigualdade. Assim, otimizando a construção das identidades (no sentido de pertencimento), as produções culturais das infâncias e infantis, de forma a proporcionar aos cidadãos – crianças de direitos – uma vivência da/na infância.

Com isso, vale destacar também que a Lei 9394/96 foi construída segundo os basilares previstos na Constituição de 1988, que reconheceu como direito da criança pequena, o acesso à Educação Infantil em creches e pré-escolas. Essa lei passou a considerar a criança como sujeito de direitos em vez de tratá-la, como ocorria nas leis anteriores, como objeto de tutela. Nesta direção, a LDB também inovou na história das legislações brasileiras, proclamando a Educação Infantil como direito das crianças de zero a seis anos, dever do Estado e opção da família. Sendo assim, toda família que optar por compartilhar com o Estado a educação e o cuidado de seus filhos (as) terá direito a vagas em creches e pré-escolas públicas. Neste contexto, cabe voltar ao artigo 31, o qual dispõe sobre os parâmetros de avaliação na Educação Infantil, e evidencia o reconhecimento da especificidade e fundamentalidade desta etapa da Educação Básica para a criança pequena produtora de culturas, particularmente, como meio de estender ou complementar o trabalho da família e da comunidade.

Em âmbito Federal, as leis, decretos, diretrizes e pareceres atuais, impreterivelmente, giram em torno dos direitos da criança. A preocupação com a garantia (ou pelo menos a menção destes) fica cada vez mais evidente nos documentos oficiais. De certa forma, no que tange ao entendimento de quais são os direitos da criança pequena,

salienta-se que, ao longo dos últimos anos, vêm ocorrendo sistematizações em alguns documentos, dentre eles pode-se citar “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças” (Brasil, 1997). Nesse documento os eixos para proposição ou indício de um “atendimento” de qualidade, no que tange o trabalho realizado diretamente nas creches e pré-escolas e quanto às políticas de Educação Infantil, são alguns dos próprios direitos da criança já consolidados: à brincadeira, à atenção individualizada, a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante, ao contato com a natureza, à higiene e à saúde, à alimentação saudável, a desenvolver a criatividade, a imaginação e a capacidade de expressão, ao movimento em espaços amplos, à proteção, ao afeto e à amizade, a expressar seus sentimentos, a uma especial atenção durante o período de adaptação, a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa.

Por fim, é pertinente ressaltar que embora a Educação Infantil tenha conquistado seu espaço na Constituição Federal de 1988, sobretudo pelo que é determinado nos artigos 208 e 211, e na Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (LDB 9394/96), na prática não garantiu mudanças abrangentes, ainda é muito relegada em alguns aspectos legais e no dia-a-dia das creches e pré-escolas, tendo muito por discutir. A LDB é omissa quanto aos encargos de financiamento para viabilizar a concretização dos objetivos proclamados, não constando em suas linhas qualquer indicação a esse respeito. Deste modo, pode-se afirmar que a Educação Infantil foi marginalizada pela Constituição e pela Lei 9394/96 em um aspecto fundamental, já que sem recursos próprios garantidos e predeterminados torna-se praticamente inviável a realização do que foi proclamado.

A este fator se agrega, também, o contexto histórico e o cerne de uma concepção educacional assistencialista no que se refere às creches e pré-escolas e, ainda, o caráter escolarizante presente em algumas práticas nas unidades de Educação Infantil. Neste contexto, legitima-se a militância pelo reconhecimento efetivo desta etapa como direito da família e da criança e, sobretudo, a luta pela construção de uma Pedagogia da Educação Infantil que fundamente sua especificidade no binômio educar-cuidar e na concepção da criança como sujeito produtor de culturas e protagonista do processo educacional.

Embora a propositura da política voltada à Educação Infantil ocorra no âmbito Federal, sua implementação realiza-se na esfera Municipal. Diante disso, para melhor

compreender as relações entre as proclamações e suas efetivações, torna-se importante uma breve explanação da repercussão em nível municipal, particularmente, considerando a Lei Orgânica do Município. É do que trata o capítulo seguinte.

3. A Educação Infantil na Esfera Municipal

A Constituição Federal de 1988, como já mencionado anteriormente, significou avanços inegáveis no que concerne à oferta da Educação Infantil, particularmente, devido à determinação de que o oferecimento ficaria a cargo do serviço público municipal, independente de raça, gênero ou camada social a que se destinaria a educação e o cuidado da criança pequena de zero a seis anos.

Verifica-se que a diminuição dos recursos públicos destinados à implantação das políticas sociais interfere sobremaneira no fazer das unidades de educação e cuidado da criança pequena, e que a ausência de previsão de recursos orçamentários específicos para a área, tem como uma das conseqüências o estabelecimento de critérios e definição de prioridades no processo de matrículas e cobertura da demanda.

Conforme Campos, Rosemberg e Ferreira (1989) afirmam no texto “a Constituição de 1988 e a educação de crianças pequenas”, a Constituição cria uma obrigação para o sistema educacional, o qual certamente, terá que se equipar para dar respostas a esta nova responsabilidade à medida que define no seu artigo 208, inciso IV, que, entre outros, o dever do Estado com a educação será efetivado “mediante a garantia de atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade”.

Sendo assim, particularmente no que se refere às atribuições dos Municípios, esta questão não só é considerada como parte de suas obrigações, mas, mais do que isto é definida como prioritária, ao lado do ensino fundamental. Em seu artigo 221, parágrafo 2º, a Seção sobre Educação determina que “Os municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e pré-escolar” (Campos, Rosemberg e Ferreira, op cit:9).

Fundamentando-se nos artigos 208 e 211 da Constituição Federal, os quais promulgam “educação infantil de 0 a 6 anos como direito da criança e oferecido em creches e pré-escolas”, em 1989, as unidades de Educação Infantil da cidade de Campinas, denominadas de Centros Infantis (CIs), se desvincilham da Secretaria de Promoção Social (SPS) e vinculam-se às Secretarias Municipais de Educação (SME). Com isso, o quadro de profissionais presentes até então passa por mudanças significativas, a medida que passa a ser regido por uma nova concepção de educação e cuidado da criança pequena, e se vincula

a uma nova secretaria municipal. Contudo, somente em 1991 as turmas de crianças de 0 a 3 anos passaram a dispor de professoras, enquanto que as turmas de crianças de 4 a 6 anos já contavam anteriormente com estas; é neste ano também que ocorre a introdução das diretoras vinculadas a SME nas unidades de Educação Infantil. Portanto, na cidade de Campinas a Lei Orgânica do Município elabora os seguintes artigos voltados à incorporação dos preceitos constitucionais:

- Artigo 4º, inciso VII:

Manter, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, programas de educação pré-escolar e de ensino fundamental.

- Artigo 223:

O poder público municipal assegurará, na promoção da educação em creche, pré-escolar e ensino fundamental, a observância dos seguintes princípios (...).

- Artigo 226:

O município só poderá atuar nos níveis mais elevados de educação quando a demanda de creches e pré-escolas e ensino fundamental estiverem plena e satisfatoriamente atendida do ponto de vista qualitativo e quantitativo.

- Artigo 231:

Caberá a SME, na forma da lei, elaborar normas para instalação, funcionamento e fiscalização das escolas de Educação Infantil, maternal, creches e internatos mantidos por particulares, obedecidas às normas gerais da educação nacional.

- Artigo 236:

Os órgãos públicos municipais são obrigados a manter creches e pré-escolas para os filhos de seus empregados e funcionários.

Vale ressaltar que, ao longo da última década, a Educação Infantil passou por alterações significativas, as quais se pode delegar, sobretudo em função das mudanças ideológicas de seus representantes no poder público. Com isso, com a administração municipal nas mãos do Partido dos Trabalhadores (PT), em 1991 se inicia e em 1992 se incorpora, uma militância pelo reconhecimento e legitimação das unidades de Educação Infantil por sua especificidade educativa.

Já em 1994, a cidade era administrada pelo Partido Socialista Democrático Brasileiro (PSDB), e ainda sob os reflexos da movimentação iniciada em 1991/92, alguns profissionais da Rede Municipal de Educação, sobretudo vinculados aos ideais de uma Educação Infantil comprometida e centrada na criança, voltam-se à construção de princípios norteadores para uma proposta de trabalho nos CEMEIs e nas EMEIs da cidade de Campinas. Com isso, inicia-se o processo de elaboração de um documento de educação infantil municipal, denominado de “Currículo em Construção”.

Contudo, somente entre 1997 e 1998 é que o processo de discussões em torno destes princípios norteadores se intensifica no coletivo da Rede, através de questionários enviados às unidades educativas, seminários, congressos e assessoramentos, que permitem a participação e reflexão por parte dos e das profissionais envolvidas no cotidiano das creches e pré-escolas municipais. E, assim, após o envio e reenvio de textos preliminares as UEs, algumas tabulações e alterações, finalmente, em abril de 1998 é redigido o texto do “Currículo em Construção” e o documento é entregue a rede municipal como uma proposta norteadora para o trabalho nos CEMEIs e EMEIs da cidade.

Já no período de 2000 a 2004, sob a administração do PT, ou como preferir “Governo Democrático e Popular”, diversas resoluções e medidas têm provocado alterações significativas no que se refere à organização e regulamentação da Educação Infantil na esfera municipal.

Freqüentemente, o que se observa é a preocupação latente no sentido de

universalização do acesso a creches e pré-escolas e, sendo assim, nos últimos anos, as medidas e resoluções vêm sendo tomadas no sentido de atender a demanda municipal da criança de 0 a 6 anos.

Neste contexto, a SME com o intuito de acabar com o déficit de vagas e “zerar a lista de espera” vem atuando e empenhando-se em diversas frentes: na construção de novas creches, na reforma e construção de novas salas nas atuais unidades educacionais (UEs), em novas parcerias com a sociedade civil organizada, na transformação de parte das vagas de pré-escola, de período integral, em período parcial, na otimização dos espaços existentes e, na reorganização dos agrupamentos em turmas de crianças por faixa etária aproximada.

Neste sentido, segundo informações constantemente divulgadas pela Prefeitura Municipal de Educação (PMC) e pela Secretaria Municipal de Educação (SME), a atual gestão tem conseguido atingir, gradativamente, suas metas no que concerne à universalização da Educação Infantil, quanto ao aumento da cobertura – note-se que aqui não me refiro ao aspecto qualitativo ou pedagógico dos agrupamentos. Neste contexto, o quadro a seguir traz alguns dados quantitativos:

<i>Evolução no atendimento da Educação Infantil</i>				
2000	2001	2002	2003	2004
19.511	20.473	25.812	27.319	28.060

Fonte: Escola Viva, julho/2004.

Os dados estatísticos referentes ao ano de 2003 são confirmados pelo Censo Escolar do Ministério da Educação do mesmo ano. Segundo o qual, a cidade de Campinas possui uma das maiores redes de Educação Infantil, registrando 27.319 crianças de 0 a 6 anos matriculadas que compreende, deste total, 5.949 crianças que frequentam creches e 20.318 crianças com idade entre 4 e 6 anos, matriculadas em pré-escolas.

Já na edição de julho de 2004 a revista *Escola Viva*, uma publicação da SME, contribui com alguns dados a respeito da cobertura dos serviços públicos municipais em Campinas:

<i>Atendimento em 2003</i>	<i>Números</i>
<i>Crianças atendidas de 0 a 6 anos</i>	27.300
<i>Crianças de 0 a 4 anos incompletos atendidas em período integral</i>	5.534
<i>Crianças de 4 a 6 anos em período integral</i>	1.429
<i>Atendimento total em período integral</i>	6.963
<i>Número de creches</i>	67
<i>Número de EMEIs</i>	83
<i>Número de crianças atendidas em entidades parceiras</i>	6.181

Fonte: Escola Viva, julho/2004

Vale ressaltar que a rede municipal de educação infantil de Campinas tem como meta atual atingir a cobertura de 28.600 crianças de 0 a 6 anos até o final de 2004 e, de acordo com informações fornecidas pelas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs) e pelos Centros Municipais de Ensino Infantil (CEMEIs), divulgados pela própria SME através de informativos em seu site oficial na Internet, em agosto de 2004 já é possível conferir um sensível aumento na cobertura com um total de 28.060 crianças pequenas matriculadas em creches e pré-escolas.

Parece inegável o reconhecimento dos resultados positivos na disponibilização e aumento do número de vagas, como consequência dos esforços da atual administração pública em Campinas. Contudo, a própria SME reconhece que ainda há muito por realizar

e, que a maior disponibilizadora de vagas na Educação Infantil, ainda hoje, continua sendo a transferência de crianças que ingressam no Ensino Fundamental.

Embora desde 1988 toda criança tenha direito à creche, um número relativamente pequeno consegue ser “beneficiado”, por isso muitos municípios possuem critérios seletivos para o cadastramento de suas crianças em listas de espera, as quais ficam aguardando o surgimento de uma vaga para posterior matrícula. Na cidade de Campinas, apesar dos esforços a Educação Infantil ainda possui uma alta demanda de crianças pequenas fora das creches e pré-escolas, por isso também conta com uma lista de critérios seletivos, os quais são componentes de um processo de cadastramento classificatório do perfil de cada criança e respectiva família no aguardo de uma vaga na rede municipal de Educação Infantil.

Tais critérios são renovados a cada ano, contudo, é até redundante afirmar, pelo próprio caráter de seleção para o recebimento de um “benefício social”, que mesmo se modificando a lista de critérios continua tendo em seu âmago um caráter de peneira de “quem precisa mais”. Segundo a SME, os critérios aplicados para o cadastramento são de cunho socioeconômicos, assim, apesar das modificações quanto à valorização e ordem dos critérios, tradicionalmente (não naturalmente) tem-se preferência: crianças em estado de desnutrição, crianças com medidas judiciais, portadoras de necessidades especiais, filhos de pais com necessidades especiais, filhos de mães adolescentes, além de outros critérios – também sociais – como ser filhos de funcionário público ou de mãe que trabalha fora, ter irmãos já matriculados na UE, entre outros.

No tocante as resoluções que vem sendo determinadas como meio de se chegar à universalização da Educação Infantil, garantindo o direito da criança e da família ao acesso e permanência em creches e pré-escolas, acarretam em mudanças que muitas vezes tornam-se fonte de resistência, anseio e angústia por parte de alguns atores que vivenciam e fazem o dia-a-dia de uma unidade de educação e cuidado da criança pequena. Diante disso, urge especificar mais detalhadamente os preceitos de algumas destas resoluções e, em especial, da Resolução SME nº 23/2002, a qual “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”. (Diário Oficial de 13/11/2002).

A então Secretária Municipal da Educação de Campinas, Corinta Maria Grisolia Geraldi, através desta resolução torna público a política de expansão da cobertura à demanda de Educação Infantil, determinando no capítulo I as diretrizes de “atendimento à demanda”, e assim dispõe:

- Artigo 1º:

A direção das U.Es deverão elaborar um planejamento para otimizar os espaços existentes nas Unidades Educacionais, visando disponibilizar maior número de vagas;

- Artigo 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 Educacionais, 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 3 anos; 04 a 06 anos;

- Artigo 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;

- Artigo 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.

Com relação aos parâmetros a que dispõe os artigos desta resolução, especialmente as indicações presentes no artigo 2º no parágrafo III, a SME salienta que todas as medidas ocorrem no intuito de possibilitar a ampliação da cobertura, através da otimização de um maior número de vagas, contudo, evidencia que o aspecto quantitativo, impreterivelmente, necessita estar atrelado a garantia de qualidade na educação e cuidado da criança pequena. Sendo assim, as coordenadoras pedagógicas da SME ressaltam, em informativos divulgados pela página da Secretaria na Internet, que como forma de se garantir a qualidade na rede de Educação Infantil de Campinas a incorporação dos indicativos da resolução far-se-á de maneira a contemplar aspectos já destacados nos Projetos Pedagógicos de cada UE, assim, respeitando-se a diversidade e singularidade de toda a rede.

Posteriormente a Resolução SME nº 23/2002, outras resoluções foram publicadas, em sua maioria, no sentido de acrescer alguns dispositivos referentes ao aumento da cobertura da demanda da rede de Educação Infantil de Campinas. Dentre estas, temos a Resolução SME nº 13/2003 e complementar a ela, recentemente, foi publicada a Resolução SME nº 09/2004, através da qual a Secretária de Educação, baseando-se em estatísticas de frequência das crianças de 0 a 6 anos em creches e pré-escolas, dentre outros dispositivos, determina a ampliação da cobertura possibilitada pelo aumento no número de crianças matriculadas por turma ou agrupamento. Assim, resolve e determina o artigo 19:

A equipe educativa do NAED e a Direção da Unidade Educacional deverão estabelecer a percentagem das matrículas a serem efetuadas acima da capacidade da turma por agrupamento, considerando a média de frequência dos alunos. (Diário Oficial de 19/05/2004).

↓ Deste modo, a partir desta resolução, como mais uma medida da atual administração em aumentar os números de vagas, ressalta-se sem executar a efetiva construção de novas unidades educativas e sem contratar novas profissionais, as creches e pré-escolas conseguiram diminuir um pouco mais a demanda, matriculando crianças nas unidades já existentes, aumentando o número de matriculados por turma.

↓ Meus dados me permitem afirmar que tal medida vem sendo, assim como a questão dos agrupamentos multietários, foco de muitas discordâncias e angústias por parte das funcionárias e funcionários presentes no dia-a-dia das creches e pré-escolas. Frequentemente tais profissionais colocam que o governo atual não se preocupa com a qualidade na Educação Infantil apenas com a quantidade de crianças matriculadas e, por conseguinte, na diminuição das listas de espera.

4. A integração criança-criança

O mito da incompetência infantil pode ser resumido na idéia de que a criança – especialmente o bebê recém-nascido – é um organismo incompleto, relativamente incompetente e inadequado, que através de uma série de progressões mais ou menos lineares, vai se tornar um organismo complexo, completo e competente – isto é, um adulto. (Beraldo e Carvalho, 1989: 56-57).

Fundamentando-se no que foi disposto anteriormente, quanto às diretrizes e parâmetros das resoluções e medidas determinantes da rede de Educação Infantil na cidade de Campinas, delineia-se a necessidade de se organizar um resgate de algumas contribuições teóricas acerca do disposto que mais polêmica vem despertando entre os atores do cotidiano das creches e pré-escolas, ou seja, a determinação da reorganização dos agrupamentos por faixa etária aproximada, a construção de turmas multietárias.

Sendo assim, é válido levantar a hipótese de que o foco principal de discussões acerca das medidas e resoluções que a PMC/SME vem impetrando no sentido de ampliar a cobertura de sua demanda em creches e pré-escolas, passa a ser as possibilidades de interação criança-criança, particularmente, em grupos de idades diferentes, bem como as perspectivas e contradições decorrentes.

Com isso vale ressaltar que “a infância não existe como categoria estática, como algo sempre igual. A infância é algo que está em permanente construção” (Arroyo, 1995:17), ou seja, sua concepção é construída dentro de um contexto histórico-político-social.

Nesse sentido, Gandini e Edwards (2002) apontam que a interpretação cultural e, conseqüentemente, questões sóciopolíticas, são os determinantes para a formação de nossa imagem de infância e de criança. Assim, condicionando a definição do contexto educacional que nós (adultos) pensamos, criamos e direcionamos para esta criança.

(...) A infância é reinventada por cada sociedade: cada sociedade pode criar a sua própria imagem do que são as crianças. A imagem é uma convenção cultural, e existem muitas imagens possíveis. Algumas se concentram no que as crianças são, no que elas têm e no que elas podem fazer, enquanto que outras, infelizmente, concentram-se no que as crianças não são, no que elas não têm e no que elas não podem fazer. Algumas imagens focalizam mais as necessidades do que as capacidades e potenciais, o que as crianças não podem ser ou fazer, em vez do que elas podem ser ou fazer. (Gandini e Edwards, op cit: 76).

Rosemberg (1976), aponta que “na sociedade centrada no adulto a criança não é”. Ela é apenas um vir a ser. Sua individualidade, deixa de existir. Ela é somente potencialidade e promessa. Portanto, a criança é aquela que não fala, não se relaciona socialmente, é dependente, enfim, como não possui as capacidades de um adulto, não é considerada um sujeito social de direitos. A autora coloca que, neste tipo de imagem, a infância não é reconhecida como um período da vida que possui particularidade, potencialidade e identidade própria, devendo ser respeitada como tal.

Em contraponto, Beraldo e Carvalho (op cit) defendem que:

Cada vez mais se percebe a criança como um ser organizado e competente, finalmente adaptado às exigências de cada fase da sua vida. Essa visão só é possível quando se deixa de buscar o significado dos comportamentos e características da criança em suas implicações para a vida adulta, e se passa a considerá-la como parte de um sistema adaptado às necessidades de cada fase. (p: 57).

✎ Mais recentemente, torna-se freqüente as discussões acerca da importância da socialização e interação entre criança-criança, através da qual “são desenvolvidos conceitos

e habilidades, são construídos e compartilhados significados (...), cada criança constrói sua própria subjetividade”.(Ferreira, 1988:62).

Beraldo e Carvalho (op cit) remetem a uma discussão sobre essa questão da interação entre as crianças, acrescentando ainda, que através desta interação, a criança tem contato com “uma diversidade de significados potenciais capazes, portanto, de despertar motivações e impulsos diferentes e até conflitantes” (p. 58). As autoras colocam ainda, que na “interação e nas relações entre si, às crianças exercem a capacidade humana de transmissão e criação de cultura” (p. 59).

Geralmente, as instituições educativas imediatamente ao ato da matrícula transformam a criança em aluno e, concomitante, “lhe separam a cabeça do corpo”. Além disso, independente da classe social na qual está inserida, toda criança já cresce sob cobranças e responsabilidades. Nas camadas populares a criança vai trabalhar para contribuir nas despesas de casa, já na elite, ela é preparada desde pequena, para ocupar futuramente o lugar do adulto (então vai estudar, fazer cursos, praticar esportes... tudo com hora marcada e nem sempre por gostar/querer).

Sendo assim, tanto a criança das classes populares quanto a da camada mais rica da sociedade, cresce nos moldes do sistema capitalista, sendo atingida diretamente pela ideologia neoliberal. A criança não tem o direito de brincar por brincar, apenas o faz esporadicamente, crescendo então, com a idéia de que o trabalho faz parte e é essencial para sua vida, caracterizando o que Marcellino (1990) chamou de “o furto do lúdico”, que é a antecipação da vida adulta, “nessa perspectiva, a criança é vista apenas como promessa”. (p. 60).

É importante ressaltar que as próprias instituições educacionais “furtam” o lúdico da criança, tratando-o como “atividade meio” e não como “atividade fim”, ou seja, encaram o brincar como um método para transmissão de cultura e para o “desenvolvimento de habilidades” para a vida adulta, não como um espaço de invenções.

Segundo Godoi (2004), embora o lúdico e a brincadeira sejam contemplados no Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (RCNEI) e no Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), o modelo escolarizante das unidades de Educação Infantil, usurpa esse direito da criança. A autora declara que a proposta do MEC vai de encontro à valorização e

ao respeito à infância, à medida que não considera a criança pequena em sua totalidade e não contempla plena e efetivamente seus direitos:

Há uma fragmentação e uma separação entre aprender e brincar, como se a brincadeira não fosse um momento em que ocorresse aprendizagem. Parece que a brincadeira fica colocada em segundo plano e só é valorizada se existe um objetivo escolar embutido nela. Assim, acaba virando um meio ou um instrumento utilizado para desenvolver habilidades e trabalhar conteúdos. A brincadeira não é vista como um direito da criança, não é valorizada no sentido de proporcionar a ela a vivência de diversas experiências e trocas, o imprevisto, a produção de conhecimentos e das culturas infantis, a autonomia, o prazer, a felicidade. Enfim, diversos motivos que não são mencionados e valorizados no Referencial.(p: 42).

Deste modo, temos um espaço de educação que leva a criança a descobrir apenas o que já existe, que não a leva a questionar, imaginar e recriar as coisas, tipicamente da cultura infantil. Assim, como conclui Marcellino (1986): “as crianças não têm tempo nem espaço para vivência da infância, como produtores de uma cultura infantil” (p. 94).

Contudo não é esse o sentido de Pedagogia da Educação Infantil que se pretende considerar, mas sim, o de uma Pedagogia das Diferenças, de uma Pedagogia das Relações e de uma Pedagogia da Escuta. Uma creche e uma pré-escola que valorize a infância e as culturas infantis, que considere a criança pequena como sujeito de direitos e de culturas, firmando assim sua própria especificidade na educação e no cuidado dessa criança.

Arroyo (1995) afirma que “cada idade tem, em si mesma, as identidades próprias, que exige uma educação própria, uma realização própria enquanto idade e não enquanto preparo para outra idade”.(p: 19).

E, ainda, no mesmo artigo, o autor assim define a palavra pré-escola:

(...) Significa que entre os cinco/seis anos de idade a criança já tem que estar pré-escolada, já tem que dominar, se possível, habilidades de leitura, de escrita porque assim evitamos a reprovação na primeira série. Esta concepção de submeter o mais cedo possível a criança aos cânones da escola dominou durante várias décadas e continua dominante. Não vai ser esta a nossa direção. Não queremos escolarizar precocemente. Não queremos que a criança não viva a infância em nome de uma pré-escolarização precoce. (p: 20 -21).

Sob esse olhar, a creche e a pré-escola devem ser espaços organizados para a educação e o cuidado da criança de 0 a 6 anos, mantendo sua especificidade de forma a contribuir e favorecer a construção de conhecimentos e culturas das crianças. Faria (1993):

Além do direito à assistência, a pré-escola precisa estar comprometida e planejada para ser um espaço de aprendizagem, socialização e animação, onde a criança possa ser criança, isto é, possa desenvolver-se integralmente (corpo e mente; cognitivo, afetivo e emotivo; senso estético e pensamento científico), com atividades diferentes da escola e da sua casa; portanto, sem ser aluno e sem ser trabalhador (...). Não ser aluno, e/ou fazer atividades diferentes das escolares, não significa deixar de lado o desenvolvimento cognitivo das crianças, assim como não significa despreocupar-se com o " conteúdo " que será trabalhado com elas (mas também não há necessidade de ter um currículo por disciplina...). Para corresponder a uma real melhoria na qualidade de vida, no que concerne a uma pré-escola, significa garantir formas de expressão além da expressão verbal e do pensamento científico enfatizadas pela escola, significa garantir o lúdico - enquanto diversão, atividade pelo prazer, geralmente negligenciado pelas instituições de ensino e educação - que as camadas sociais com melhor poder aquisitivo, mesmo que não tenham estas oportunidades nestas instituições, têm condições de terem fora dos restritos horários de recreio. Portanto é fundamental garantir as atividades lúdicas na pré-escola das camadas populares, não se trata

de recreio ou lazer, mas de desenvolver esta capacidade humana de gozar a vida; que por sua vez, é auto-alimentadora: quanto mais experiência mais imaginação.
(p:146-147).

Tal cultura é construída por elementos quase exclusivos das crianças. Desta maneira, se constituem num grupo social dentro do qual, através da interação, os indivíduos adquirirão diversos elementos das culturas infantis. Acontece assim, a partir dessa socialização, uma espécie de “educação da criança, entre as crianças e pelas crianças”. (Fernandes, 1979:176).

Gandini e Edwards (2002), considerando que o convívio das crianças com outras crianças de várias idades possibilita a ampliação das possibilidades de relações com o múltiplo, com o diverso, afirmam que colocar crianças com idades variadas em um único espaço educativo pressupõe uma grande oportunidade para uma vivência significativa para todos.

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 e Edwards, op cit: 109).

Neste sentido, a interação entre crianças de diferentes idades em um espaço educativo organizado pode desencadear situações enriquecedoras de aprendizagem. Segundo Marangon (2003), especialmente na Educação Infantil, experiências desse tipo podem ser muito produtivas, ocasionando avanços para todos – tanto para as crianças menores, quanto para as maiores. A autora aponta que a interação não é simples, mas pode

potencializar a construção das dimensões humanas, favorecer a aprendizagem, fazer com que as crianças se tornem mais solidárias, compreensivas quanto às diversidades e diferenças. Entretanto, alerta que o planejamento e a organização do espaço, das atividades e ações educativas são essenciais, e deve ficar sob responsabilidade do adulto.

Portanto, para se pensar em uma instituição de Educação Infantil em que a criança possa ser criança em sua totalidade, requer um espaço físico flexível à diversidade cultural, aberto ao imprevisto, compatível com a especificidade de sua demanda, pois só assim possibilitará a construção das identidades culturais e o sentido de pertencimento. Faria (1999), ressalta que é imprescindível que todo e qualquer espaço físico na Educação Infantil transforme-se em um ambiente, que estará em constante movimento, ambientalizando a criança e o adulto (responsável por sua organização) de modo a possibilitar a construção das múltiplas dimensões humanas e das diversas expressões. Ou seja, nas palavras da autora:

O espaço físico assim concebido não se resume a sua metragem. Grande ou pequeno, o espaço físico de qualquer tipo de centro de Educação Infantil precisa tornar-se um ambiente, isto é, ambientar as crianças e os adultos: variando em pequenos e grandes grupos de crianças, misturando as idades, estendendo-se à rua, ao bairro e à cidade, melhorando as condições de vida de todos os envolvidos, sempre atendendo às exigências das atividades programadas individuais e coletivas, com ou sem a presença de adulto (s) e que permitam emergir as múltiplas dimensões humanas, as diversas formas de expressão, o imprevisto, os saberes espontâneos infantis. (Faria, op cit: 70-71).

O artigo Los Centros de Edades Integradas en Dinamarca (s/d), a partir de uma breve narrativa sobre a organização de suas unidades de educação e cuidado da criança pequena, evidencia as diretrizes que permeiam a integração (ou agrupamento) de crianças com faixas etárias diferentes. Neste artigo salienta-se que, geralmente, as pesquisas ocorrem acerca das relações interpessoais adulto - criança (particularmente, mãe - criança),

não sendo muito freqüente a investigação da integração/relação criança – criança. O texto ainda coloca que a criança passa muito tempo nos centros de Educação Infantil, gerando a importância da participação ativa do adulto na organização do espaço e de tudo o que o circunda, ambientalizando este espaço de forma a favorecer/possibilitar a construção de culturas infantis pelas crianças. Atualmente, muitas crianças têm na escola o único espaço para brincar, por isso o centro de Educação Infantil não deve ser organizado a partir de uma rigorosa segregação etária, as atenções à infância na creche devem ser permeadas pelo brincar.

O referido artigo defende que as crianças fora do espaço de educação coletiva, muitas vezes, convivem com outras crianças de várias idades, interagem e relacionam-se umas com as outras. E partindo desta premissa, questiona quais os pilares que apóiam a existência de uma rigorosa organização etária dentro da creche, da pré-escola e ainda, da escola, evidenciando algumas diretrizes que permeiam a integração (ou agrupamento) de crianças com faixas etárias diferentes.

Nestes centros, as crianças não precisam ficar trocando de grupos, há uma baixa rotatividade de profissionais, o que contribui para a continuidade de um trabalho, também facilitando o estabelecimento de melhores e mais intensas interações e maior conhecimento das normas (das quais, geralmente, os mais velhos se encarregam de estabelecer e passar).

O artigo dinamarquês ainda coloca que a integração de crianças de diferentes idades é benéfica tanto para as pequeninhas quanto para as maiores, sobretudo, por que a integração possibilita a identificação de modelos, estimula a construção da linguagem, a expansão do vocabulário e a curiosidade a respeito da construção de outros conhecimentos e habilidades, por parte dos menores. Já os maiores constróem responsabilidade, generosidade, compreensão, a partir da possibilidade do cuidar dos mais novos.

Contudo, este artigo, aponta algumas insatisfações, particularmente quanto às condições de trabalho mistas, não relativas ao trabalho em si, mas no que trata aos contextos físicos e econômicos colocados pelas profissionais dinamarquesas que trabalham no dia-a-dia destas unidades de educação e cuidado da criança pequena. Salientando ainda, a raríssima bibliografia específica quanto à criança em seu protagonismo, visto que geralmente as pesquisas ocorrem acerca das relações interpessoais adulto – criança, a partir

do ponto de vista do adulto, não sendo muito freqüente a investigação acadêmica e sistematizada da integração/relação criança - criança.

Segundo Dahlberg, Moss e Pence (2003), a cobertura a criança pequena, não raramente, costuma se relacionar com (ou como condição para) o progresso e crescimento tanto no âmbito urbano como no rural, sendo considerado um dos basilares na estrutura sócio-econômica de/para sociedades saudáveis e prósperas.

A primeira infância é permeada por uma linguagem dominante, ela própria gera interrogações, as quais possuem em comum a característica de sua natureza técnica e gerencial. É a busca por técnicas que garantam “a padronização, previsibilidade e o controle” (p: 10), por métodos reducionistas de mundo a um conjunto de afirmações objetivas que independem de valor e julgamentos.

Por fim, questões que almejam um mundo ordenado e regular, sem desordens e complexidades. É a valorização de uma multiplicidade de linguagens quanto à primeira infância, pois consideramos a infinidade de vocabulários que podem descrever o mundo, a diversidade de pensamento e entendimento. Assim, na introdução do livro “Qualidade na Educação da Primeira Infância: perspectivas pós-modernas” os autores apontam que:

Um tema fundamental deste livro é problematizar o domínio dos Estados Unidos e da psicologia do desenvolvimento no campo da primeira infância. Isto não significa ignorar ou rejeitar o trabalho dos Estados Unidos. Significa colocá-lo em perspectiva, reconhecendo sua especificidade e suas limitações, tornando visíveis suas hipóteses e concepções particulares e questionando sob que condições, se é que sob alguma, é adequado generalizar partindo da pesquisa e da experiência dos Estados Unidos e exportar ‘soluções’ dos Estados Unidos para outras sociedades. É também importante reconhecer que, mesmo no campo da primeira infância, os Estados Unidos não falam apenas com uma voz, há outras vozes questionando a linguagem dominante, procurando reconceituar o campo da primeira infância e explorando as implicações da pós-modernidade. (Dahlberg, Moss e Pence, op cit, p: 27).

Os autores ressaltam então que as pesquisas até agora consideram a criança num contexto da modernidade, devendo ser seres autônomos, estáveis, ordenados... enfim, que podem ser explicadas por métodos e conotações científicas; ainda salientam que o produto destas pesquisas são crianças pobres, fracas e passivas, incapazes e subdesenvolvidas, dependentes e egoístas. Em contrapartida, defendem que a integração das crianças de contextos familiares diversos e de idades diferentes é a solução para a reversão de tal quadro, citando as experiências italianas de agrupamentos multietários, de criação de centros especializados na primeira infância, como exemplos de experiência em creches e pré-escolas que (re) dimensionam o cuidar e o educar da criança pequena.

O cuidado exclusivo dos pais limita as oportunidades da criança pequena de inclusão na sociedade, do exercício da cidadania e da satisfação advinda da interação com outras crianças e com outros adultos, interação que tem um papel vital a desempenhar na co-construção ativa da criança de conhecimento, identidade e cultura. (idem: 70).

Ainda sobre esta vertente, mais adiante, os autores acrescentam:

(...) Entendendo a criança pequena como um co-construtor e um participante ativo, desejando e reagindo, a uma série ampla de relacionamentos, em casa e fora dela, com outras crianças e com outros adultos, podemos nos afastar do pensamento restritivo e dualista, pelo qual a crença no cuidado materno exclusivo emergiu (...). Em vez disso, podemos abrir a possibilidade de uma infância de muitos relacionamentos e de muitas oportunidades, e neles tanto o lar como a instituição dedicada à primeira infância tem papéis importantes, complementares, mas diferentes a representar. (idem: 74)

Bem como em outros espaços de educação coletiva, particularmente na esfera pública, não raro, as creches e pré-escolas também se atrelam ao binômio “atenção-controle”, entretanto, relacionam-se diretamente com o aprendizado da vida em sociedade, cujos preceitos estão acerca da solidariedade, generosidade, cooperação, amizade e, respeito mútuo entre as partes envolvidas. A unidade de Educação Infantil deve ser um ambiente em que a criança possa ser criança, construindo conhecimentos, produzindo culturas e relacionando-se com o mundo através do brincar; deve ser um lugar que contribua para o rompimento da “dupla - alienação” da infância, com a dicotomia da educação: a antecipação da escolarização para a criança rica e o preparo para a exploração/trabalho para a criança pobre.

Considerando que a organização do espaço físico deva privilegiar a criança em sua totalidade, (reconhecendo todas as dimensões e competências humanas potencializadas) e, impreterivelmente, respeitar as diretrizes para uma educação e cuidado da criança pequena em espaços coletivos. Torna-se crucial a inspiração em outros ambientes e contextos da vida, percebendo todas as dimensões culturais, possibilitando a convivência e o crescimento da criança nesta diversidade, respeitando-se a especificidade de cada um contribuindo para a formação de suas identidades, autonomia e sentido de pertencimento a determinada comunidade. Neste contexto, vale ressaltar, ainda a necessidade de se compreender a especificidade da infância como uma fase da vida não menos provisória e, nem tão pouco, menos ou mais importante do que as outras fases por vir.

Desta forma, fundamentando-se nos elementos destacados no decorrer deste capítulo, sobretudo pertinentes à integração criança-criança em um espaço coletivo de educação e cuidado, considerando todos os atores presentes no cotidiano deste espaço, bem como traçando as possíveis contradições que se delineiam, é o que eu organizo e discorro no capítulo seguinte.

5. Como se sentem os atores presentes no dia-a-dia do CEMEI.

Este é o nosso desafio: é preciso mudar. A concretização da mudança só verterá frutos se houver necessidade, desejo e uma certa desobediência ao saberes rigidamente constituídos. A construção do ser humano, ser inteiro e diverso, depende da reconstrução da felicidade do ato de educar. (Currículo em Construção, 1998: 08).

A divulgação e posterior implementação do novo modelo de organização dos agrupamentos na rede pública municipal de Educação Infantil na cidade de Campinas, tem encontrado muitas resistências no coletivo das professoras e monitoras. Dentre essas profissionais da Educação Infantil, a explicação para tais resistências dão a volta, contudo permeiam o campo da formação inadequada para o trabalho com crianças em idades diferentes dentro de um mesmo grupo.

Até mesmo na esfera da família, a construção de turmas multietárias vem encontrando indagações por parte de algumas mães que se demonstram ressabiadas quanto aos benefícios que a permanência em uma turma com crianças de idades diferentes pode acarretar para seu filho ou filha. Neste caso, para a criança maior, a preocupação é que ela não “renda” tanto quanto poderia e acabe ficando prejudicada quando for para a primeira série do Ensino Fundamental; já para as crianças menores, o medo da família é que os “grandes” as machuquem.

Em contrapartida as resistências das professoras e monitoras, e aos anseios da família, cada vez mais “urge procurar descobrir qual pode ser o custo, para nossas crianças, de os colocarmos tanto tempo com crianças precisamente da mesma idade”. (Konner, apud Beraldo e Carvalho, 1989:59).

Sendo assim, com o intuito de identificar de forma mais completa as perspectivas desses atores presentes no cotidiano de toda creche e pré-escola, organizei e realizei algumas entrevistas com: duas professoras, duas monitoras e duas mães. Vale ressaltar que não esqueci as crianças, aliás, elas são (e sempre deveriam ser) o foco de um estudo que pretenda contribuir para a sistematização de uma Pedagogia da Educação Infantil, apenas

optei por ouvi-las em todas as suas linguagens através das observações realizadas no CEMEI, lançando mão também de recurso fotográfico, de forma a focar a interação entre elas no dia-a-dia de um espaço coletivo.

Desse modo, devo salientar que diante aos muitos e abrangentes aspectos apresentados nas respostas, e tendo como fundamentação, sobretudo, os pareceres teóricos salientados no capítulo quatro, torna-se pertinente destacar a transcrição de alguns trechos das entrevistas realizadas a fim de melhor enfatizá-los.

5.1 Relatos de professoras acerca do cotidiano em turmas de “Agrupamento”.

Neste capítulo realiza-se uma sistematização de elementos coletados através de duas entrevistas realizadas com duas professoras do CEMEI. A primeira é professora do agrupamento II A e a segunda do Agrupamento III B.

Neste contexto, é necessário evidenciar que a primeira turma é nomeada como Agrupamento II, contudo possui crianças com idade entre dois anos e meio e seis anos, assim é formada também por algumas crianças que pela idade, considerando as indicações publicadas na Resolução 23/2002 e resoluções subsequentes acerca do mesmo critério, estariam no agrupamento III; já a segunda turma, o Agrupamento III B, é formado por crianças entre três anos e meio e seis anos.

Vale ressaltar que a pedido das entrevistadas não citarei nomes e suas identidades serão mantidas em sigilo e, a fim de identificar os trechos destacados e as transcrições das entrevistas em anexo, chamarei *professora A* e *professora B*.

Ao longo das duas entrevistas muitos aspectos em comum se delineiam, de maneira a fornecer indícios fortíssimos acerca das concepções pertinentes à criança e a educação infantil por parte das duas professoras, deste modo merecendo ser salientados. Aspectos estes marcados através de palavras repetidas por diversas vezes: sala de aula, classe, educando, aluno, ensinar... E, também alguns elementos que nos indicam os sentimentos e as perspectivas destas duas professoras frente à organização das turmas em agrupamentos ou salas multietárias na rede municipal de Educação Infantil de Campinas.

Ao ser questionada sobre o que compreende por agrupamento a *professora A*, assim se coloca:

Eu entendo que o agrupamento tem o objetivo de possibilitar ao educando que através da interação com o outro possa descobrir suas potencialidades por meio da cooperação e socialização. Dentro desta perspectiva, o aluno que já alcançou um

determinado nível de desenvolvimento auxiliaria o outro que ainda necessita de uma mediação, acarretando uma relação de ajuda mútua e autonomia. (Professora A).

Logo após essa afirmação, a mesma professora coloca que não é bem assim que acontece no dia-a-dia, aponta que a realidade apresenta crianças menores frustradas por não se apresentarem no mesmo nível que os maiores, os quais rejeitam as produções das crianças menores. E, ainda salienta haver uma discrepância muito grande no “desenvolvimento” das crianças da turma, exemplificando que possui criança “ainda com fralda e criança na fase pré-silábica”, assim salientando que se sente professora de duas salas ao mesmo tempo.

Quanto às diferenças no crescimento cognitivo das crianças e em nível de produções em papel, as duas professoras compartilham da mesma angústia e também da mesma “explicação”. Assim, ambas, atribuem em grande parte esta situação ao fato de, na prática, as idades serem muito mais misturadas do que o indicado pela SME, somado a ausência de monitoras para auxiliá-las e, ainda, ao excessivo número de crianças por sala de aula – fato que, segundo a *professora B*, se agravou após uma resolução deste ano que determina um aumento nos números de crianças matriculadas por turma.

Trata-se da resolução SME nº 09/2004, voltada ao estabelecimento de novas diretrizes e normas para a efetuação das matrículas no corrente ano a qual, dentre outras medidas, dispõe o estabelecimento de uma porcentagem de matrículas a serem realizadas acima da capacidade de cada agrupamento, observando-se a média de frequência das crianças. De acordo com a referida resolução, cabe as NAEDs e UEs elaborar estatísticas de frequência das crianças, viabilizando o levantamento de possíveis matrículas ociosas e disponibilizando novas vagas, gerando um aumento na cobertura das crianças que permanecem a margem das creches e pré-escolas. Contudo, segundo a professora, o quadro assim é definido:

(...) aumentaram o número de crianças que vão estar frequentando as creches e EMEIs e não está tendo suporte e estrutura para isso, não houve construções grandes,

muitas construções de escolas e salas de aula. Então o que acontece, isso acaba enchendo muito as salas de aula de crianças, e acaba que é uma falta de respeito com a criança, porque acaba tendo até a falta de trânsito dentro da sala, porque são muitas crianças dentro de um espaço muito pequeno, então eles não visaram essa questão da criança ter um espaço, um livre acesso as diversas partes da sala de aula. (Professora B).

Colocam ainda a existência de espaços físicos inadequados e insuficientes à demanda matriculada e, afirmando que a prefeitura está deturpando o sentido de agrupamento (quanto à característica de mediação) para disponibilizar um aumento no número de vagas. E, no que concerne ao espaço físico do CEMEI:

Olha não sei direito, mas eu acho que o espaço físico desta escola não é o ideal para nenhum tipo de trabalho pedagógico. A minha sala de aula não tem piso, é cimento grosso, e a lousa está tão áspera que não aceita mais o giz; na escola não contamos com jogos e materiais pedagógicos apropriados ou suficientes, o único vídeo da escola está quebrado; os banheiros das crianças são inadequados e longe da sala; o refeitório é pequeno para tanta criança; os brinquedos do parque estão enferrujados ou faltando pedaços – falta manutenção – e a areia, além de não ser tratada, não possui um tanque específico – ela foi jogada do caminhão da prefeitura para o chão. E a secretária fica falando para colocar mais criança, ela vê a estatística de frequência e acha que cabe mais criança na sala de aula. (Professora A).

Neste contexto, podem-se retomar Campos e Rosemberg (1995) em documento elaborado para o COEDI/MEC, em que afirmam que as instituições de Educação Infantil possuem algumas especificidades. As recomendações constantes neste documento, *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das*

crianças, em suma, são pertinentes aos direitos que toda criança possui: a brincadeira; a atenção individual; a um ambiente organizado, seguro e estimulante; ao contato com a natureza; higiene e saúde; alimentação saudável; desenvolvimento de sua curiosidade, imaginação e expressão; movimento em espaços amplos; proteção, afeto e amizade; expressão de seus sentimentos; atenção especial no período de sua inserção a creche; a construção de sua identidade cultural, racial e religiosa.

Deste modo, pode-se afirmar que cada recomendação inserida neste documento traduz-se em pontos diferentes de espaços físicos, assim, solicitando diferentes tipos de organização, que dependerão da intenção educativa que o permeia, ou seja, da intenção educativa do adulto responsável pela organização dos espaços. E, neste contexto, vale ressaltar que os espaços físicos educativos de creches e pré-escolas devem transformar-se em ambientes favoráveis ao crescimento, construção e produção das culturas infantis e não em salas de aula destinadas ao “dar aula” – palavras a todo o momento pronunciadas. Neste sentido, vale reforçar a importância da Pedagogia italiana, pois os italianos foram os pioneiros a olhar a produção das “culturas infantis” - produzida pelas crianças - e de uma “cultura da infância” - produzida pelos adultos para as crianças.

Não há ensino na educação infantil italiana. Nem para a arte, nem para a ciência, nem para a alfabetização (...). Não se ensina, não se prepara para o futuro. Essas instituições educam e cuidam para que as crianças cresçam sem deixar de ser crianças, as professoras organizam o espaço e o tempo para que as crianças produzam as culturas infantis. A organização do espaço e a distribuição do tempo caracterizam a pedagogia nesse tipo de instituição que não trabalha com conteúdos escolares nem os adapta para a educação das crianças pequenas de 0 a 6 anos. Assim, as programações revelam a formação científica e artística das profissionais que não dão aula, pois não têm aluno, e sim educam as crianças. (Faria, 2004: 18).

Desse modo, vale ressaltar que os italianos estão a anos luz a nossa frente, no que concerne a uma Pedagogia da Educação Infantil, ou Pedagogia da Infância, mas estamos caminhando ao encontro de uma prática educativa que respeite os direitos fundamentais das

crianças, mesmo estando ainda tão arraigado em nossa cultura a compreensão de ensinar, de dar aula, estamos descobrindo outras intenções educativas para a criança pequena. E, dentre estas intenções, desponta o objetivo central da Educação Infantil, da criança de 0 a 6 anos, que é o cuidado - educação, contudo, sem refletir (ou ser o próprio reflexo) do binômio assistência - escola. ↘

Neste sentido, vale dizer que um grande número de professoras não compreende a dimensão do cuidado – educação e, assim, não estrutura seu trabalho sobre estes eixos, acredita que a elas cabe o educar e as monitoras o cuidar. Por exemplo, as professoras entrevistadas, em todas as vezes que mencionam a função monitora, é no sentido de que o trabalho com crianças em diferentes idades é prejudicado por não contarem com uma monitora para auxiliar no cuidado da criança menorzinha, quando a mesma faz xixi e cocô.

Ambas as professoras apontam que as políticas públicas não estão caminhando no que se refere à questão da formação das profissionais que trabalham no cotidiano com essas crianças:

E, também na questão dos profissionais, eles simplesmente colocaram as crianças lá dentro de diversas idades e não houve nenhum trabalho quanto ao que deve ser desenvolvido ou propostas, o que a gente assistiu foi apenas um vídeo que mostrou uma situação bem diferente em um país que não é o Brasil, em que as crianças tinham um espaço muito amplo eram idades próximas entre quatro e cinco anos ou cinco e seis, e também elas tinham como estar desenvolvendo o trabalho, como eu disse, as salas eram amplas, haviam também materiais adequados, coisa que não há em Campinas.(Professora B).

Acerca da formação adequada das profissionais em serviço, salientando seu sentimento de desamparo por parte da SME em relação a sua prática cotidiana, assim se posiciona a *professora A*:

No início para mim foi assustador. Embora muito tenha se falado de agrupamento, enquanto educadoras nos deparamos com um referencial teórico escasso sobre o tema, e muita divergência de concepção entre professoras, diretoras e supervisão. Além disso, não tive nenhuma orientação para poder elaborar meu planejamento com o objetivo de atender as fases de desenvolvimento tão discrepantes e toda bibliografia que procurei não correspondia a minha realidade em sala de aula, nos livros tudo era bem estruturado, tudo certo e maravilhoso... (Professora A).

A este respeito Bufalo (1999), apoiando-se na literatura italiana, define a creche como local de confronto, local onde o adulto conhece as crianças e, portanto, local também de educação de adulto.

As profissionais de creche também se formam e constroem suas identidades nesta instituição, onde além das muitas divergências e do confronto intrínseco ao ambiente heterogêneo, existem também conflitos entre os adultos durante as relações pedagógicas que se estabelecem entre as crianças e entre as crianças e os adultos. Pois o convívio com as diferenças é a pedagogia do confronto. Assim a creche também é lugar de educação do adulto. (Bufalo, 1997: 40).

É necessário ressaltar que nesse ambiente, o adulto também é considerado um aprendiz na medida em que observa as crianças, passa a conhecê-las melhor, tentando dessa forma atender as necessidades e ao inesperado. Fica evidente a importância da observação na educação das crianças pequenas a qual faz com que adultos e crianças aprendam e ensinem ao mesmo tempo.

“Nós professoras e educadoras temos o direito a uma educação básica e constante, que reafirme e reconstrua novos saberes a respeito da educação

infantil, de modo a podermos ter melhores condições de análise e trabalho junto à criança". (Bufalo, 1999:150).

Neste sentido, Bufalo (1999), coloca que a prática educativa deve ser previamente organizada e sistematizada para evitar o imprevisto, mas permitir o imprevisto possibilitando que os pequenos se tornem crianças e vivam as infâncias. Neste contexto, ao ser questionada a respeito de sua forma de planejamento, novamente a *professora B nos fornece elementos que merecem ser ressaltados:*

Como eu acredito a educação infantil é um momento de brincar. Ela constrói o aprendizado dela brincando. Elas fantasiam, trabalhando momentos muito ricos através de jogos, brincadeiras, histórias... Só que há momentos em que os maiores, eles têm uma necessidade especial e os menores também, que são opções diferenciadas. Então nesse momento de fazer o planejamento eu teria que pensar, dividir os espaços em sala, de modo que eles tenham um trânsito para freqüentar os diversos espaços, oportunizando a todos essa diferença de atividade que tem, e que essas crianças tenham uma integração entre ambas, independente da idade e que um aprenda com o outro. (Professora B).

Acerca do brincar, Godoi (2004), ao focar uma análise dos RCNEI, coloca que, não raramente, a brincadeira não é vista como um direito da criança, não é valorizada no sentido de proporcionar a criança à vivência de diversas experiências e trocas, o imprevisto, a produção de conhecimentos e culturas infantis, a autonomia, o prazer, a felicidade. Sendo assim, vale discutir a postura dos adultos em relação às crianças no cotidiano da vida educativa em espaços coletivos na esfera pública e enquanto profissionais da educação infantil, já que:

Brincar com as crianças é permitir o tempo necessário para que elas possam criar, requer do adulto-educador conhecimento teórico sobre brinquedo e o brincar e muita paciência e disciplina para observar, sem interferir em determinadas atividades infantis, além da disponibilidade para (re) aprender a brincar, recuperando (re) construindo sua dimensão brincalhona. Diferentemente do que se pode pensar à primeira vista (como foi acusado de laissez-faire o projeto da Escola Nova), o professor é o elemento fundamental nesse processo de criação, quando deve equilibrar esse tempo maior necessário para o desenvolvimento da fantasia, com outros tempos diferenciados para outros tipos de atividades. É necessário, também, estar informado sobre a existência de diferentes tipos de conhecimento e de como se dá sua produção nas diferentes idades. (Faria, apud Bufalo, 1999:150).

Indagadas a respeito das intenções pedagógicas que podem, também, estar permeando a reorganização das turmas em agrupamentos multietários, as possibilidades da integração/da mistura das crianças de 0 a 6 anos, as duas professoras se mostram um tanto pessimistas quanto as perspectivas do trabalho educativo:

Ao menos da maneira como vem sendo implantado esse novo sistema, não vejo como as crianças possam ser beneficiadas quanto ao seu desenvolvimento como um todo. O único benefício que vejo é aumento no atendimento da demanda, o fato de crianças que antes estavam na lista de espera agora conseguirem suas vagas, porém elas ficam na escola, mas sem nenhuma qualidade de ensino, é um retorno ao aspecto assistencialista. Percebo que nesta política de implantação dos agrupamentos, o que vale é a quantidade de alunos atendidos e não a qualidade no atendimento. Considero que esse sistema de agrupamento como foi implantado pela prefeitura é muito falho. (Professora A).

Também no que se refere à questão das intenções e possibilidades pedagógicas, a professora B se posiciona de forma não muito otimista, contudo mostra-se um pouco mais suscetível:

Eles acabaram, acredito, usando um modelo que eles querem tornar um modismo, né, dizer que isso acaba sendo rico para a criança e indiscutivelmente se torna rico pra que eles tem contato com as demais crianças, só que quando você tem quase quarenta crianças dentro de uma sala de aula e com idades entre três e seis anos e você sozinha sem ninguém para te auxiliar, fica um pouco complicado. Como eu disse, a pessoa, muitas vezes a criança acaba fazendo xixi, cocô, você tem que deixar essa criança... as demais para estar auxiliando essa outra criança no banheiro para ela não se constranger. E, aí, acaba tendo o que, eles estão colocando as crianças na sala de aula e não estão pensando num processo pedagógico se há qualidade ou não, porque essa diferença de idade requer uma maior atenção do professor para você está tendo o momento de estar conversando com eles, de estar sendo o mediador de diversas situações e isso acaba se perdendo por que como são diversas crianças você não consegue ter isso. E também há uma intenção, eu acredito, de estar tirando esta demanda de crianças que estão fora da escola, mas sem a construção de novas creches então eles acabam colocando que isso vai ser rico para a criança, mas eles não criam situações, a prefeitura não cria situações novas, para que você atenda com qualidade essa criança. (Professora B).

Quanto ao relacionamento entre as crianças de diferentes idades ambas as professoras salientam que a mistura de idade acarreta em prejuízos para a criança, tanto a menorzinha quanto a maiorzinha:

Devido a esta tamanha diferença de faixa etária, o relacionamento social da turma também fica comprometido, pois foram aos poucos sendo estabelecidos grupos de interesse entre as crianças, onde às vezes tenho a sensação de que sou professora de duas salas ao mesmo tempo. Os alunos maiores não possuem tanta paciência e são muito intolerantes a certas atitudes dos alunos menores, como por exemplo, quando os mesmos fazem cocô no chão da sala de aula ou quando choram querendo a mamadeira. Além disso, as crianças menores se sentem frustradas por ainda não conseguirem agir e produzir atividades parecidas com o restante da classe. (Professora A).

Como eu disse, há momentos em que a criança se sente ridicularizada e os maiores também, muitas vezes, acabam regredindo em algumas situações, né; eles procuram, às vezes, muito a amizade das crianças menores de três anos, apresentando atitudes pertinentes à idade de três anos. Muitas vezes até situações deles regredirem de estar mordendo as crianças e às vezes até a questão dos esfíncteres, eles achando que isso é normal e acabam também fazendo xixi e cocô na roupa. (Professora B).

A professora B chega a afirmar que poderia ser uma experiência muito enriquecedora, tanto para a profissional perante a um novo desafio, como para a criança sobre a perspectiva de integração com outras crianças de diferentes idades e do contato com a diversidade cultural. Contudo, logo após e no decorrer de quase toda a entrevista se coloca, assim como a professora A, contrária a mistura de idades, sobretudo por que acredita que a prefeitura não tem tomado medidas pensando na qualidade da Educação Infantil, nem tão pouco têm criado condições físicas e materiais para adequar os espaços das creches e pré-escolas.

Por fim, as professoras estão delegando a política pública da PMC/SME, meramente ao campo do atendimento a demanda.

No discurso, no documento, pode até constar essas intenções, porém na prática me deparo com uma ideologia embutida nos conceitos de agrupamento, percebo que este novo sistema está sendo utilizado de um modo deturpado tendo como objetivo atender a demanda de crianças que ainda não freqüentam a escola porque não há vagas. (Professora A).

5.2 Relatos de monitoras acerca do trabalho com crianças de idades variadas.

Para delinear tais expectativas, realizei o mesmo procedimento das entrevistas também com as monitoras, contudo as perguntas são diferentes das feitas pelas professoras, as entrevistas foram gravadas e, posteriormente transcritas (anexos).

Ao questionar se as monitoras se sentem preparadas para o trabalho com crianças de diferentes idades, uma afirmou que não sente preparada para trabalhar com as crianças de diferentes idades por que acha que tem criança que consegue acompanhar e outra não de modo a prejudicar a qualidade. Enquanto que a *monitora B* afirmou que agora, depois de algum tempo da implantação, se sente mais preparada e, salienta, que desde o ano passado tem realizado vários cursos de formação oferecidos pela SME.

Ao serem questionadas a respeito do que pensam da integração entre crianças de diferentes idades, as monitoras também discordaram entre si. A *monitora A*, do agrupamento III, afirma que ela não concorda que fiquem todas na mesma turma, pois percebe em seu dia-a-dia que a criança fica deslocada, salienta que é ruim mais para a criança do que para as profissionais envolvidas, pois “elas não se relacionam direitinho”. Enquanto que a *monitora B* dá um depoimento favorável, afirmando que em sua turma de agrupamento I as crianças de diferentes idades (2 a 3 anos e meio) se relacionam bem.

Quanto aos benefícios que a integração entre crianças pequenas com idades variadas a *monitora B*, afirma:

O cuidado. A criança maior gosta de cuidar do bebê, de estar ajudando, eu acho que isso é muito importante no desenvolvimento dela como pessoa, para ficar uma pessoa mais responsável, eu sinto isso, é isso aqui. Quando eu vejo um bebê eles se sentem no dever de estar protegendo o bebê, se vem um bebê aqui na sala eles querem todo mundo cercar, igual entrou um agora de dois anos, então eles puxam para lá puxam para cá até que eles se acertam. Eu acho que integram se você tiver uma disciplina na sala de aula, eles integram. (Monitora B)

Enquanto que a *monitora A*, se mostra relutante quanto aos benefícios da integração entre crianças pequenas com idades diferentes nos agrupamentos, afirmando:

Benefícios?... Benefícios?... Ah, eu penso assim, mais na integração entre as idades, entendem? Mas essa integração eu vejo de uma outra maneira, eu acho que não precisa ser o tempo todo juntos, a gente pode... tem outras maneiras também de integrar a criança sem ser em agrupamento. (Monitora A).

Ao terminar a entrevista, saímos de dentro da sala do agrupamento III, a qual fica de frente para o parque de areia onde várias crianças de turmas diferentes brincavam; a monitora apontou e falou: “está vendo, aí tem mais integração e mais idades diferentes do que em qualquer sala de agrupamento e é só em uma hora, mas as crianças estão integradas”.

Realmente ali, naquele espaço nada organizado em que uma das professoras afirma dificultar ou impossibilitar o trabalho com idades variadas por não ser adequado, havia muita integração, as crianças produziam muitos conhecimentos e culturas, construíam suas identidades, fantasiavam em jogos e brincadeiras simbólicas, enfim, afirmavam que, “ao contrário, as cem existem”.

Sobre esta vertente, vale ressaltar que por mais que a criança seja protagonista e consiga “driblar” as adversidades, os estudos de Verba e Isambert (1998), são muito felizes ao nos chamar a atenção:

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 harmoniosas.(idem: 258)

Indagadas quanto ao processo e política de implantação dos agrupamentos multietários em creches e pré-escolas, as monitoras traçam pontos em comum: espaço físico e formação das profissionais envolvidas no dia-a-dia da U.E.

Está muito confuso ainda. Eles estão meio perdidos ainda mais agora com essa mudança de governo, até tinha uma reunião agora dia dezesseis eu queria participar, não deu para ir. Eles estão perdidos, eles não vivem o dia-a-dia na creche com a gente, eles montaram, mas não vivenciaram ainda. Então está meio confuso ainda, mas a tendência acho que é melhorar, né? Eles não adequaram o espaço e nem deram formação para todas, eu no caso estou fazendo formação, mas foram poucas, por que não atende a todas as profissionais.(Monitora B).

Eu acho assim a prefeitura antes de implantar o agrupamento ela devia é... organizar o espaço físico da unidade escolar que eu acredito que é muito pequeno, sabe? E assim, treinar mais os seus funcionários para lidar com a situação, né? De repente jogou o agrupamento e não fez nada em cima, então eu acho que deveria ter uma educação dos profissionais, tanto monitora, quanto professor, cozinheira, faxineira, para a gente poder entender pelo menos o agrupamento, porque quando chega à gente pensa 'ai mais vai misturar o pequenininho com o grandão', né? Para a gente é diferente, então eu acho que a gente tinha que ter um treinamento para estar trabalhando com o agrupamento. (Monitora A).

E, mais adiante, acrescenta:

Eu fico chateada quando tem que colocar quarenta crianças numa sala de aula sendo que ela não tem o espaço físico adequado para quarenta crianças. Eu acho um

absurdo isso. Eu acho que eles deviam rever isso; eu acho que se a criança tem que ter qualidade, eu acho que a qualidade está aí também, né.(Monitora A)

Dessa forma, pode-se perceber que tanto as professoras quanto as monitoras estão preocupadas com a inadequação do espaço físico da Unidade Escolar e com a falta de formação adequada para as profissionais em serviço.

5.3 “Mas esse moleque é muito grande para ficar com o meu bebê”: as perspectivas e/ou preocupações da família.

*colocar me
1.2.9
H*

Se a educação das crianças pequenas é co-responsabilidade das famílias e das instituições escolares, ao invés de esperar dos pais uma simples adesão aos projetos da escola, é necessário construir uma parceria entre sujeitos que atuam de forma diferenciada frente ao mesmo desafio, a educação das crianças pequenas. Assim, ao invés de “explicar” aos pais o trabalho que a creche realiza, é preciso construir com eles um projeto de educação e de escola. Nesta perspectiva, as famílias deixam de ser uma “clientela” a quem se oferece serviços, para serem parceiras na implementação de um projeto que também é seu. (Tiriba, 1999:s/p).

É com este pensamento que inicio a conversa com as famílias, com as mães, um dos atores presentes e constituintes do dia-a-dia de uma unidade de educação e cuidado da criança de 0 a 6 anos. A criança, os pais e as professoras (educadoras, monitoras...) compõem os três atores presentes no cotidiano, na vida da creche.

Tão indivisíveis na sua recíproca integração, e tão inseparáveis nas suas relações, que o bem estar e o desconforto de um dos três não é apenas correlacionado, mas interdependente do bem-estar ou do desconforto dos outros dois sujeitos. (...) a creche só pode ser pensada como local de “relacionamento a três”, onde a presença e o protagonismo das famílias é tão essencial quanto à presença e o protagonismo das crianças e educadores. (Spaggiari, 1998: 100).

E, por esse motivo, a família, não pode ser esquecida pelos estudos e pesquisas na área da Educação Infantil.

Como este estudo é acerca da integração entre crianças pequenas com idades diferentes inseridas em agrupamentos na esfera pública de um CEMEI de Campinas, envolvi a mãe de um menino pequenininho (três anos) e a mãe de uma menina de 5 anos (a

completar 6 anos em março), ambos matriculados no agrupamento II A até o mês de agosto de 2004, em que a menina foi transferida para o agrupamento III.

Ao indagar as mães acerca da perspectiva da inserção da criança no CEMEI, as conotações giraram em torno de um lugar para a criança ficar enquanto a mãe trabalha, um lugar para a criança aprender e se preparar para a escola e, um lugar para a criança brincar com outras crianças da mesma idade.

Sendo assim, e como é a pretensão do presente estudo, perguntei o que sentiram e como reagiram quando ficaram sabendo que o filho ou a filha ficariam misturados em uma turma multietária, com muitas crianças – algumas pequenas, outras maiores.

Eu fiquei muito brava, não queria nem deixar ele, fui falar com a diretora e ela nãotava; então voltei mais tarde, e ela me falou que ela seguia o critério da prefeitura para montar as salas. Não gostei de ver o meu bebê com aqueles moleques sem educação, mas aí eu conversei com a professora e ela me convenceu. () Então, eu fui falar com a diretora e ela falou que era assim mesmo, que agora bebê tem que ficar com aqueles grandões lá; fui lá falar com a professora, ela disse que no começo todo mundo ia estranhar muito, eu mostrei para ela "mas esse moleque é muito grande para ficar junto do meu bebê", ela disse que era bom para as crianças que um ia ajudar o outro a aprender e... ela acabou me convencendo a deixar ele, mas eu continuei com medo dele machucar. (Mãe A).

A mãe da criança menorzinha demonstra muita preocupação no sentido dos maiores machucarem seu filho de três anos, e que ela chama de bebê. Enquanto que a mãe da menina que é um pouco maior, apresenta uma preocupação mais voltada para o fato da criança ser prejudicada quanto à "aprendizagem":

O ano passado ela ia na última sala então eu fui lá direto, mas aí a professora falou que era na sala do meio. Eu vi uns moleques pequenininhos, todo mundo chorando e a professora acudia um, aí era o outro que chorava – coitada – pensei que estava errado, mas aí a professora me falou que era aquela mesmo; fiquei achando que ela não ia aprender nada na creche e fui reclamar, mas não adiantou nada. Agora eu vi que até que ela aprendeu bastante coisa. (Mãe B)

Questionadas a respeito de como se sentem atualmente em relação à creche, as mães demonstraram satisfação em relação ao trabalho pedagógico realizado e seus depoimentos vão ao encontro do educar e cuidar. Desse modo, a mãe da criança menorzinha respondeu que ainda fica preocupada com os “grandões”, mas salienta que até hoje o menino não teve graves atritos, e comenta sua satisfação em relação ao salto do menino na fala. Já a mãe da criança maiorzinha, salienta que vai trabalhar tranqüila em deixá-la no CEMEI porque sabe que além de bem cuidada ela também será educada.

Eu fico contente porque eu sei que aqui ela tem comida e gente para olhar enquanto eu faço faxina. Lá na Dona Maria, ela cuida bem, mas na creche é melhor porque tem a professora que também vai ensinar as coisas para ela. (Mãe B).

Nos dois casos, segundo as mães, as crianças ficaram durante algum tempo com seus nomes na lista de espera após realizar o cadastro em busca de uma vaga na rede Municipal de Educação Infantil de Campinas. Mesmo que as mães não tenham citado talvez não seja demais afirmar que as crianças tenham sido matriculadas no CEMEI, somente após as primeiras medidas tomadas pela atual administração no sentido de aumentar a cobertura em creches e pré-escolas e diminuir o número de crianças de 0 a 6 anos fora destas. Pois por mais críticas, acusações e resistências que a organização das turmas em agrupamentos multietários venha sofrendo, principalmente, por parte das profissionais envolvidas no dia-a-dia da creche e pré-escola, meus dados (sobretudo os

abordados no capítulo 3) me permitem afirmar que os objetivos publicados na resolução em torno da cobertura vem sendo atingidos.

5.4 A integração dos maiores e os menores no dia-a-dia de uma turma de agrupamento: como estão as crianças?

Acreditamos e esperamos que nossa proposta seja uma continuidade da filosofia – uma imagem forte da criança que não deve ser fragmentada em faixas etárias, mas que, ao contrário, apresente uma visão longa e contínua e acolha as experiências e a diversidade cultural de cada criança. (Gandini, 2002:92).

Partamos agora para o ator principal, a criança. Em seu protagonismo nas produções das culturas infantis, muitas vezes é suficiente olhar as fotos que registram as crianças de idades variadas produzindo conhecimentos, construindo suas identidades e pertencimento, focalizadas no interior de agrupamentos multietários. Deste modo, neste momento priorizo a exposição das fotos das crianças em lugar das palavras dos adultos sobre as crianças.



Crianças do agrupamento II A brincando no canto da casinha

Assim, ao analisar o episódio percebe-se que, além de as crianças brincarem umas com as outras, elas criaram um jogo comunicativo, um diálogo afetivo através do abraço, do riso, do procurar o Outro para se tocarem. Também no momento em que não quiseram se abraçar, houve um diálogo através do contato

físico, com tapas e recusas com gestos negativos da cabeça e o choro de Paulinha, no final. (Búfalo, 1999:126).



Crianças do agrupamento II A fazendo atividade da girafa: projeto "Animais".



Crianças do agrupamento II A fazendo atividade da girafa: projeto "Animais".

... Nossas crianças têm direito a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão. (Campos e Rosemberg, 1995: 19).



Projeto "Animais": atividade da girafa.

*...Valorizamos nossas crianças quando tentam expressar seus pensamentos,
fantasias e lembranças. (idem)*



Crianças do agrupamento II A: brincando de ônibus com as cadeirinhas.

Pedagogia da relação (...) se define em primeiro lugar, em contraposição a uma pedagogia que considera a creche uma versão miniaturizada da escola materna. Aderir a esta pedagogia significa dizer não a uma relação educadoras/crianças que não permite uma relação individualizada e, sobretudo, personalizada. Significa dizer não a atividades que mais se parecem com pequenas lições do que com brincadeiras de livre descoberta. Significa dizer não a uma organização demasiado rígida dos tempos, dos espaços, dos grupos infantis que pode enfraquecer a espontaneidade das relações. (Bondioli, 1998: 29).



Crianças do agrupamento II A: crianças manipulando livros de histórias.

Os professores perguntavam como poderiam dar apoio à curiosidade das crianças...(Rjnaldi, 2002: 89)



Encontro inesperado: crianças do agrupamento III B e I B brincam com uma tartaruga no pátio do CEMEI.

A última foto registra um encontro inesperado entre as crianças do agrupamento III B e do agrupamento I B, marcando a integração entre crianças de um ano e seis meses com crianças de quase seis anos. As crianças do agrupamento III B encaminhavam-se em direção ao parque e ao passar pelo pátio da creche se depararam com os pequeninos do agrupamento I B observando uma tartaruga – instrumento de aula da professora dos bebês neste dia – o que houve foi entusiasmo, curiosidade, imaginação, expressão de várias linguagens...

Encontram o agrupamento I observando uma tartaruga trazida para o pátio da creche pela professora. Param, observam também, largam a bola, os brinquedos, os bebês pegam os brinquedos jogados, uns se encantam com a tartaruga, outros se animam com os brinquedos desconhecidos. É uma troca de conhecimentos e descobertas entre os pequeninhos do agrupamento I B e dos "grandões" do agrupamento III B; e ninguém briga e nem se machuca. De repente, a servente está lembrando que já está na hora do almoço e começa a correria, guardando os brinquedos, higiene das mãos, fila para servir, está faltando criança... e a tartaruga continua no pátio da creche vigiada por olhinhos curiosos. (Diário de Campo, 27/10/2004).

E assim, em muitos momentos no dia-a-dia da creche as crianças exercem seus direitos e assumem, mesmo na adversidade encontrada, seus papéis como protagonistas na produção das culturas, contrariando e contrapondo-se a tudo e a todos. Em muitos episódios as crianças nos deixam evidentes de que sabem que seus direitos estão sendo usurpados, e que é capaz de planejar suas atitudes e de criar meios para burlar a autoridade, o controle dos tempos e espaços de sua infância e, assim, continuar a afirmar que “*ao contrário, as cem existem*”.

As crianças estavam nos cantinhos da sala de aula e a professora informou para guardarem os materiais e os brinquedos que a *hora do parque* se aproximava, prontamente foi questionada por um menino de seis anos:

_ *E a gente vai poder levar a bola?*

_ *Vai sim, só não leva a de meia porque suja de barro.*

_ *Obal Obal Vai gente, vamos logo molecada, senão não dá nem tempo de brinca.*

(Diário de Campo, 10/II/2004).

6. Considerações Finais

A organização do espaço físico das instituições de educação infantil deve levar em consideração todas as dimensões humanas potencializadas nas crianças: o imaginário, o lúdico, o artístico, o afetivo, o cognitivo etc. (Faria, 2003:74).

Ao longo do presente estudo, salientou-se a latente preocupação da organização do trabalho no CEMEI em contraposição ao espaço físico encontrado, o qual, não raramente é considerado pelas professoras e monitoras como inadequado ou insuficiente diante ao desafio em se trabalhar com agrupamentos multietários. Contudo, muitas vezes a quantidade de crianças matriculadas por agrupamento foi apresentada e evidenciou-se muito mais como uma dificuldade para o trabalho destas profissionais do que, propriamente, a mistura de idades entre crianças pequenas.

Considerando a questão da organização do espaço físico, por diversas vezes mencionada pelas profissionais do CEMEI, alguns princípios norteadores do “Currículo em Construção” podem, pertinentemente, serem citados. Pois se trata de um documento elaborado coletivamente por professoras e professores da rede pública municipal de Educação, acerca de uma vertente não fragmentária em áreas de conhecimentos, a partir de uma política de Educação Infantil que considera a criança como sujeito de direito: ao brincar, ao criar, de produzir cultura... e, assim sendo:

Os educadores têm como tarefa organizar e planejar o espaço do brincar e ao fazê-lo devem levar em consideração não só a quantidade de recursos materiais e espaços disponíveis, mas, sobretudo o interesse das crianças,

A construção de espaços criativos, coletivos e diferenciados, como a cozinha, a casinha, a biblioteca, o mercadinho, a loja, a praia, ateliês de pintura, etc. e a construção de cantos de fantoches, jogos, brinquedos, fantasias e outros,

se constituem uma alternativa viável, capaz de diversificar as possibilidades para o brincar.

Quanto mais espaços estiverem sendo ativados, maiores chances as crianças estarão tendo para desenvolver a linguagem, o mundo do "faz-de-conta", a socialização, a autonomia. (Currículo em Construção, 1998: 70).

Neste contexto, as educadoras – professoras e monitoras – são apontadas como responsáveis pela organização do espaço educativo, sobretudo visando o educar e o cuidar de maneira integrada e observando-se a garantia da qualidade para as crianças pequenas em espaços de educação pública e coletiva.

Com isso, diante a preocupação evidenciada nos relatos, tanto das professoras quanto das monitoras, com a inadequação do espaço físico da U.E. torna-se pertinente também alçar neste momento algumas questões acerca da Lei do Conta Escola, a qual foi publicada e passou a vigorar em 15 de fevereiro de 2002.

O *Conta Escola* é um programa da Secretaria Municipal de Educação que compreende o repasse trimestral de verbas municipais para toda a rede de educação da cidade de Campinas proporcionando maior autonomia das UEs e poder decisório de seus autores (particularmente com a participação da família) para a aplicação de recursos próprios. Neste sentido, mesmo que o programa abarque algumas restrições acerca da aplicação dos recursos, algumas modificações no espaço físico podem ser elaboradas e organizadas de acordo com as necessidades reais de cada creche, sendo determinadas através da participação dos membros do Conselho de Escola.

Segundo informações contidas na *Cartilha do Conta Escola*, os recursos destinam-se a aquisição de materiais de limpeza, escritório, escolares, didáticos e pedagógicos, além de poder destinar-se ao custeio de pequenas reformas e reparos na UE, na manutenção e compra de eletroeletrônicos, brinquedos, bem como no financiamento de passeios, apresentações teatrais, dentre outras despesas e benfeitorias. Desta forma, muitas modificações colocadas como necessárias (até mesmo urgentes) no CEMEI podem ser concretizadas através da aplicação deste recurso, mas nenhuma das profissionais

entrevistadas demonstra possuir algum conhecimento acerca deste repasse de recursos financeiros para as Unidades de Educação Municipal que a prefeitura sancionou em forma de Lei e que vem realizando desde 2002.

O *Conta Escola* faz parte do conjunto de medidas e resoluções sancionadas pelo governo *Democrático e Popular* direcionadas à Educação Pública Municipal de Campinas, e, desta forma, deveria ser de conhecimento e propriedade da unidade educacional como um todo, pois somente assim todos os atores do CEMEI podem participar com sabedoria e responsabilidade da gestão de sua unidade e de seus recursos.

Um outro ponto muito salientado nos relatos das professoras e monitoras da creche é a questão da formação das profissionais em serviço. As professoras e uma monitora apontam que não se sentem preparadas para trabalhar com crianças de diferentes idades em uma mesma turma, em uma mesma sala de aula, atribuindo a prefeitura o papel de subsidiadora de formação adequada de suas profissionais em serviço não só para o trabalho com os agrupamentos multietários, mas para a educação e o cuidado da criança de zero a seis anos. Uma das monitoras salienta que a prefeitura tem oferecido muitos cursos de formação para suas profissionais, contudo ressalta que a iniciativa não tem sido suficiente, pois não abrange toda a rede e muitas monitoras e professoras ainda ficam sem formação – a mesma ressalta também a necessidade de cursos para os outros profissionais do CEMEI: serventes, cozinheiras, guardas...

Rinaldi (2002) coloca que a creche é um espaço integrado de ação e reflexão, o qual deve acolher a criança e o grupo de forma a permitir a construção de conhecimentos e culturas – não se limitando a realizar apresentações entre o indivíduo e o que já foi produzido. E, neste sentido, ressalta que o leque de possibilidades criativas se abre a partir da consideração e do envolvimento das crianças, dos professores, da família e de toda a sociedade que circunda.

Para nós, os três sujeitos da educação são as crianças, os professores e as famílias, os quais estão interligados entre si e formam um sistema. Isso significa que o que acontece com um deles afeta os outros. Não é possível ter uma escola em que a criança não se sinta bem, em que o professor não se sinta bem, ou em que

a família não se sintam bem. É essencial criar uma escola ou creches em que todos os integrantes se sintam acolhidos, um lugar que abra espaços às relações. A educação é algo que se inventa a cada dia. Quando você organiza uma creche, um espaço para as crianças, tendo essa imagem do que é uma criança e acredita que a criança está lutando para elaborar relações com as outras crianças e com os outros sujeitos, professores e pais, é necessário organizar o espaço e o tempo de tal maneira que acolha não só as crianças, mas também suas famílias e os professores. (...) ao tentar planejar as coisas para um lugar com este, pensa-se tanto nas crianças, quanto nos pais e nos professores. Em outras palavras, deve-se tentar oferecer oportunidades para o aprendizado e a construção do conhecimento para as crianças, as famílias e os professores. (idem: 78).

Neste sentido, creio ser contundente salientar a importância em dar oportunidade na creche, de encontros que contribuirão para a formação, para a profissionalização das profissionais envolvidas e, também, a possibilidade desses encontros e discussões estenderem-se aos pais/responsáveis pela criança pequena. Pois, não podemos perder de vista que a creche é um espaço de educação também de adultos.

Bibliografia:

- ARIÈS, Philipe. Prefácio in **História Social da Criança e da Família**. R. J., Zahar & Editores, 1981 (p. 9-27).
_____. Os dois sentimentos da infância. Idem. (p. 156-168)
- ARROYO, Miguel G. O significado da Infância. **Criança**, MEC, Brasília, nº 28, 1995 (p. 17-21).
- BONDIOLI, Anna. A Regência do Jogo Social: as Estratégias do Envolvimento. In: BONDIOLI, Anna; BECCHI, Egle (orgs.). **Avaliando a Pré-escola: uma trajetória de formação de professoras**. Autores Associados, Campinas, 2003.
- BONDIOLI, Anna. Em direção a um serviço para a faixa Etária de 0 a 6 anos: uma experiência de continuidade. In: BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Suzanna. (orgs.). **Manual de Educação Infantil de 0 a 3 anos**. Porto Alegre/RS, Artes Médicas, 1998.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Da Educação. São Paulo, Imprensa Oficial do Estado S. A. IMESP, 1993.
_____. Lei nº 9394/96, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Da Educação Infantil, Brasília, dez/1996.
_____. Lei nº 10.172, **Plano Nacional de Educação**. Brasília, 2001.
_____. **Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil**, vol. 1, 2 e 3. * Ministério da Educação e do Desporto, Brasília, 1998.
- BUFALO, Joseane M. P. **Creche: Lugar de Criança, Lugar de Infância. Um Estudo sobre as Práticas Educativas em um CEMEI de Campinas**. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação/UNICAMP, Campinas, 1997.
- CAMPINAS. **Escola Viva**. Secretaria Municipal de Educação (SME), Campinas, jul/2004.

- _____. Prefeitura Municipal de Campinas/Secretaria Municipal de Educação (SME). **Cartilha do Conta Escola**, Campinas, 2002.
- _____. Prefeitura Municipal de Campinas/Secretaria Municipal de Educação (SME). **Currículo em Construção**, Campinas, 1998.
- CAMPOS, Maria Malta, ROSEMBERG, Fúlvia, FERREIRA, Isabel Morsoletto. **A Constituição de 1988 e a educação de crianças pequenas**. São Paulo: FDE, 1989.
- CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fulvia. **CrITÉrios de Atendimento de uma Creche que Respeite os Direitos Fundamentais da Criança**. Brasília, MEC, 1995.
- CANTARELLI, Marialuisa; TERZI, Nice. Parma: incentivando o trabalho dos professores através do desenvolvimento profissional, da organização e do apoio administrativo. In: GANDINI, Lella e EDWARDS, Carolyn. **Bambini: a abordagem italiana à educação infantil**. Porto Alegre, RS; Artmed, 2002.
- CARVALHO, Ana Maria; BERALDO, Katharina. Interação criança-criança: ressurgimento de uma área de pesquisa e suas perspectivas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, nº 71, nov/1989 (p. 55-61).
- CEMEI. **Projeto Político Pedagógico**. Campinas/SP, 2004.
- CERISARA, Ana Beatriz. A produção acadêmica na área da educação infantil com base na análise de pareceres sobre o referencial curricular nacional da Educação Infantil: primeiras aproximações. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira (orgs). **Educação Infantil pós LDB: rumos e desafios**. Campinas/São Paulo: Autores Associados, 1999. (p: 19-49).
- CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação Infantil como Direito. In: **Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil**, MEC, Brasília, maio/1998 (p: 09-15).
- DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter e PENCE, Alan. **Qualidade na Educação da Primeira Infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre/ RS; Artmed, 2003.

- FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Direito à Infância: Mario de Andrade e os parques infantis para as crianças de família operária na cidade de São Paulo (1935-1938)**. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação/USP, São Paulo, 1993.
- _____. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da Educação Infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira (orgs). **Educação Infantil pós LDB: rumos e desafios**. Campinas: São Paulo: Autores Associados, 1999. (p: 67-97).
- _____. A contribuição dos parques infantis de Mário de Andrade para a construção de uma pedagogia da educação infantil. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 69, dezembro/1999. (p: 60 – 91).
- FERNANDES, Florestan. A Cultura Infantil. In: **As trocinhas do Bom Retiro** (cap. 2). Petrópolis/RJ, Vozes, 2ª edição, 1979 (p: 71-89).
- FERREIRA, Clotilde R. A Pesquisa na Universidade e a Educação da Criança Pequena. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: 67, 1998 (p: 59-63).
- GANDINI, Lella. Reggio Emilia: experimentando a vida na creche – Entrevista com Cristina Bondavalli. In: GANDINI, Lella e EDWARDS, Carolyn. (orgs). **Bambini: a abordagem italiana à educação infantil**. Porto Alegre, RS; Artmed, 2002.
- GARIBOLDI, Antonio. As modalidades do Fazer Educativo: a atividade negociada. In: BONDIOLI, Anna; Becchi, Egle (orgs.). **Avaliando a Pré-escola: uma trajetória de formação de professoras**. Autores Associados, Campinas, 2003.
- GIOVANNINI, Donatella; GALARDINI, Annalia. Pistóia: elaborando um sistema dinâmico e aberto para atender às necessidades das crianças, das famílias e da comunidade. In: GANDINI, Lella e EDWARDS, Carolyn. (orgs). **Bambini: a abordagem italiana à educação infantil**. Porto Alegre, RS; Artmed, 2002.
- GODOI, Elisandra G. Educação Infantil: qual é o discurso. In: GODOI, Elisandra G. **Avaliação na Educação Infantil: um encontro com a realidade**. Porto Alegre/RS, Editora Mediação, Cadernos de Educação Infantil, nº 14, 2004.

- INGROSSO, Marco. Serviços para a infância e para as famílias entre regulamentação e inovação. In: BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Suzanna. (orgs.). **Manual de Educação Infantil de 0 a 3 anos**. Porto Alegre/RS, Artes Médicas, 1998.
- KISHIMOTO, T. M. Os Jardins de Infância e as Escolas Maternais de São Paulo no Início da República. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n.º. 64, fevereiro de 1988. (p: 57-60).
- _____. Educação Infantil Integrando Pré-escolas e Creches na Busca da Socialização da Criança. In: VIDAL, Diana Gonçalves, HILSDORF, Maria Lúcia Spedo (orgs). **Brasil 500 anos: Tópicos em História da Educação**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001 (p: 225–239).
- KUHLMANN JUNIOR, Moysés. Instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil (1899 -1922). **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n.º. 78, ago/ 1991, p. 17-26.
- _____. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre/RS, Editora Mediação, 1998.
- _____. Educação Infantil e Currículo. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira (orgs). **Educação Infantil pós LDB: rumos e desafios**. Campinas: São Paulo: Autores Associados, 1999. (51-65).
- Los Centros de Edades Integradas en Dinamarca - (sem referência)**
- MACHADO, Maria Lúcia de A. **Exclamações, Interrogações e Reticências na Instituição de Educação Infantil**. Dissertação de Mestrado, PUC/SP, 1993.
- _____. Por uma Pedagogia da Educação Infantil. **Pátio Educação Infantil**, ano II, n.º 5, ago-nov/2004. (p: 7-8).
- MANTOVANI, Susanna. Milão: satisfazendo novos tipos de necessidades familiares. In: GANDINI, Lella e EDWARDS, Carolyn. (orgs). **Bambini: a abordagem italiana à educação infantil**. Porto Alegre, RS; Artmed, 2002.
- MARANGON, Cristiane. Juntos Eles Aprendem Melhor. **Nova Escola**, São Paulo, out/2003 (40-41).

- MARCELLINO, Nelson C. **O Lazer e o uso do Tempo na Infância**. Campinas/SP, Comunicarte, IAC, vol. 4, nº 7, 1986 (p: 89-98).
- _____. Lazer e Infância: o Furto do Lúdico. **Pedagogia da Animação**. Campinas/SP, Papyrus, 1997 (p: 53-89).
- MUSATTI, Tullia. Modalidades e Problemas do processo de socialização entre Crianças na Creche. In: BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Suzanna. (orgs.). **Manual de Educação Infantil de 0 a 3 anos**. Porto Alegre/RS, Artes Médicas, 1998.
- NASCIMENTO, Maria Evelyn Pompeu do. Os profissionais da educação infantil e a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart, PALHARES, Marina Silveira (orgs.). **Educação Infantil Pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas: Autores Associados, 1999, p. 99-102.
- _____. **Educação Infantil: legislação, diretrizes e política**. Documento apresentado no I Simpósio de Educação Infantil, UNESP/UNICAMP, Marília/SP, nov/1992.
- OLIVEIRA, Zilma M. R. de. **A creche no Brasil: mapeamento de uma trajetória**. São Paulo, Faculdade de Educação, nº14, 1987. (43-52).
- PRADO, Patrícia Dias. **Educação e Cultura Infantil em Creche: um estudo sobre as brincadeiras de crianças pequenininhas em um CEMEI de Campinas/SP**. Dissertação de Mestrado/UNICAMP, 1998.
- RINALDI, Carlina. Reggio Emilia: a imagem da criança e o ambiente em que ela vive como princípio fundamental. In: GANDINI, Lella e EDWARDS, Carolyn. (orgs.). **Bambini: a abordagem italiana à educação infantil**. Porto Alegre, RS; Artmed, 2002.
- ROSEMBERG, Fulvia. Educação para quem? **Ciência e Cultura**, São Paulo, nº. 28, 1976 (1466-1471).
- _____. A Criação de Filhos Pequenos: tendências e ambigüidades contemporâneas. In: RIBEIRO, Ivete; RIBEIRO, Ana Clara T. (orgs.). **Família**

em promessas contemporâneas: invasões culturais na sociedade brasileira.

São Paulo, Loyola, 1995 (p: 167-190).

_____. Educação Infantil, classe, raça e gênero. **Cadernos e Pesquisa**, São Paulo, nº 96, 1996 (58-65).

SPAGGIARI, Sergio. Considerações críticas e experiências de gestão social. In: BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Suzanna. (orgs.). **Manual de Educação Infantil de 0 a 3 anos**. Porto Alegre/RS, Artes Médicas, 1998. (p: 96 – 113).

SILVA, Meire Lucia da. A Interação dos maiores com os pequenos. In: **Toda Criança Exerce Infância?: Análise de confrontos entre crianças em um CEMEI de Campinas**. Trabalho de Conclusão de Curso, UNICAMP, Campinas, 2003.

TIRIBA, Lea. Pensando, mais uma vez, e reinventando as relações entre creche e famílias. Santo André/SP, nov/dez, 1999. (Texto de palestra aos profissionais da rede de creches de Santo André/SP).

TONOLLI, Maria F. S. **As origens da Educação Infantil Pública Municipal em Campinas: o parque infantil da Vila Industrial**. Campinas/SP, Faculdade de Educação/ UNICAMP, 1996.

VERBA, Mina; ISAMBERT, Annalise. A Construção dos Conhecimentos através das Trocas entre Crianças: estatuto e papel dos “mais velhos” no interior do grupo. In: BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Suzanna. (orgs.). **Manual de Educação Infantil de 0 a 3 anos**. Porto Alegre/RS, Artes Médicas, 1998.

www.campinas.sp.gov.br

www.undp.org.br

www.inep/mec.gov.br

Anexos:

- 1. Entrevista – Professora A**
- 2. Entrevista – Professora B**
- 3. Entrevista – Monitora A**
- 4. Entrevista – Monitora B**
- 5. Entrevista – Mãe A**
- 6. Entrevista – Mãe B**
- 7. Resolução 23/2002**
- 8. Resolução 13/2003**
- 9. Resolução 09/2004**

1. Entrevista – Professora A

A seguinte entrevista ocorreu nas dependências de um CEMEI, com uma professora de uma turma de agrupamento II (A), entretanto com algumas crianças com idade para agrupamento III – considerando as recomendações da resolução da SME nº 23/2002.

- ✓ Para iniciarmos nossa conversa, gostaria de lhe perguntar o que você compreende por agrupamento?

Eu entendo que o agrupamento tem o objetivo de possibilitar ao educando que através da interação com o outro possa descobrir suas potencialidades por meio da cooperação e socialização. Dentro desta perspectiva, o aluno que já alcançou um determinado nível de desenvolvimento auxiliaria o outro que ainda necessita de uma mediação, acarretando uma relação de ajuda mútua e autonomia.

- ✓ Como foi para você o início da reorganização do trabalho pedagógico com base neste novo modelo de organização das turmas?

No início para mim foi assustador. Embora muito tenha se falado de agrupamento, enquanto educadoras nos deparamos com um referencial teórico escasso sobre o tema, e muita divergência de concepção entre professoras, diretoras e supervisão. Além disso, não tive nenhuma orientação para poder elaborar meu planejamento com o objetivo de atender as fases de desenvolvimento tão discrepantes e toda bibliografia que procurei não correspondia a minha realidade em sala de aula, nos livros tudo era bem estruturado, tudo certo e maravilhoso. E... Hoje tenho uma sala com 29 crianças matriculadas e que possuem a faixa etária de 02 a 05 anos de idade, e além da diferença de idade entre os alunos, não possuo auxílio de uma monitora e a infra-estrutura da escola não corresponde a este tipo de agrupamento.

- ✓ Você disse que a infra-estrutura da escola não corresponde a este tipo de agrupamento. Como você acredita que deveria ser um espaço compatível?

Olha não sei direito, mas eu acho que o espaço físico desta escola não é o ideal para nenhum tipo de trabalho pedagógico. A minha sala de aula não tem piso, é cimento grosso, e a lousa está tão áspera que não aceita mais o giz; na escola não contamos com jogos e materiais pedagógicos apropriados ou suficientes, o único vídeo da escola está quebrado; os banheiros das crianças são inadequados e longe da sala; o refeitório é pequeno para tanta criança; os brinquedos do parque estão enferrujados ou faltando pedaços – falta manutenção – e a areia, além de não ser tratada, não possui um tanque específico – ela foi jogada do caminhão da prefeitura para o chão. E a secretária fica falando para colocar mais criança, ela vê a estatística de frequência e acha que cabe mais criança na sala de aula.

- ✓ Diante disso, você atribui intenções pedagógicas ou que visem à qualidade na educação e cuidado das crianças, por parte da SME quanto à resolução de reorganizar os agrupamentos por faixa etária aproximada?

No discurso, no documento, pode até constar essas intenções, porém na prática me deparo com uma ideologia embutida nos conceitos de agrupamento, percebo que este novo sistema está sendo utilizado de um modo deturpado tendo como objetivo atender a demanda de crianças que ainda não frequentam a escola porque não há vagas.

- ✓ Como você descreveria o cotidiano da turma? Você avalia ter conseguido cumprir seu planejamento inicial?

Durante os três primeiros meses do ano letivo fiquei fazendo a adaptação das crianças com o objetivo de utilizarem o banheiro sozinhas, sendo que, meu trabalho pedagógico se limitou na maior parte do tempo nesta atividade e eu fiquei em débito com os alunos maiores. Isso porque, as crianças menores não iam ao banheiro sozinhas, e o banheiro não fica próximo a minha sala de aula, sem falar que eu tinha a obrigação e a preocupação em levar a turma inteira ao banheiro, pois os menores caíam dentro do

vaso sanitário, por isso necessitavam do meu auxílio para se sentarem e para aprenderem a fazer sua higiene sozinhos.

Atualmente consigo direcionar atividades na sala de aula com maior tranquilidade, porém às vezes me deparo trocando as crianças na própria classe o que é constrangedor para todos nós, por mais que eu converse sobre o assunto. Eu tenho alunos que ainda dependem da fralda quando estão em casa e alunos que já estão na fase pré-silábica.

- ✓ Mas e quanto às relações entre as crianças: como é a integração entre as crianças de faixas etárias diferentes?

Devido a esta tamanha diferença de faixa etária, o relacionamento social da turma também fica comprometido, pois foram aos poucos sendo estabelecidos grupos de interesse entre as crianças, onde às vezes tenho a sensação de que sou professora de duas salas ao mesmo tempo. Os alunos maiores não possuem tanta paciência e são muito intolerantes a certas atitudes dos alunos menores, como por exemplo, quando os mesmos fazem cocô no chão da sala de aula ou quando choram querendo a mamadeira. Além disso, as crianças menores se sentem frustradas por ainda não conseguirem agir e produzir atividades parecidas com o restante da classe.

- ✓ Pensando no relacionamento entre os menores e os maiores, como você estrutura seu planejamento e organiza o espaço de sua “sala de aula”?

Confesso que é muito difícil atender todas as necessidades da sala, mesmo porque as necessidades são muito divergentes de uma faixa etária para outra tanto no aspecto social quanto no cognitivo. No início eu estruturava os cantos das atividades de modo que as faixas etárias ficassem misturadas, mas percebendo que os menores apresentavam resistência e insegurança, até mesmo se negando em participar com o grupo, abandonei esta organização. Atualmente notei um maior progresso dos menores quando se propõem juntos a fazer uma atividade de pintura - por exemplo - pois suas produções não possuem tanta diferença com relação à representação. Uma alternativa que assumi são produções coletivas, projetos

envolvendo as diferenças individuais e afetividade, possuindo também muito diálogo com os alunos.

- ✓ Você acredita que a organização das turmas a partir de agrupamentos com idades diferentes possa trazer benefícios para as crianças na Educação Infantil?

Ao menos da maneira como vem sendo implantado esse novo sistema, não vejo como as crianças possam ser beneficiadas quanto ao seu desenvolvimento como um todo. O único benefício que vejo é aumento no atendimento da demanda, o fato de crianças que antes estavam na lista de espera agora conseguirem suas vagas, porém elas ficam na escola, mas sem nenhuma qualidade de ensino, é um retorno ao aspecto assistencialista. Percebo que nesta política de implantação dos agrupamentos, o que vale é a quantidade de alunos atendidos e não a qualidade no atendimento. Considero que esse sistema de agrupamento como foi implantado pela prefeitura é muito falho.

- ✓ Qual a principal “falha” nessa política de implantação dos agrupamentos multietários na Educação Infantil?

A administração pública atual se lança como democrática e popular, vive falando sobre participação... mas na hora de tomar medidas como esta do agrupamento, ela mostra-se tão arbitrária quanto os outros governos que já tivemos em Campinas. Acredito que as salas de aula precisam ser mais visitadas por supervisores de educação e pesquisadores que se interessam pelo tema de agrupamento, não apenas as diretoras de ensino necessitam serem ouvidas, mas também os professores que fazem a prática acontecer e que precisam de um respaldo maior dos olhos que vêm de fora, pois o que mais me preocupa é que meus alunos estão sendo muito prejudicados com este sistema de agrupamento tanto no aspecto cognitivo quanto emocional.

2. Entrevista – Professora B

Entrevista realizada com uma professora de uma outra turma de Agrupamento III (B), do mesmo CEMEI, com crianças entre três e seis anos.

- ✓ Há quanto tempo você trabalha como professora na rede de Educação Infantil de Campinas?

Foram três anos como professora substituta e, agora, um ano como professora efetiva.

- ✓ Em 2002, a PMC/SME, publicou uma resolução alterando a forma de organização das turmas de crianças de 0 a 6 anos, determinando a criação de agrupamentos multietários. Como você ficou sabendo da resolução?

Através do Diário Oficial foi escrito que seria trabalhado com crianças, é... teria uma mistura de idades dentro da sala de aula que eles classificaram como agrupamentos depois classificaram como classes multietárias.

- ✓ E, a princípio, o que você achou da idéia?

Inicialmente foi uma idéia muito interessante porque foi uma coisa nova pra eu adquirir experiência, mas conforme foi ocorrendo várias situações no dia-a-dia, não foi bem o que ocorreu como estava dizendo no Diário Oficial a respeito das idades.

- ✓ O que você compreende por agrupamento? Se sente preparada para trabalhar com crianças de diferentes idades?

Bem, como eu disse, no Diário Oficial dizia que as idades seriam próximas, né? Não tão distantes como ocorreu comigo. Que as idades seriam pertinentes entre 4, 5 e 6 anos e que haveria um limite de crianças na sala. Seria uma experiência nova, muito rica, porque em função disso as crianças estariam uma auxiliando a outra e obteríamos

também um grande respeito entre ambos. Mas, a questão de estar preparada, torna um pouco complicado quanto a isto, por que a nossa cultura ela foi trabalhada no magistério ou que seja na pedagogia, para estar trabalhando com crianças nivelando as idades, foi complicado e acredito que seja muito difícil para qualquer um que enfrente esta situação.

- ✓ Você considera que as professoras e monitoras estão preparadas?

Como eu mencionei anteriormente, acredito que não estejam preparadas por que como eu disse a nossa cultura é de estar nivelando as idades. É complicado, é uma situação muito difícil, porque há momentos em que você tem que atuar de forma bem diferenciada pela diferença de idade, cada criança tem uma necessidade diferente. É claro que mesmo dentro de cada idade, da mesma idade, você vai ter indivíduos com pensamentos e que atuam diferentes dentro da sala, mas quando tem essa diferença de idade isso muda muito mais ainda.

- ✓ Como foi para você o início da reorganização do trabalho pedagógico com base neste novo modelo de organização das turmas?

Bem, inicialmente, é... Como eu sempre trabalhei com cantos, seguindo até um pouco no... é cantos e ateliês, foi um pouco complicado eu imaginei de estar trabalhando todos em cantos da mesma idade nos cantos, crianças desde, como eu disse né, foi um pouco diferenciada a proposta que tinha no Diário Oficial pro que foi colocado pra gente no dia-a-dia da sala de aula, em minha sala de aula tinha criança de três a seis anos juntas, então assim, inicialmente eu pensei para estar trabalhando com eles desde crianças de três a seis na pintura, no desenho e as outras atividades que tem dentro da sala de aula, mas isto ficou bem, é... Causou um certo transtorno principalmente para as crianças pequenas, porque os maiores acabavam rejeitando a produção delas.

- ✓ Como você descreveria o cotidiano da turma? Você avalia ter conseguido cumprir seu planejamento inicial?

Como eu disse, é... um trabalho bem interessante, mas bem exaustivo o trabalho no dia-a-dia era estar unindo as diversas idades em atividades diferenciadas, que seriam os cantos e os ateliês. Infelizmente, como eu disse, isso causou sérios transtornos principalmente para os pequenos pela rejeição da produção que eles tinham; os maiores acabavam criticando o trabalho deles, então tem que ter um outro trabalho em cima com os maiores em respeito aos pequenos.

- ✓ O que você pensa a respeito da integração entre crianças de diferentes idades? Em sua creche, como é a relação entre as crianças de diferentes idades?

Eu acredito que seja um momento rico, desde que não haja uma diferença muito grande de idade e o excesso de criança que tem na sala. Porque acaba sendo interessante essa proposta desde que você não tenha 35 ou 40 crianças dentro da sala com idades de três a seis anos; e, principalmente, quando você não tem o auxílio de um monitor, que ele acaba fazendo o papel como o do professor de educar e cuidar, só que infelizmente não foi o que ocorreu comigo, e a criança acabou... às vezes, havia momentos em que tinha que me ausentar porque a criança, as vezes fazia cocô e xixi na calça e não tinha com quem ficar o resto da turma, o restante das 37, 38 crianças presentes na sala.

- ✓ Pensando no relacionamento entre os menores e os maiores, como você estrutura seu planejamento e organiza o espaço de sua “sala de aula?”.

Como eu acredito a educação infantil é um momento de brincar. Ela constrói o aprendizado dela brincando. Elas fantasiam, trabalhando momentos muito ricos através de jogos, brincadeiras, histórias... Só que há momentos em que os maiores, eles têm uma necessidade especial e os menores também, que são opções diferenciadas. Então nesse momento de fazer o planejamento eu teria que pensar, dividir os espaços em sala, de modo que eles tenham um trânsito para freqüentar os diversos espaços,

oportunizando a todos essa diferença de atividade que tem, e que essas crianças tenham uma integração entre ambas, independente da idade e que um aprenda com o outro.

- ✓ Que benefícios, você acredita, que os agrupamentos podem trazer para as crianças maiores e menores?

Como eu disse, um rico aprendizado. Por que ambas vão estar trazendo uma bagagem cultural muito grande, para estar disseminando na sala. Só que há momentos que os menores se sentem constrangidos, porque os maiores acabam ridicularizando a produção que eles tem em papel ou muitas vezes na fala deles, porque muitas vezes não tem uma seqüência na fala, na ordenação dos fatos e que recontam em uma roda inicial.

- ✓ Acha que pode acarretar em algum tipo de prejuízo? Porque?

Com certeza. Como eu disse, há momentos em que a criança se sente ridicularizada e os maiores também, muitas vezes, acabam regredindo em algumas situações, né; eles procuram, às vezes, muito a amizade das crianças menores de três anos, apresentando atitudes pertinentes à idade de três anos. Muitas vezes até situações deles regredirem de estar mordendo as crianças e às vezes até a questão dos esfíncteres, eles achando que isso é normal e acabam também fazendo xixi e cocô na roupa.

- ✓ O que você acha da política da PMC/SME, na construção dos agrupamentos multietários? Acredita que além do atendimento a demanda, tenha sido mais abrangente, de forma a envolver formação adequada para suas profissionais em serviço e adequação do espaço físico das creches e pré-escolas?

Acredito que hoje em dia o mundo no geral, ele está passando por uma situação muito complicada. As crianças, é... aumentaram o número de crianças que vão estar freqüentando as creches e EMEIs e não está tendo suporte e estrutura para isso, não houve construções grandes, muitas construções de escolas e salas de aula. Então o que

acontece, isso acaba enchendo muito as salas de aula de crianças, e acaba que é uma falta de respeito com a criança, porque acaba tendo até a falta de trânsito dentro da sala, porque são muitas crianças dentro de um espaço muito pequeno, então eles não visaram essa questão da criança ter um espaço, um livre acesso as diversas partes da sala de aula. E, também na questão dos profissionais, eles simplesmente colocaram as crianças lá dentro de diversas idades e não houve nenhum trabalho quanto ao que deve ser desenvolvido ou propostas, o que a gente assistiu foi apenas um vídeo que mostrou uma situação bem diferente em um país que não é o Brasil, em que as crianças tinham um espaço muito amplo eram idades próximas entre quatro e cinco anos ou cinco e seis, e também elas tinham como estar desenvolvendo o trabalho, como eu disse, as salas eram amplas, haviam também materiais adequados, coisa que não há em Campinas.

- ✓ Diante disso, você atribui intenções pedagógicas ou que visem à qualidade na educação e cuidado das crianças, por parte da SME quanto à resolução de reorganizar os agrupamentos por faixa etária aproximada?

Eles acabaram, acredito, usando um modelo que eles querem tornar um modismo, né, dizer que isso acaba sendo rico para a criança e indiscutivelmente se torna rico pra que eles tem contato com as demais crianças, só que quando você tem quase quarenta crianças dentro de uma sala de aula e com idades entre três e seis anos e você sozinha sem ninguém para te auxiliar, fica um pouco complicado. Como eu disse, a pessoa, muitas vezes a criança acaba fazendo xixi, cocô, você tem que deixar essa criança... as demais para estar auxiliando essa outra criança no banheiro para ela não se constranger. E, aí, acaba tendo o que, eles estão colocando as crianças na sala de aula e não estão pensando num processo pedagógico se há qualidade ou não, porque essa diferença de idade requer uma maior atenção do professor para você está tendo o momento de estar conversando com eles, de estar sendo o mediador de diversas situações e isso acaba se perdendo por que como são diversas crianças você não consegue ter isso. E também há uma intenção, eu acredito, de estar tirando esta demanda de crianças que estão fora da escola, mas sem a construção de novas creches então eles acabam

colocando que isso vai ser rico para a criança, mas eles não criam situações, a prefeitura não cria situações novas, para que você atenda com qualidade essa criança.

- ✓ Tem mais alguma colocação que queira fazer a respeito do dia-a-dia na creche após as implantações feitas pelo governo atual?

Bom, como eu disse, esse trabalho ocorreu o ano passado, em 2003, a respeito das classes multietárias, como houve diversas situações em diversa creches e EMEIs no qual eu acabei conversando com outros profissionais, eles acabaram soltando uma resolução esse ano que haveria agrupamentos só que as idades seriam próximas, então isso já saiu no diário Oficial, porque houve essa dificuldade de trabalho não só pela falta de preparo mas também pela quantidade de crianças que tem por sala e os pequenos espaços físicos que tem. Não se resume é claro o trabalho em uma sala de aula tem o espaço que é o... que é o espaço externo que você desenvolve outras atividades também, só que eles também deixam muito a desejar.

3. Entrevista – Monitora A

- ✓ Há quanto tempo você trabalha como monitora na rede de Educação Infantil de Campinas?

Há dezenove anos.

- ✓ Em 2002, a PMC/SME, publicou uma resolução alterando a forma de organização das turmas de crianças de 0 a 6 anos, determinando a criação de agrupamentos multietários. Como você ficou sabendo da resolução?

Fiquei sabendo através da direção que ia ser agrupamento.

- ✓ E, a princípio, o que você achou da idéia?

Achei péssimo.

- ✓ O que você sabe a respeito do assunto? Se sente preparada para trabalhar com crianças de diferentes idades?

Ai, eu não me sinto preparada não por que eu acho que cada criança na sua faixa etária tem outra maneira de trabalhar e misturando tem umas crianças que acompanham bem e umas que já ficam para trás. Eu acho que a qualidade cai, né?.

- ✓ Considera que as professoras e monitoras estão preparadas?

Eu acho que não.

- ✓ Você modificou sua maneira de trabalhar com as crianças no dia-a-dia da creche?

Ai, aqui na minha sala ainda não deu para sentir muito, por que ainda é mais separado, elas não misturaram muito como aconteceu em outras turmas. Tem

- ✓ O que você acha da política da PMC/SME, na construção dos agrupamentos multietários? Acredita que além do atendimento a demanda, tenha sido mais abrangente, de forma a envolver formação adequada para suas profissionais em serviço e adequação do espaço físico das creches e pré-escolas?

Eu acho assim a prefeitura antes de implantar o agrupamento ela devia é... organizar o espaço físico da unidade escolar que eu acredito que é muito pequeno, sabe? E assim, treinar mais os seus funcionários para lidar com a situação, né? De repente jogou o agrupamento e não fez nada em cima, então eu acho que deveria ter uma educação dos profissionais, tanto monitora, quanto professor, cozinheira, faxineira, para a gente poder entender pelo menos o agrupamento, porque quando chega à gente pensa 'ai mais vai misturar o pequenininho com o grandão', né? Para a gente é diferente, então eu acho que a gente tinha que ter um treinamento para estar trabalhando com o agrupamento.

- ✓ Tem mais alguma colocação que queira fazer a respeito do dia-a-dia na creche após as implantações feitas pelo governo atual?

Eu fico chateada quando tem que colocar quarenta crianças numa sala de aula sendo que ela não tem o espaço físico adequado para quarenta crianças. Eu acho um absurdo isso. Eu acho que eles deviam rever isso; eu acho que se a criança tem que ter qualidade, eu acho que a qualidade está aí também, né?.

4. Entrevista – Monitora B

- ✓ Há quanto tempo você trabalha como monitora na rede de Educação Infantil de Campinas?

Três anos e oito meses.

- ✓ Em 2002, a PMC/SME, publicou uma resolução alterando a forma de organização das turmas de crianças de 0 a 6 anos, determinando a criação de agrupamentos multietários. Como você ficou sabendo da resolução?

Através de reuniões, participando de reuniões para saber como que iria funcionar.

- ✓ E, a princípio, o que você achou da idéia?

Fiquei meio assustada.

- ✓ O que você sabe a respeito do assunto? Se sente preparada para trabalhar com crianças de diferentes idades?

Depois de quase oito meses implantado, né? Agora já estou mais ciente do meu papel. É me sinto.

- ✓ Considera que as professoras e monitoras estão preparadas?

Sim.

- ✓ Você modificou sua maneira de trabalhar com as crianças no dia-a-dia da creche?

É precisou modificar devido à diferença de idades, né? Os agrupamentos serem várias faixas etárias de crianças, então precisou modificar sim.

- ✓ O que você pensa a respeito da integração entre crianças de diferentes idades? Em sua creche, como é a relação entre as crianças de diferentes idades?

Bom eu vou falar da minha sala né? Que eu tenho várias idades, tenho dois, dois e meio e três anos e meio, eles se relacionam bem no dia-a-dia, então na minha sala é livre, ocorre tudo bem.

- ✓ Que benefícios, você acredita, que os agrupamentos podem trazer para as crianças maiores e menores?

O cuidado. A criança maior ela gosta de cuidar do bebê, de estar ajudando, eu acho que isso é muito importante no desenvolvimento dela como pessoa, para ficar uma pessoa mais responsável, eu sinto isso, é isso aqui. Quando eu vejo um bebê eles se sentem no dever de estar protegendo o bebê, se vem um bebê aqui na sala eles querem todo mundo cercar, igual entrou um agora de dois anos, então eles puxam para lá puxam para cá até que eles se acertam. Eu acho que integram se você tiver uma disciplina na sala de aula, eles integram.

- ✓ Acha que pode acarretar em algum tipo de prejuízo? Porque?

Não. Eu acho que o que pode acarretar de prejuízo é a criança não passar pelas fases, né? BI, BII, MI, de repente ela esta pulando alguma fase da vida dela, mas desde que ela vá para um agrupamento que ela dê seqüência na fase de zero a seis anos dela, eu acho que não acarreta não.

- ✓ O que você acha da política da PMC/SME, na construção dos agrupamentos multietários? Acredita que além do atendimento a demanda, tenha sido mais abrangente, de forma a envolver formação adequada para suas profissionais em serviço e adequação do espaço físico das creches e pré-escolas?

Está muito confuso ainda. Eles estão meio perdidos ainda mais agora com essa mudança de governo, até tinha uma reunião agora dia dezesseis eu queria participar, não deu para ir. Eles estão perdidos, eles não vivem o dia-a-dia na creche com a gente, eles montaram, mas não vivenciaram ainda. Então está meio confuso ainda, mas a tendência acho que é melhorar, né? Eles não adequaram o espaço e nem deram formação para todas, eu no caso estou fazendo formação, mas foram poucas, não atende a todas as profissionais.

- ✓ Tem mais alguma colocação que queira fazer a respeito do dia-a-dia na creche após as implantações feitas pelo governo atual?

Eu acho que tem que partir do princípio que o nome já diz agrupamentos, então as próprias pessoas elas tem que ficarem cientes, não sei se alguma pessoa dando curso, ou a própria estrutura da escola, que são agrupamentos, eu tenho que trabalhar, eu estou no MI, tenho que trabalhar com o MII; juntar essas crianças, tentar proporcionar sabe alguma coisa assim, oferecer trocas com eles, de repente minha sala trabalha de um jeito, a outra sala trabalha de outro e a gente sempre acaba enriquecendo, aprendendo alguma coisa. Então, eu acho que o nome já diz agrupamento, só que até agora ainda não vi acontecer esse tipo de agrupamento.

5. Entrevista – Mãe A
(criança menorzinha)

- ✓ Há quanto tempo seu filho frequenta essa creche?

É a primeira vez porque antes não tinha vaga para ele.

- ✓ Quantos anos ele tem?

Ele fez três o mês passado.

- ✓ Antes de conseguir uma vaga neste CEMEI, ele frequentava alguma outra creche?

Não.

- ✓ Com quem ele ficava na ausência dos pais e da família?

Com a minha filha. Ou senão, eu tenho uma vizinha que também tem filho pequeno, daí sabe como é, uma mão lava a outra, então eu quebro o galho dela e ela quebra o meu.

- ✓ O nome dele ficou na lista de espera? Quanto tempo?

Ficou desde o ano passado, aí esse ano eu consegui a vaga dele.

- ✓ Quando matriculou seu filho, o que esperava da creche?

Esperava que ele ficasse num lugar bom, junto com mais criança do tamanho dele, pra ele brincar com outras crianças, lá em casa só tem ele e a minha filha de onze anos. E também eu preciso trabalhar né, ainda não consegui nada, mas quando arrumar alguma coisa ele estando na creche fica mais fácil, né?

- ✓ No dia em que levou seu filho até a sala e se deparou com muitas crianças – algumas pequenas, outras maiores – na mesma turma de sua filha. O que sentiu? E como reagiu?

Eu fiquei muito brava, não queria nem deixar ele, fui falar com a diretora e ela não tava; então voltei mais tarde, e ela me falou que ela seguia o critério da prefeitura para montar as salas. Não gostei de ver o meu bebê com aqueles moleques sem educação, mas aí eu conversei com a professora e ela me convenceu.

- ✓ Quais foram às explicações que conseguiu?

Então, eu fui falar com a diretora e ela falou que era assim mesmo, que agora bebê tem que ficar com aqueles grandões lá; fui lá falar com a professora, ela disse que no começo todo mundo ia estranhar muito, eu mostrei para ela "mas esse moleque é muito grande para ficar junto do meu bebê", ela disse que era bom para as crianças que um ia ajudar o outro a aprender e... ela acabou me convencendo a deixar ele, mas eu continuei com medo dele machucar.

- ✓ E, hoje em dia como você se sente em relação à creche?

Eu deixo ele lá e venho embora com o coração na mão, tenho medo dos moleque machucar ele, mas até hoje ele só machucou uma vez e a professora disse que ele caiu sozinho; e também, eu até que estou contente, porque antes ele não flava quase nada agora precisa ver como ele fala.

6. Entrevista – Mãe B

(criança maiorzinha)

- ✓ Há quanto tempo sua filha frequenta essa creche?

É o segundo ano que ela estuda aqui, o ano passado e mais esse.

- ✓ Quantos anos ela tem?

Cinco anos, mas ela vai fazer seis em março.

- ✓ Antes de conseguir uma vaga neste CEMEI, ela frequentava alguma outra creche?

Ela foi no externato mas foi só uns dois ou três meses.

- ✓ Com quem ela ficava na ausência dos pais e da família?

É que eu faço faxina, né? Então não é todo dia que tem, mas lá perto da minha casa tem uma mulher que a gente paga para ela, mas só quando a faxina compensa porque tem umas que a gente quase paga pra trabalhar, então eu nem vou. É a dona Maria, sabe? Aquela que vem buscar umas crianças, de vez em quando ela leva a Thifhanny, quando ela leva é que ela vai cuidar dela à tarde pra mim, aí eu pego ela depois da faxina.

- ✓ O nome dela ficou na lista de espera? Quanto tempo?

Ah ficou sim. Deixa eu ver, eu fiz a inscrição dela quando o senhor João ainda era diretor, eu pensei que ela já ia começar, mas aí ele falou que tinha uma lista de espera bem grande, que dava até para abrir mais uma creche aqui no bairro; pensei que fosse enrolação dele, mas aí quando veio aquele outro diretor lá, antes dessa que está aí agora, ele falou que não era não.

- ✓ Quando matriculou sua filha, o que esperava da creche?

Eu, é... eu esperava um lugar para ela ficar bem cuidada pra eu ir pra minha faxina mais sossegada. Sabe, a gente que é pobre precisa da creche, por que senão não tem como trabalhar e daí como vamos comer? Mas eu também quero que ela estude desde cedo, eu acho que vindo na creche ela vai aprender bastante, e quando for para escola não vai achar difícil, já vai conhecendo as letras, os números, é... na creche ela aprende mais do que se ficar em casa ou na casa da dona Maria.

- ✓ No dia em que levou sua filha até a sala e se deparou com muitas crianças – algumas pequenas, outras maiores – na mesma turma de sua filha. O que sentiu? E como reagiu?

O ano passado ela ia na última sala então eu fui lá direto, mas aí a professora falou que era na sala do meio. Eu vi uns moleques pequenininhos, todo mundo chorando e a professora acudia um, aí era o outro que chorava – coitada – pensei que estava errado, mas aí a professora me falou que era aquela mesmo; fiquei achando que ela não ia aprender nada na creche e fui reclamar, mas não adiantou nada. Agora eu vi que até que ela aprendeu bastante coisa.

- ✓ Quais foram as explicações que conseguiu?

A professora falou que quem fazia a matrícula era a diretora, e que era para eu procurar saber dela; eu ia, mas nem fui, por que uma outra mãe de aluno daqui me falou que foi e a diretora falou que recebe ordem da prefeitura. É sempre assim, um coloca a culpa no outro.

- ✓ E, hoje em dia como você se sente em relação à creche?

Eu fico contente porque eu sei que aqui ela tem comida e gente para olhar enquanto eu faço faxina. Lá na Dona Maria, ela cuida bem, mas na creche é melhor porque tem a professora que também vai ensinar as coisas para ela.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

RESOLUÇÃO SME Nº 23/2002

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.E.s deverão elaborar um planejamento para otimizar os espaços existentes nas Unidades educacionais, visando disponibilizar maior número de vagas;

Art. 2º - A Secretária 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 2003, 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 do Cartão 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 do 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 Secretária 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 GRISOLLA GERALDI

Secretária Municipal de Educação

RESOLUÇÃO SME Nº 13/03

Dispõe sobre as inscrições e vagas para a matrícula das matrículas nas Escolas de Educação Infantil no Município de Campinas para o ano de 2004

A Secretária Municipal de Educação, no uso das atribuições legais, torna pública a Política de Expansão do Atendimento à Educação Infantil e estabelece suas diretrizes, CONSIDERANDO como princípio da Escola Viva-GD a democratização do acesso e da permanência na Educação Infantil;

CONSIDERANDO os instrumentos legais que fundamentam o atendimento às crianças de zero a seis anos:

- Conselho Nacional de Educação do Brasil, de 05 de setembro de 1996;
- Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990;
- Lei Orgânica do Município de 30 de março de 1990;
- Lei Orgânica do Estado de São Paulo, Lei nº 2742, de 07 de outubro de 1993;
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 5306 de 20 de dezembro de 1996;
- Plano Nacional de Educação; Lei nº 10172, de 09 de janeiro de 2001;
- Resolução CNE/CEB nº 03, de 11 de setembro de 2001;
- Lei Municipal nº 11.600 de 07 de julho de 2003;
- Resolução conjunta SEM/PUNEC nº 13/03;
- Resolução conjunta SEM/PUNEC nº 14/03;

Artigo 1º - A Secretaria Municipal de Educação e as Escolas das Unidades Educacionais deverão elaborar estudos conjuntos com o objetivo de:

- I - Otimizar as vagas existentes nas Unidades Educacionais, visando disponibilizar maior número de vagas;
- II - Rever a capacidade das Unidades Educacionais;
- III - Organizar os estudos por faixa etária tendo preferência prioritária às duas-básis matriculadas para cada agrupamento.

Artigo 2º - Nos agrupamentos I e II o atendimento se dará prioritariamente em período integral, podendo ser em período parcial, excepcionalmente, conforme a necessidade de cada uma das crianças.

Artigo 3º - Manter as vagas em período integral, para a faixa etária de 04 a 06 anos, respeitada a capacidade de cada Unidade Educacional em relação à sua capacidade, número de matriculadas e cadastro em acordo com a comunidade escolar.

Artigo 4º - Os CEMEs e as EMEIs deverão promover a matrícula para o ano de 2004 junto aos responsáveis pelas crianças cadastradas CONSIDERANDO a listagem anual enviada pela Secretaria Municipal de Educação, segundo o cronograma estabelecido pela SME.

Artigo 5º - No ato de matrícula o responsável pela criança deverá apresentar ficha cadastral e apresentar os seguintes documentos que deverão ser entregues ao U.E.:

- I - Cópia do Cartão de Nascimento ou do RG da criança;
- II - Cópia da Certidão de Nascimento atualizada;
- III - Cópia do comprovante de endereço atualizado de acordo com o endereço do responsável ou do endereço desta, qualquer outro documento comprobatório em seu nome;
- IV - Cópia do comprovante de guarda ou tutela, se for o caso;

Artigo 6º - Para as vagas existentes nas Unidades Educacionais as matrículas serão realizadas no seguinte ordem:

- I - Atendimento às crianças cadastradas e reclassificadas para o ano de 2004;
- II - Atendimento às crianças inscritas nas listas do Cadastro a partir de outubro do ano de 2003;

Parágrafo único Havendo vaga, as matrículas poderão ser realizadas em qualquer época do ano letivo.

Artigo 7º - O processo de matrícula será acompanhado pelo Conselho de Escola.

Artigo 8º - O atendimento das vagas disponíveis no Agrupamento III deverá prioritariamente, ocorrer a demanda das inscrições no Cadastro, por lista de convocação, em seqüência, das vagas para os anos novos.

Artigo 9º - A matrícula de alunos por transferência da Rede Municipal de Educação Infantil de Campinas, terá prioridade no atendimento, em qualquer época do ano letivo.

Artigo 10º - Quanto à matrícula de crianças, a Direção de Unidades Educacionais deverá orientar a família de acordo com:

- I - Justificativa de falta e ausência de criança a partir de 05 (cinco) dias consecutivos deverá ser justificadas pelo pai ou responsável;
- II - A ausência de criança por mais de 5 (cinco) dias consecutivos sem justificativa, implicará a convocação do responsável pela criança para uma entrevista com a Direção de Unidades Educacionais, para a avaliação do atestado familiar e verificação de vaga.

Artigo 11º - A Direção de escola deverá notificar ao Conselho Tutelar do Município, o juiz competente do Juízo de Família e o representante do Ministério Público, a respeito das crianças que permanecerem sem vaga no prazo de 30 dias contados da matrícula, conforme Lei Federal nº 10.507 de 20/09/04.

Parágrafo Único Após a notificação ao Conselho Tutelar, as vagas devem ser imediatamente colocadas em disponibilidade para o atendimento de demanda e a Direção Educacional deverá informar à Coordenadoria Estadual de Educação de São Paulo.

Artigo 12º - Os dados estatísticos de matrícula e manutenção de alunos das crianças deverão ser enviados mensalmente, via memorando, ao NAEI, para atualização do Banco de dados de 25-02.

Artigo 13º - O processo de matrícula será desenvolvido pela Direção de Unidades Educacionais, passando aos matriculados a sua permanência, de acordo com o cronograma estabelecido nesta Resolução.

§ 1º - As Unidades Educacionais que não atenderem todas as inscrições III deverão priorizar a matrícula dos alunos para suas Unidades Educacionais de área de abrangência, observando a prioridade de matrícula de criança.

§ 2º - A organização do atendimento que inclui o pagamento anterior caberá aos Superiores Educacionais dos MAREs e da Direção Educacional envolvidas.

Artigo 14º - As vagas ociosas, após esgotamento do atendimento no cadastro, deverão ser disponibilizadas para atendimento da demanda das Unidades Educacionais próximas.

Artigo 15º - É responsabilidade da Direção de Unidades Educacionais manter o atendimento em sua capacidade máxima após estudos a que se refere o artigo 1º desta Resolução.

Artigo 16º - Os casos não previstos nesta Resolução serão analisados pela Secretaria Municipal de Educação.

Artigo 17º - A presente Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as Resoluções anteriores, em especial a Resolução SME nº 23/2002.

Artigo 18º - O processo de matrícula seguirá o seguinte cronograma:

MATRÍCULA POR REMANEJAMENTO: 25 a 28/11/2003

TRANSPERENÇIAS: 01 a 03 /12/2003

MATRÍCULA: 17 a 22/12/2003

Campinas, 27 de novembro de 2003

CARMEN LÚCIA PUBEK ABRUDA WAGNER

Diretora de Dep. Municipal Responsável Intermunicípio pela Secretaria Municipal de Educação

04.041.116/13

9. Resolução SME Nº 09/2004:

RESOLUÇÃO SME Nº 09/2004

Dá nova redação ao artigo 11 e parágrafo único da Resolução SME N.º 13/2003, que dispõe sobre as diretrizes e normas gerais para a realização das matrículas nas Escolas de Educação Infantil no Município de Campinas para o ano de 2004, e acrescenta novos dispositivos

A Secretária Municipal de Educação, no uso das atribuições de seu cargo e,

CONSIDERANDO as constantes liminares concedidas pelo MM Juiz de Direito da Vara da Infância e Juventude da Comarca de Campinas para que sejam efetuadas as matrículas de crianças nas Escolas de Educação Infantil deste Município;

CONSIDERANDO o número significativo de crianças cadastradas nas Unidades de Educação Infantil da Rede Pública do Município de Campinas;

CONSIDERANDO a média de frequência diária apresentada, nos últimos três meses, dos alunos matriculados nas Unidades de Educação Infantil da Rede Pública do Município de Campinas;

CONSIDERANDO o compromisso da Secretaria Municipal de Educação de ampliar o atendimento de crianças de 0 (zero) a 6 (seis) anos, diminuindo a demanda existente, demonstrada estatisticamente nos cadastros realizados,

RESOLVE:

Artigo 1º - O artigo 11 e o parágrafo único da Resolução SME N.º 11/2003, que dispõe sobre as diretrizes e normas gerais para a realização das matrículas nas Escolas de Educação Infantil no Município de Campinas para o ano de 2004, passam a vigorar com a seguinte redação:

“Artigo 11 - A Direção da escola deverá notificar ao Conselho Tutelar do Município a relação dos alunos que apresentarem acima de 10 (dez) dias consecutivos ou 20 (vinte) dias alternados de ausências injustificadas, em atendimento a Lei n.º 10.387 de 20/09/01.

Parágrafo único: Após a notificação ao Conselho Tutelar, com cópia à Coordenadoria de Educação Básica, as vagas desses alunos serão disponibilizadas para o atendimento da demanda de crianças cadastradas.”

Artigo 2º - Ficam acrescentados à Resolução SME N.º 13/2003, os artigos 19, 20, 21 e 22, com a seguinte redação:

“Artigo 19 - A equipe educativa do NAED e a Direção da Unidade Educacional deverão estabelecer a porcentagem das matrículas a serem efetuadas acima da capacidade da turma por agrupamento, considerando a média de frequência dos alunos.

Parágrafo único - O NAED deverá encaminhar até o 5º dia útil do mês seguinte a coleta de informações (estatística) e a relação das escolas que ampliaram seu atendimento.

Artigo 20 - As vagas disponibilizadas deverão ser amplamente divulgadas à comunidade no período do dia 5 a 25 de cada mês.

Artigo 21 - As matrículas e os cancelamentos das matrículas de alunos nas Unidades Educacionais deverão ser efetuados até dia 25 de cada mês.

Parágrafo único - Nas Unidades Educacionais em que a disponibilidade de vagas for superior a demanda existente, a matrícula poderá ser efetuada imediatamente, não sendo necessária a observação da data mencionada neste artigo.

Artigo 22 - As Unidades Educacionais que apresentarem atendimento inferior a capacidade deverão enviar memorando com a devida justificativa, anexando a estatística mensal, mediante avaliação e parecer da equipe educativa do NAED.”

Artigo 3º - Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Campinas, 17 de maio de 2004.
CORINTA MARIA GRISOLIA GERALDI
Secretária Municipal de Educação

