

POLÍTICA DE AGRUPAMENTOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE DIZEM OS PROFESSORES?¹

Adinete Sousa da Costa Mezzalira
Ana Paula Gomes Moreira
Raquel Souza Lobo Guzzo
(Pontifícia Universidade Católica de Campinas – PUCCAMP)

Resumo

Esta pesquisa teve como objetivo perceber o que dizem educadores sobre a política de agrupamento na Educação Infantil. As políticas educacionais se modificam para o atendimento de uma agenda neoliberal da qual não participam aqueles que cotidianamente trabalham nas escolas. Desta forma as mudanças são operadas sem que seja possível ouvi-los. Por isso, conduzimos um processo de escuta e discussões sobre as políticas de agrupamento nas salas de aula de uma escola de Educação Infantil. Utilizamos, como fontes de informação, 95 diários de campo, escritos pelas pesquisadoras cujo conteúdo enfatizava a política de agrupamento. Os diários foram analisados e os resultados apontaram algumas críticas direcionadas à dificuldade do professor em realizar atividades com as crianças em decorrência da pouca formação para lidar com esta nova proposta e sobre o impacto desta política no desenvolvimento das crianças.

Palavras-chave: Educação Infantil, agrupamentos multietários, psicologia escolar, políticas públicas.

Abstract

Grouping's police in kindergarten: what educators say?

This research aimed to understand what educators say about the grouping's police in kindergarten. Educational policies are modified for the care of a neoliberal agenda, which do not participate in those who daily work in schools, so the changes are operated without any possibility of hearing them. With this approach we conducted a listening process and policy discussions grouping in classrooms of a school for kindergarten. 95 fields diaries were used as sources of information, which represented the reflections of professional psychology on daily life in school children focusing on the police of children grouping. The diaries were analyzed and the results showed some criticism directed at the teacher's difficulty in performing activities with children as a result of poorly trained to deal with this new proposal and the impact of this policy on children's development.

Keywords: early childhood education, multiage groups, school psychology and educational public polices.

Introdução

Este trabalho apresenta discussões obtidas por meio da inserção das autoras/pesquisadoras em uma instituição pública de Educação Infantil do Município de Campinas. Ela ocorreu no bojo de uma proposta de intervenção preventiva denominada “Vôo da Águia”². Esta inserção nos permitiu observar e caracterizar algumas dimensões importantes que, de alguma forma, impactam o cotidiano escolar e que, conseqüentemente, acabam por afetar o desenvolvimento das crianças. Dentre estas dimensões, destacamos a implantação das políticas públicas de educação, em especial, a política de agrupamento ou salas multietárias nas instituições de Educação Infantil do município.

Discutir a proposta de organização das crianças em agrupamentos multietários nas Escolas da Rede Municipal de Educação Infantil no Município de Campinas nos remete, por um lado, à caracterização dos parâmetros da Educação Infantil no cenário nacional e, por outro, à consideração de questões particulares e restritas que envolvem os elementos de estruturação e especificidades da implementação de uma política pública. Obviamente, tanto as questões mais amplas

quanto as mais específicas influenciam o desenvolvimento das crianças no contexto educacional.

Quanto à caracterização no cenário nacional, ainda que não amplamente, referimos-nos às reformas educacionais implementadas na área da Educação Infantil, a partir dos anos de 1990. Logo após a Constituição de 1988, uma série de deliberações no contexto político e econômico do país, culminou com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA em 1990 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB em 1996. Estes dispositivos, indubitavelmente, traduziam um movimento histórico e político importante no sentido do reconhecimento dos direitos das crianças, colocando-as no lugar de sujeitos de direito em detrimento a uma posição que as concebia como objeto de tutela (Cerisara, 2002).

Por outro lado, conforme acentua Saviani (1997), o avesso desta movimentação escondia o atrelamento aos interesses neoliberais vigentes que ofereceram aos textos legais um caráter inócuo e genérico. A omissão clara quanto aos procedimentos de organização e financiamento para a Educação Infantil não deixava dúvidas de que, não raro, as deliberações legais servem a artimanhas

típicas da agenda liberal: flexibilizar o discurso e enrijecer a disponibilização de recursos que efetivariam a sua prática.

Ainda no contexto das reformas, em 1998, surge o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI³, como um documento produzido pelo Ministério da Educação e do Desporto – MEC e que integra a série de documentos Parâmetros Curriculares Nacionais. O RCNEI foi divulgado com constatada urgência (uma vez que antecedeu, inclusive, a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais – estas sim mandatórias) o que revelou, uma vez mais, a divergência entre objetivos reais e objetivos proclamados no corpo de documentos legais (Kulhmann Jr, 1999; Cerisara, 2002).

Se o consideramos de forma crítica e nos atentamos para as informações apresentadas pelo MEC (2008), estamos aptos a afirmar que o conteúdo do RCNEI revela a presença de conceitos importantes como o cuidar e o educar, educação especial, o professor da educação infantil e as relações e interações no âmbito educativo, com ênfase no processo de educação da criança e na sua constituição como sujeito nos diferentes contextos sociais.

De todo modo, conforme asseguram Rossetti-Ferreira, Ramon e

Silva (2002), a LDB gerou também uma preocupação específica com a formação do educador de Educação Infantil, cuja execução começou a ser defendida, em princípio, nos sistemas de nível superior. Tais avanços legais se fundamentam no discurso da inclusão e da integração social, as quais promoveriam a situação de igualdade. Não negligenciamos a importância destes avanços, todavia, não podemos nos omitir do questionamento sobre a sua concretização no país e no mundo.

Nesse sentido, de acordo com Rosemberg (2002), se nos países desenvolvidos o discurso sobre a igualdade, inclusão e o investimento na Educação Infantil indicava uma concepção de direitos, nos países em desenvolvimento este discurso indicava uma concepção de necessidades, cujos principais objetivos parecem ser o combate à pobreza e a preparação das crianças para a Educação Fundamental.

De forma sintética, mas bastante elucidativa, Rossetti-Ferreira, Ramon e Silva (2002), acentuam que o grande problema decorrente desta situação, principalmente para os países latinoamericanos, é que enquanto os programas subsidiados por políticas públicas procuram situar-se em uma perspectiva de direitos, o discurso dos

documentos legais os situam em uma perspectiva de necessidades. Esta conjuntura, portanto, revela a lacuna existente entre a elaboração de documentos que regem e organizam a Educação Infantil e a construção de políticas públicas que, de fato, *atingem* o cotidiano das crianças nas escolas.

A discussão sobre a necessidade de ampliação da oferta de vagas para o segmento da Educação Infantil surge, exatamente, dentro da perspectiva de necessidades, visto que *diminuiria*, significativamente, as filas de espera e *asseguraria* o direito das crianças à Educação de qualidade. Nesse sentido, voltando ao plano das questões particulares, conforme aponta Prado (2006) no município de Campinas, no ano de 2002, a Secretaria Municipal de Educação propôs, por meio da Resolução N° 23/2002, a decisão de “reorganizar os agrupamentos e as turmas ou salas de aula por faixa etária mais próxima: 03 meses a 01 ano e 11 meses; 02 a 03 anos; 04 a 06 anos”.

Por esta razão, Rocha (2009) explica que apesar da política de agrupamento ser apresentada com o objetivo de melhoria pedagógica, na verdade, constituía-se como uma estratégia para a diminuição da lista de espera a baixo custo: com as crianças agrupadas, as

vagas ociosas que surgiam, principalmente, na pré-escola, poderiam ser ocupadas com crianças de idade entre 3 e 6 anos.

Ao analisarmos as pesquisas de Prado (2006), Abreu (2006) e Coladetti (2006) que têm se preocupado em discutir a política de agrupamento na Educação Infantil, constatamos que essa proposta não envolveu uma participação coletiva e, portanto, teve sua implementação prejudicada. Os professores não foram preparados para lidar com a nova dinâmica, bem como não houve uma mudança nas condições estruturais, físicas e materiais da escola. Diante deste quadro, o trabalho de Moreira (2010) enfatiza a organização dos agrupamentos como constitutivo de uma situação-limite, na medida em que a adoção da política de forma inadvertida, muitas vezes, desconsidera as necessidades e demandas das crianças ao longo dos seus diversos períodos de idade.

Ao resgatar o conceito de situação-limite, a partir do referencial de Ignacio Martín-Baró, o trabalho de Moreira (2010) enfatiza o desenvolvimento infantil como um processo dinâmico de relações e interações, em cujo âmbito alguns limites podem ser construídos. Os limites são revelados em situações objetivas e refletem impactos para a constituição da subjetividade. Assim, a atuação do

psicólogo, como membro da equipe educativa, é destacada como facilitadora de ações que, em conjunto com professores, gestores, famílias e orientadores pedagógicos, sejam capazes de identificar e conduzir a mediação dos limites no sentido do desenvolvimento saudável das crianças e do funcionamento adequado da dinâmica escolar.

Prilleltensky e Nelson (2002) reiteram que o papel do psicólogo no interior dos espaços educativos está relacionado à promoção da participação coletiva e ao favorecimento do desenvolvimento pleno das crianças. Segundo suas elaborações, esta é a possibilidade de que a atuação do psicólogo escolar se construa como crítica ao combater a visão, historicamente construída, de que a Psicologia é a ciência capaz de oferecer soluções individuais para problemas sociais.

Portanto, estas posições definem a crítica à qual também nos vinculamos, a partir da nossa atuação nos espaços educativos. Discutir os elementos que se destacam como limites para o processo de desenvolvimento educativo é parte da nossa tarefa, cujo escopo é a contribuição para a construção do espaço do psicólogo dentro das escolas públicas. Assim, para os propósitos deste artigo, nos dedicamos à análise do impacto da organização dos

agrupamentos, tal como ela tem sido feita, sobre o desenvolvimento das crianças em idade escolar partindo da visão de seus educadores, captadas pelos diários de campo, como instrumento de trabalho do psicólogo escolar.

Método

Esta pesquisa foi realizada em uma unidade escolar denominada de CIMEI – Centro Integrado Municipal de Educação Infantil. Este CIMEI é composto por 72 profissionais e atende, aproximadamente, 400 crianças nos turnos da manhã e da tarde, com idades entre três meses e cinco anos.

Utilizou-se como fontes de informações para a realização deste trabalho os diários de campo das pesquisadoras, redigidos entre os anos de 2008 e 2009, totalizando 95 diários de campo. A visão das professoras sobre a política de agrupamentos multietários na Educação Infantil foi registrada nos diários de campo a partir de conversas informais realizadas com as educadoras durante a inserção das pesquisadoras no contexto escolar. Com base na análise dos diários de campo selecionamos os trechos em que as professoras relatavam as suas dificuldades e perspectivas com relação a esta proposta.

Resultados e Discussão

Nos registros foi possível identificar algumas críticas com relação a esta política. Um dos problemas mais facilmente notados foi com relação à dificuldade das professoras em desenvolver atividades com crianças de diferentes idades:

A professora AA explica que tem muita criança na sala, cada uma com uma idade diferente, eu peguei um monte de crianças pequenas e preciso fazer várias atividades para cada faixa etária, falar a mesma atividade de forma diferente para que todos compreendam, enfim, eu faço tudo em dobro nesta sala. Isto aqui não é uma escola rural que não tem professor e nem sala de aula suficiente para ficar agrupando crianças. (DC30).

Sem conseguir se apoiar em uma formação direcionada para esta nova proposta, as professoras mostram-se inseguras e confusas. Conforme revela o trecho a seguir:

A professora CC exprime sua opinião dizendo que acha difícil trabalhar com o agrupamento, porque deve realizar a mesma atividade na sala de aula e por causa da faixa etária diferente, algumas crianças se interessam e outras não. Falou-me que este ano é sua primeira experiência com o agrupamento e não foi preparada para lidar com esta dinâmica de sala. (DC 32).

Diante desse despreparo elas não conseguem realizar atividades que

contemplem o desenvolvimento de todas as crianças, independentemente, da faixa etária. O que se observa é a exclusão de algumas crianças nas realizações das atividades: “A professora FF relata a dificuldade em trabalhar com crianças de várias faixas etárias, o tempo que ela despense à algumas crianças prejudica o andamento das atividades com outras crianças” (DC 81)

A pouca formação para lidar com esta nova proposta de distribuição das crianças na Educação Infantil, configura-se como uma situação, cujas implicações se constituem como dificuldades para o desenvolvimento das crianças. Uma professora elucida o prejuízo às crianças maiores e a outra considera o prejuízo às crianças menores:

A professora BB sente que as crianças menores se desenvolvem com o convívio das maiores, no entanto o inverso não é verdadeiro. As crianças maiores se prejudicam, ficam querendo sempre fazer a atividade mais fácil realizada para os alunos menores, perdem o interesse de realizar atividades mais desafiadoras, ficam acomodadas. (DC35).

A professora DD explicou que quando entrega o mesmo dever às crianças, os menores ficam chateados e tímidos ao perceberem que o coleguinha do lado, maior que ele, consegue fazer a atividade direitinho. Isto vem ocasionando baixa auto-estima, perda do interesse na aprendizagem das crianças menores. Sentem-se inibidas

em se colocarem e isso acaba prejudicando o menor em seu desenvolvimento. (DC 35).

Apesar da maioria das educadoras ter elucidado os prejuízos pedagógicos desta proposta quando não é discutida no coletivo, uma professora posiciona-se de modo positivo em relação à experiência de trabalhar com classes multietárias:

A professora HH acha muito interessante trabalhar com o agrupamento. Disse-me que no ano anterior teve uma experiência de um semestre com o agrupamento III em outra escola. Falou-me que não teve dificuldade para realizar as atividades e que é mais fácil trabalhar, porque pode contar com a ajuda dos maiores no cuidar dos outros alunos e percebe realmente que eles se desenvolvem. (DC35).

Prado (2006) explica que a proposta dos agrupamentos na Educação Infantil possui uma fundamentação interessante que, ao contestar os elementos segregadores impostos pela dita evolução cronológica, incentivaria processos de compartilhamento e atuaria no sentido da promoção do desenvolvimento das crianças. Todavia, a tentativa de resolver o problema da falta de vagas em detrimento da qualidade das aulas ministradas nos agrupamentos multietários fez com que a proposta chegasse às instituições de Educação Infantil sem o envolvimento

daqueles que iriam recebê-la e aplicá-la: os professores e monitores da educação infantil.

Por isto, a política de agrupamento que poderia se configurar com uma estratégia de promoção do desenvolvimento por permitir que crianças de diferentes idades possam interagir e trocar experiências, tem criado obstáculos para a sua viabilização por estar relacionada, diretamente, à falta de formação dos educadores e ao número elevado de crianças presentes nas instituições públicas de Educação Infantil. *“A professora BB considera que o problema do agrupamento é o número elevado de crianças”* (DC35).

A Secretaria Municipal de Educação, apesar de anunciar o oferecimento de cursos para formar os professores para lidarem com essa nova dinâmica, não conseguiu preparar o suficiente, como esclarece a professora:

A professora EE explica que os cursos existiram, mas foram poucos e muito teóricos, não dava um suporte prático à professora, eram discutidas teorias de alguns pesquisadores, mas não traziam vivências práticas. Por isso a dificuldade dos professores em trabalhar e desenvolver atividades que abarquem todas as idades. (DC37).

Esta problemática já foi apontada no trabalho de Prado (2006) ao revelar que

as preocupações explicitadas pelas professoras com relação à política de agrupamento estavam relacionadas à imposição da proposta sem que houvesse uma preparação específica.

No entanto, tal proposta possibilita a interação de crianças de diferentes idades e oportuniza a vivência de diversos desafios. Assim, a condição oferecida pelo agrupamento pode ser positiva para o desenvolvimento da criança, desde que ela seja organizada de maneira crítica, considerando, por exemplo, o elevado número de crianças por educador, precárias condições físicas, ausência de materiais adequados e falta de incentivo à preparação dos profissionais.

Considerações Finais

A proposta do agrupamento multietário, concordando com Prado (2006), poderia se configurar como um avanço na política de Educação. Entretanto, a sua imposição sem preparar os profissionais da área não pode ser considerada como uma proposta pedagógica. Ainda segundo esta autora, a modalidade de agrupamentos na educação infantil poderia, se fosse devidamente elaborada, negar a proposição segregadora e excludente que organiza o espaço e o tempo educativo de forma fragmentada

reunindo e classificando crianças segundo a lógica da semelhança, assim, padronizando grupos, turmas, conteúdos e formas.

Por isto, discute-se dentre os trabalhadores da Educação, sobretudo da Educação Infantil, quais seriam os reais motivos da implantação de uma política de agrupamento sem que outras condições sejam asseguradas para a promoção e acompanhamento do desenvolvimento de crianças matriculadas neste espaço educacional. É preciso que as políticas sejam amplamente debatidas e que as práticas de formação aos educadores sejam asseguradas. Ainda assim, é preciso que políticas sejam avaliadas e seus impactos conhecidos, tanto no processo de desenvolvimento infantil, quando no trabalho dos educadores.

Os obstáculos encontrados na adoção de uma dinâmica de agrupamento referem-se, na maioria das vezes, a uma questão estrutural, à falta de preparo, apoio e recursos que a subsidiem, e isto tem ocasionado prejuízos ao desenvolvimento das crianças, questões pontuadas na pesquisa de Costa (2010) e com as quais temos acordo.

Em geral, com base nos resultados, podemos afirmar que a distância existente entre a elaboração de uma política pública e a realidade escolar, que envolve desde a

inadequação do espaço físico até a não participação dos educadores nos contextos de deliberação e construção das políticas públicas educacionais, ocasiona prejuízo em sua viabilização e, principalmente, no desenvolvimento das crianças que estão sujeitas às suas conseqüências.

Por fim, destacamos que este artigo teve a intenção de problematizar as políticas de agrupamento, trazer o debate sobre o cotidiano da Educação Infantil e as políticas que caem sobre os educadores sem que eles sejam preparados ou participem de sua implantação e formulação.

Referencias

Abreu, M. L. (2006). Caminhos da educação infantil em Campinas: o desafio dos agrupamentos ou salas multietárias. *Memorial apresentado ao curso de Pedagogia*. UNICAMP.

Brasil (1998). *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília, DF: Ministério de Educação e do Desporto.

Cerisara, A. B. (2002). O referencial curricular nacional para a educação infantil no contexto das reformas. *Educação e Sociedade – Campinas*, 23 (80), 326-345.

Coladetti, C. R. (2006) *As interações nos agrupamentos multietários: repensando a organização do trabalho pedagógico*. Memorial apresentado ao curso de Pedagogia. UNICAMP.

Costa, A. S. (2010). *Desenvolvimento da criança na Educação Infantil: uma proposta de acompanhamento*. Tese de doutorado. PUC-Campinas, Campinas, SP, Brasil.

Kulhmann, Jr., M. (1999). Educação Infantil e Currículo. In A.L.G., Faria e M. S. Palhares (Orgs.). *Educação Infantil pós LDB: rumos e desafios* (pp. 51 – 65). Campinas: Autores Associados.

Moreira, A. P. G. (2010). *Situação-Limite na Educação Infantil: contradições e possibilidades de intervenção*. Dissertação de Mestrado, PUC-Campinas, Campinas, SP, Brasil.

Prado, P. D. (2006). *Contrariando a idade: condição infantil e relações etárias entre crianças pequenas da Educação Infantil*. Tese de Doutorado. UNICAMP, Campinas, SP, Brasil.

Prilleltensky, I. & Nelson, G. (2002). Educational settings: learning a new school of thought. In I. Prilleltenski & G. Nelson. *Doing psychology critically: making a difference in diverse settings* (pp. 92 – 105). New York: Palgrave Macmillan.

Rocha, A. C. (2009). *As ações da prefeitura de municipal de Campinas frente a demanda por vagas na Educação Infantil (2001-2008)*. Dissertação de Mestrado, UFSCAR, São Carlos, SP, Brasil.

Rosemberg, F. (2002). Organizações multilaterais, Estado e políticas de Educação Infantil. *Cadernos de Pesquisa, 115*, 25-63.

Rossetti-Ferreira, M. C., Ramon, F., & Silva, A. P. S. (2002). Políticas de atendimento à criança pequena nos países em desenvolvimento. *Cadernos de Pesquisa, 115*, 65-100.

Saviani, D. (1997). *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. Campinas: Autores Associados.

Notas de rodapé:

¹Este trabalho é parte de uma reflexão iniciada na tese de doutorado de Adinete Sousa da Costa Mezzalira e na dissertação de mestrado de Ana Paula Gomes Moreira. Ambos os trabalhos foram defendidos na PUC-Campinas, sob a orientação de Prof^ª Dr^ª Raquel Souza Lobo Guzzo.

² Projeto de extensão coordenado pela Prof^ª Dr^ª Raquel Guzzo, cuja proposta tem como objetivo investigar a presença de indicadores de risco e proteção no contexto escolar, além de discutir os diversos elementos do cenário educativo que implicam pais, educadores, membros da comunidade e as próprias crianças, bem como a intervenção do psicólogo escolar a partir de uma concepção preventivista.

³ Disponível em: portal.mec.gov.br

As autoras:

Adinete Sousa da Costa Mezzalira é Psicóloga e doutora em Psicologia como Profissão e Ciência pela PUC – Campinas. e.mail: adinetecosta@hotmail.com

Ana Paula Gomes Moreira é Psicóloga e doutoranda do curso de pós-graduação em Psicologia pela PUC – Campinas.

Raquel Souza Lobo Guzzo possui graduação em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas, mestrado e doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo e pós-doutorado em Estudos Comunitários e Prevenção pela University of Rochester, USA. Professora titular da Pontifícia Universidade Católica de Campinas nos cursos de graduação e pós-graduação em Psicologia. Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Programas de Atendimento Comunitário, discutindo a formação e intervenção profissional, a partir de uma perspectiva crítica, principalmente sobre os seguintes temas: psicologia escolar e comunitária, indicadores de risco e proteção ao desenvolvimento da criança e adolescente, avaliação e intervenções preventivas e psicossociais, psicologia social da libertação, processos de tomada de consciência e relação entre psicologia e marxismo. A produção científica é organizada no âmbito do Grupo de pesquisa & quot; Avaliação e Intervenção Psicossocial: Prevenção, Comunidade e Libertação & quot;. Coordenadora do GT de Psicologia Escolar e Educacional da ANPEPP.

Endereço para correspondência:

Av. Princesa d'Oeste, 440, apt. 23. Jd. Paraíso. Campinas – SP. CEP: 13100-040

E-mail: adinetecosta@hotmail.com