

## PRÁTICAS CURRICULARES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A APOSTA NA MULTI-IDADE

---

Adriana Santos da Mata

### CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Um dos objetivos da pesquisa, realizada no curso de Mestrado da Universidade Federal Fluminense (UFF – Niterói/RJ), foi discutir se e de que maneira a Proposta da Multi-idade pode se configurar como uma alternativa de organização e planejamento na educação infantil. Implementada de 2006 a 2009 na Unidade Municipal de Educação Infantil Rosalina de Araújo Costa<sup>1</sup>, a Multi-idade consistia no agrupamento de crianças de 3, 4 e 5 anos na mesma turma.

Tal proposta apresenta-se como fruto de um processo iniciado há mais de vinte anos na instituição, no qual a equipe pedagógica vem procurando construir, coletivamente, outras possibilidades de currículo para a educação infantil, entendendo as crianças como sujeitos situados em um contexto histórico, cultural, geográfico, econômico e social específico, e buscando realizar trabalho criativo e reflexivo.

A escola inteira se envolveu na experiência e 400 crianças de 3, 4 e 5 anos, inclusive aquelas que apresentavam necessidades educacionais especiais (NEEs), foram misturadas em 10 turmas no turno da manhã e 10, à tarde.

A proposta foi avaliada constantemente nas reuniões de planejamento, nas conversas informais das professoras e em encontros de avaliação sistematizada. As palavras surgidas nestas avaliações serviram como balizas para a formulação dos eixos de análise, dentre os quais o currículo da educação infantil, tema que trataremos neste trabalho.

### ESCOLHAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS

O estudo segue os princípios da pesquisa qualitativa, com viés etnográfico, e a perspectiva discursivo-dialógica.

A investigação qualitativa tem como características: busca dos dados diretamente no ambiente natural, por meio dos apontamentos, gravações em áudio e vídeo, fotografias, e do contato direto do investigador com os sujeitos; descrição do material recolhido para abordar o mundo de maneira minuciosa, sem desprezar nada, visto que o menor detalhe pode revelar aspectos importantes do contexto; mais interesse no processo do que no resultado ou produto; análise dos dados de forma indutiva e não com o objetivo de confirmar hipóteses pré-construídas; preocupação com as *perspectivas participantes*, o modo como as pessoas dão sentido às suas vidas, percebem suas experiências e estruturam o mundo social em que vivem. (BOGDAN e BIKLEN, 1991)

Aspectos da pesquisa etnográfica também contribuíram com a linha investigativa escolhida. Não se trata, entretanto, de um estudo etnográfico, mas de uma pesquisa

---

<sup>1</sup> Utilizarei também as siglas *Umeirac*, *Umei*, ou simplesmente, *Rosalina* quando me referir à escola.

qualitativa com viés etnográfico. Geertz (1987, p. 20), ao discutir a teoria interpretativa da cultura, diz que:

a etnografia é uma descrição densa. O que o etnógrafo enfrenta, de fato [...] é uma multiplicidade de estruturas conceituais mais complexas, muitas delas sobrepostas ou amarradas umas às outras, que são simultaneamente estranhas, irregulares e implícitas, e que ele tem que, de alguma forma, primeiro apreender e depois apresentar.

O autor aponta que a especificidade da descrição etnográfica é o caráter interpretativo do fluxo do discurso social e que essa interpretação consiste em procurar “salvar o dito” em um determinado discurso e fixá-lo em formas possíveis de pesquisar. Deste modo, o “etnógrafo ‘inscreve’ o discurso social: *ele o anota*. Ao fazê-lo, ele o transforma de acontecimento passado, que existe apenas em seu próprio momento de ocorrência, em um relato, que existe em sua inscrição e que pode ser consultado novamente.” (*ibid*, p. 29)

As ações de anotar, registrar, *inscrever*, transformam os discursos – o que foi *dito* ou *ouvido* - em textos. Aqui podemos promover uma aproximação das ideias de Geertz com a noção de dialogismo desenvolvida por Bakhtin (1992). Para este, o único modo de conhecer o homem é a partir do seu discurso, do seu texto, que é sistematizado de acordo com determinado código linguístico, mas que abarca muito mais: o conteúdo temático, o contexto ou a situação de enunciação, os sujeitos participantes, a intenção e o endereçamento do discurso, a escolha e a entonação das palavras, a compreensão responsiva, as contrapalavras. Tomando emprestado o termo de Geertz, pode-se dizer que os recursos extralinguísticos tornam o texto muito mais *denso*.

Aí se encontra o caráter dialógico das Ciências Humanas, pois tanto o pesquisador quanto os sujeitos pesquisados são produtores de texto. Para Goulart (2007, p. 95), o diálogo deve ser considerado no “sentido amplo das relações que os sujeitos e seus discursos estabelecem na sociedade com a multiplicidade de seres humanos, marcados cultural e historicamente, com os quais interagem de muitas maneiras, não somente face a face.” O *dialogismo* é o que dá a condição de sentido do discurso, ligando linguagem e vida social na multiplicidade das vozes sociais que circulam, se complementam, se refutam, criam polêmicas, dão respostas, representam a vida social, cultural e ideológica.

Amorim (2004, p. 189) destaca que, para Bakhtin, o trabalho de pesquisa em Ciências Humanas contém três faces: “1) reconstituição do contexto enunciativo e dialógico em que o texto foi produzido; 2) formulação de leis explicativas do texto; 3) interpretação do sentido do texto”. Sobral (2008, p. 4), com base em Bakhtin, propõe três etapas ou níveis de análise: 1) *descrição* como “apresentação” do corpus partindo de sua inserção na esfera de atividades; 2) *análise* da estruturação do discurso, e 3) *interpretação* que contém as duas anteriores para entender as estratégias de produção de sentidos e os sentidos produzidos nos termos das atividades e da análise do texto.

Estas premissas podem ajudar na compreensão e interpretação dos discursos das docentes em interação nas diversas situações de enunciação. O *foco* eleito para esta análise são as concepções, expectativas, preocupações, dúvidas, que as professoras manifestaram nas reuniões de avaliação sistematizada da proposta, com relação ao currículo da educação infantil.

## PRÁTICAS CURRICULARES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Como dito anteriormente, na Umei Rosalina, há mais de duas décadas, teve início o projeto de construção de outras possibilidades de currículo para a educação infantil, no qual as crianças são entendidas como sujeitos situados em um contexto histórico, cultural, geográfico, econômico e social específico, e se busca realizar um trabalho criativo e reflexivo.

Fruto deste processo, a Proposta da Multi-idade colocou em discussão importantes aspectos curriculares: concepção de escola, criança e sociedade, objetivos da educação infantil, conteúdos que poderiam ser trabalhados ou não, formação docente, organização do espaço e do tempo, participação dos pais/responsáveis.

Sacristán (2000, p. 32) sintetiza a noção de currículo em 5 características:

- 1) O currículo é a expressão da função socializadora da escola.
- 2) É um instrumento que cria toda uma gama de usos, de modo que é elemento imprescindível para compreender o que costumamos chamar de prática pedagógica.
- 3) Está estreitamente relacionado com o conteúdo da profissionalização dos docentes. O que se entende por bom professor e as funções que se pede que desenvolva dependem da variação nos conteúdos, finalidades e mecanismos de desenvolvimento curricular.
- 4) No currículo se entrecruzam componentes e determinações muito diversas: pedagógicas, políticas, práticas administrativas, produtivas de diversos materiais, de controle sobre o sistema escolar, de inovação pedagógica, etc.
- 5) Por tudo o que foi dito, o currículo, com tudo o que implica quanto a seus conteúdos e formas de desenvolvê-los, é um ponto central de referência na melhora da qualidade do ensino, na mudança das condições da prática, no aperfeiçoamento dos professores, na renovação da instituição escolar em geral e nos projetos de inovação dos centros escolares.

A construção de um currículo não é uma iniciativa simples, mas sim uma prática complexa que deve envolver os diferentes atores que atuam no contexto escolar, visando à democratização da prática educativa, com a elaboração coletiva e a responsabilização de todos. Era o que se vinha tentando fazer na Umeirac.

No entanto, o projeto de currículo, defendido e liderado pela equipe de coordenação pedagógica, desde a década de 1990, não estava claro para todas as professoras. Havia um esforço para que todas se sentissem participantes, sujeitos, autoras, mas algumas não compreendiam e/ou não acreditavam nas orientações para o trabalho com os alunos. Atuar com crianças de diferentes idades não foi uma experiência positiva para todo o grupo. Algumas professoras declararam preferir trabalhar nas turmas de crianças de mesma idade por não se sentirem seguras para agir de maneira diferenciada nos agrupamentos multietários. Isto porque, embora pareça atraente o desafio de fazer algo novo,

[...] toda mudança pressupõe riscos. Muitas vezes é preciso reconstruir o olhar, num movimento que requer a desconstrução do modo como se interpreta a realidade e se organiza a vida. Pode ser bastante difícil questionar, negar e substituir as crenças, preconceitos, valores, conhecimentos e costumes já consolidados. (ESTEBAN, 2003, p. 26)

A Proposta da Multi-idade foi se configurando em meio à diversidade de pressupostos, perspectivas, interesses, valores, entendimentos e dúvidas que se atravessaram, conflitaram, refutaram, enfim, marcaram a participação e os lugares das professoras, dos funcionários, do órgão central, das crianças e suas famílias. É preciso considerar que

Na configuração e desenvolvimento do currículo, podemos ver se entrelaçarem práticas políticas, administrativas, econômicas, organizativas e institucionais, junto a práticas estritamente didáticas; dentro de todas elas agem pressupostos muito diferentes, teorias, perspectivas e interesses muito diversos, aspirações e gestão de realidades existentes, utopia e realidade. A compreensão do currículo, a renovação da prática, a melhora da qualidade do ensino através do currículo não devem esquecer todas essas inter-relações. (SACRISTÁN, 2000, p. 29)

O currículo abrange múltiplas determinações, condicionamento histórico, peculiaridade do contexto, ritos, mecanismos, tradições que se misturam nos fenômenos educativos. Tudo isso se concretiza em determinados *conteúdos*, expressos em *formatos* que são definidos a partir de certas *condições*. (*ibid*)

Nas reuniões de avaliação, surgiram pontos conflitantes relacionados às concepções de criança e de escola. Foram defendidas ideias que remetem a determinadas correntes teóricas da Psicologia, tais como: 'fase egocêntrica', 'maturidade', 'preparação', 'habilidade', 'capacidade', 'percepção', 'comportamento', 'desenvolvimento', 'estimulação', 'necessidades específicas de cada idade', 'etapa da vida', 'proximidade cognitiva'.

Tais termos vêm fundamentando, histórica e hegemonicamente, os sistemas escolares que, pautados em teorias desenvolvimentistas, tecnicistas e biologizantes, consideram que as crianças aprendem e se desenvolvem de acordo com *determinações etapistas e cronológicas impostas*, estipulando padrões de normalidade com relação ao desempenho das crianças e modelos que orientam a prática docente. Deste modo, fica encoberta a vinculação social e histórica das crianças, uma vez que elas "são vistas apenas como seres biológicos que percorrem etapas definidas pela faixa etária, tomando-se o que é particular pelo universal, limitando e cerceando as produções coletivas das crianças e desconhecendo os possíveis sentidos e significados das misturas de idades". (PRADO, 2006, p. 2)

Confrontando com aquelas noções, apareceram as seguintes perspectivas: 'professoras acreditaram que as crianças de diferentes idades poderiam atuar juntas'; 'respeito aos limites e individualidades de cada uma'; 'mesmas orientações e ações para as crianças de três, quatro e cinco anos, pois uma criança ajuda e dá dicas para a outra'; 'considerar a heterogeneidade dos alunos'; 'expectativa de que as crianças sejam mais críticas

e questionadoras'; 'que os educandos se sintam valorizados por serem produtores de conhecimento e poderem trazê-lo para a sala de aula'; 'autonomia'; 'curiosidade aguçada'; 'enriquecedora troca de experiências'.

Aqui temos sugeridos outros conceitos de crianças, infâncias e o papel das escolas para os pequenos, surgidos na área da Sociologia, da Antropologia e da Psicologia. Podemos inferir que, neste caso, as crianças são reconhecidas como sujeitos histórico, social e culturalmente situados, atores ativos e criativos, construtores de conhecimento, produtores de cultura. Nas palavras de Gunilla Dahlberg (apud MOSS, 2002, p. 243):

a noção de criança como um ator ativo e criativo, como um sujeito e cidadão com potenciais, direitos e responsabilidades, uma criança com quem vale a pena ouvir e dialogar e que tem a coragem de pensar e agir por si mesma ... a criança como um ator ativo, um construtor, na construção do seu próprio conhecimento e da cultura de seus companheiros ... uma criança com sua própria inclinação e poder para aprender, investigar e desenvolver como ser humano em uma relação ativa com outras pessoas ... uma criança que quer ter parte ativa no processo de criação de conhecimento, uma criança que em interação com o mundo ao redor é também ativa na construção, na criação de si mesma, de sua personalidade e de seus talentos. Essa criança é vista como tendo 'poder sobre o seu próprio processo de aprendizagem' e tendo o direito de interpretar o mundo.

Podemos concordar com estas premissas, mas vivenciá-las na prática cotidiana é bastante difícil. Afinal fomos ensinados e acostumados a trabalhar na escola 'bancária', com turmas supostamente 'homogêneas', na quais os alunos idealizados apresentavam o mesmo 'nível de desenvolvimento', estavam na mesma 'etapa cognitiva' e deveriam aprender certos 'conteúdos', previamente selecionados de acordo com a faixa etária e o 'grau de maturidade'. As crianças que não estivessem adequadas ao "modelo" eram rotuladas como 'atrasadas', 'imaturas', 'carentes', e tantos outros adjetivos que explicaram e/ou justificaram a discriminação, a reprovação, a exclusão, a evasão, o fracasso escolar.

Que a criança tivesse participação ativa no processo de aprendizagem e construção do conhecimento, que pudesse se expressar, demonstrar o que sabia, perguntar, argumentar, era mais ou menos um consenso. Mas as avaliações mostraram uma grande preocupação das professoras com determinados *conteúdos* que precisavam ser 'ensinados' e com as *atividades* a serem planejadas para contemplá-los. Dentre eles, destacaram-se:

CONTEÚDOS	ATIVIDADES
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura</li> <li>• Escrita</li> <li>• Percepção e localização do espaço</li> <li>• Letras: diferentes tipos, identificação,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabalho com os nomes</li> <li>• Brincadeiras</li> <li>• Jogos</li> <li>• Músicas</li> </ul>

<p>contagem, sons iniciais</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ampliação de vocabulário</li> <li>• Linguagem oral</li> <li>• Lateralidade</li> <li>• Consciência corporal</li> <li>• Movimento</li> <li>• Habilidades manuais</li> <li>• Associação de ideias</li> <li>• Raciocínio lógico</li> <li>• Cor</li> <li>• Forma</li> <li>• Tamanho</li> <li>• Valores</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Textos coletivos</li> <li>• Apresentação oral dos trabalhos</li> <li>• Picar</li> <li>• Recortar</li> <li>• Amassar</li> <li>• Escrever no quadro-de-giz</li> <li>• Reprodução de histórias</li> <li>• Contação de histórias</li> <li>• Alfabeto ilustrado</li> <li>• Desenho</li> <li>• Teatro</li> <li>• Lego</li> <li>• Mesa Alfabeto</li> </ul>
--	--

O problema em pauta não eram os conteúdos e as atividades em si, visto que são muito importantes e necessários, mas as diferentes concepções de criança e educação que sustentavam os discursos e, conseqüentemente, os diferentes *modos de fazer* que, muitas vezes, não estavam de acordo com as orientações de trabalho combinadas coletivamente junto com a coordenação pedagógica, nos horários de estudo e planejamento.

Enquanto algumas professoras, por exemplo, não sentiam diferença em trabalhar leitura, escrita, produção de textos, conceitos matemáticos, nas turmas multi-idade, outras consideravam que as crianças de 5 anos, que seguiriam para a alfabetização, no ano seguinte, estariam sendo prejudicadas por não serem atendidas nas suas 'especificidades', bem como as crianças menores estariam sendo 'deixadas de lado'.

O grande desafio era levar as educadoras a reverem suas certezas, seus procedimentos, suas maneiras de contatar o conhecimento e atuar com as crianças, para que as ações de ensinar e aprender se modificassem na relação de alteridade entre professoras e alunos, possibilitando o desvelamento e a transformação do mundo. Isto implicava a reorganização dos conhecimentos prévios e do universo de referência dos sujeitos de maneira problematizada e coletiva. Nas palavras de Paulo Freire (1988, p. 83-84):

Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositados nos educandos –, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada.

A educação autêntica, repetamos, não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele. Visões impregnadas de anseios, de dúvidas, de esperanças ou desesperanças que implicam temas significativos, à base dos quais se constituirá o conteúdo programático da educação.

Vigotsky (2000) também nos ajuda a pensar sobre a relação professora-crianças-conteúdos quando distingue *conhecimentos prévios ou espontâneos* e *conhecimentos científicos*. Para o autor, a vivência de situações mediadas leva à construção de campos conceituais para lidar com os problemas, satisfazer as necessidades, e enfim, a uma forma de ser e estar no mundo, gerando *conhecimentos prévios ou espontâneos*. Tais conhecimentos espontâneos, do mundo cotidiano, fazem parte da vida de todas as pessoas, não dependem da escola. Porém, a escola, diferente de qualquer outra instituição cultural, tem o papel fundamental de dar novos significados aos conhecimentos prévios que as crianças levam para as salas de aula, desde a educação infantil, a fim de elas possam estabelecer outros tipos de relação com o mundo, outros olhares, para operar com os *conhecimentos científicos*. É função da escola ampliar as formas da criança ver e atuar no mundo, propor outras alternativas, novos significados.

O curso do desenvolvimento do conceito científico nas ciências sociais transcorre sob as condições do processo educacional, que constitui uma forma original de colaboração sistemática entre o pedagogo e a criança, colaboração essa em cujo processo ocorre o amadurecimento das funções psicológicas superiores da criança com o auxílio e a participação do adulto. (VIGOTSKY, 2000, p. 244)

O autor alerta que o ensino dos conceitos científicos de maneira verbalista, mecânica, de transmissão de conhecimentos, de memorização e repetição, 'bancária', tal como diz Paulo Freire, é "pedagogicamente estéril". Citando a experiência de Tolstói ao ensinar linguagem literária e língua francesa, ele concluiu que "métodos de ensino indiretos mais sutis e mais complexos acabam sendo uma interferência no processo de formação dos conceitos infantis, que faz avançar e elevar-se esse processo de desenvolvimento". (*ibid*, p. 249) A maneira indireta é mais eficaz porque "os conceitos científicos não são assimilados nem decorados pela criança, não são memorizados, mas surgem e se constituem por meio de uma imensa tensão de toda a atividade do seu próprio pensamento". (*ibid*, p. 260)

Era permanente a tensão no grupo sobre o que, como, para que e para quem ensinar. Não se tratava simplesmente de selecionar determinados conteúdos e aplicá-los nos 'trabalhinhos', mas sim de ampliar a discussão sobre os objetivos da escola pensando nas perguntas feitas por Paulo Freire (1993, pp. 135-136):

[...] que conteúdos ensinar, a favor de quem, contra quem, contra quem. Quem escolhe os conteúdos e como são ensinados. Que é ensinar? Que é aprender? Como se dão as relações entre ensinar e aprender? Que é o saber de experiência feito? Podemos descartá-lo

como impreciso, desarticulado? Como superá-lo? Que é o professor? Qual seu papel? E o aluno, que é? E o seu papel? Não ser igual ao aluno significa dever ser o professor autoritário? É possível ser democrático e dialógico sem deixar de ser professor, diferente do aluno? [...] Pode haver uma séria tentativa de escrita e leitura da palavra sem a leitura do mundo? [...] Será possível um professor que não ensina? Que é a codificação, qual o seu papel no quadro de uma teoria do conhecimento? Como entender, mas sobretudo viver, a relação prática-teoria sem que a frase vire frase feita? [...] Como trabalhar a relação linguagem-cidadania?

Questões fundamentais que perpassam a construção do currículo de qualquer escola e que precisam estar na pauta dos estudos de formação docente inicial e continuamente. Os educadores têm que estar cientes do projeto de sociedade para o qual querem contribuir com seu trabalho.

E aqui trago um último ponto importante que foi abordado: os *valores* para a construção de uma sociedade mais justa. Isto envolve, entre outras coisas, a participação das famílias na escola e a inclusão das crianças com necessidades educativas especiais (NEEs).

Com relação à participação das famílias, pensaram-se algumas estratégias: 1ª) realizar reuniões com pais/responsáveis para explicar a proposta da escola e para que eles colocassem dúvidas, críticas, etc.; 2ª) firmar um termo de compromisso para que as crianças não faltassem sem motivo justo; 3ª) criar um grupo de estudos para os pais/responsáveis; 4ª) promover participação da família e da comunidade em aliança com a escola. Havia uma constante preocupação em inserir mais as famílias no acompanhamento das crianças e nas atividades realizadas na *Rosalina*. De maneira geral, elas confiaram no que estava sendo proposto, pois costumavam ser sempre informadas sobre o trabalho desenvolvido, em encontros marcados e em conversas informais com as professoras ou com a equipe pedagógica. As famílias puderam comparecer à escola sempre que desejavam saber mais sobre a proposta, perguntar, sugerir. O termo de compromisso e o grupo de estudos para os pais não foram concretizados.

A inclusão efetiva das crianças com NEEs passa necessariamente pela ruptura com os modelos vigentes de organização escolar, as concepções de aluno e de educação. Na maioria dos cursos de formação de professores e nas faculdades de Pedagogia, somos preparados para exercer a função docente em turmas supostamente homogêneas, com alunos idealizados e normais. Mas ao chegarmos à escola e nos depararmos com um grupo de crianças, providencialmente reunidas segundo critérios administrativos e pedagógicos, supostamente com o mesmo nível, dentro dos padrões de normalidade, não acontece bem aquilo que os professores e os textos acadêmicos ensinam. A metodologia, a didática, o planejamento das aulas, que pareciam funcionar tão bem nas exposições teóricas a que assistimos, desmoronam com a prática... A convivência, os conflitos, as dificuldades, as surpresas, os imprevistos, a relação inusitada e dinâmica diária nos informam, entre outras coisas, que as crianças *não são iguais*, quer tenham ou não alguma deficiência.

O caminho para inserir estas crianças *especiais* é o mesmo que marcou os quatro anos da Multi-idade: a colaboração entre pares, a solidariedade e a ajuda. Ao estabelecer diferentes parcerias, ser auxiliado pelos colegas de diferentes idades, a criança com NEE pôde experimentar e viver diversas e ricas situações de aprendizagem.



As ações de cuidado, de explicação, de auxílio, de cooperação, de carinho, não só para com as crianças com necessidades educacionais especiais, como entre as maiores e menores, meninos e meninas, crianças e professoras, e também entre as próprias professoras, se converteram em momentos ricos de aprendizagem para além da educação escolar: para uma sociedade mais justa e mais humana.

Estas atitudes são mais difíceis de acontecer nas turmas com crianças de mesma idade. Isto também foi constatado por Prado (2006, p. 6), que realizou pesquisa de doutorado em uma instituição de Educação Infantil pública da cidade de Campinas (SP) que trabalha com agrupamentos multietários. Ela defende:

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

Assim, ao contrário do individualismo, da padronização e da normatização da escola hegemônica, a Multi-idade parece favorecer a convivência de muitos diferentes e singulares: nas idades, nos grupos culturais, nos conhecimentos, nas experiências, nas condições físicas e mentais. Não cabe a idealização de um aluno nem há a ilusão de uma suposta turma homogênea. Não há parâmetros definidos, limitadores, homogeneizadores. Não se pode determinar, *a priori*, o que o aluno deverá ser capaz de fazer nem há uma resposta estandardizada para o que esperar do aluno em cada faixa etária. As crianças serão capazes de muitas coisas, mas não é possível, nesta proposta, pretender antecipar ou especificar quais.

Domingo (2010, p. 560) destaca a vantagem da convivência inter-idades em escolas não convencionais em comparação com os espaços seriados/graduados:

Una convicción bastante extendida en estas escuelas es que niñas y niños aprenden (a convivir, pero también muchas facetas de la vida y muchas nociones y experiencias) a partir de la interrelación entre ellos; y la idea de graduación, de la separación por edades, atenta contra esta idea, porque se basa en la idea de favorecer, sólo en favorecer, la relación entre los más semejantes en saberes y experiencias. Del observar y compartir con los más mayores evidentemente se aprende; pero de cuidar y enseñar a los más pequeños, o de observar y recuperar de ellos aspectos que uno ya olvidó o relegó, también. Evidentemente, en espacios no graduados se rompe la idea de homogeneidad del grupo, y permite estar más atentos a la singularidad de cada chico o chica.

Na Multi-idade, a mistura de crianças de diferentes idades na mesma turma representa reunir a diversidade e a singularidade de condições cognitivas, físicas, culturais em

grupos heterogêneos. A heterogeneidade parece se configurar como fator potencial para ampliar as oportunidades de aprendizagem significativa das crianças. O mesmo autor lembra que tanto o desenvolvimento como a aprendizagem não são lineares, cada sujeito apresenta condições particulares de experimentar e de aprender, necessidades, coisas em que se “adianta” e outras em que fica “atrasado”. Assim, a ideia de currículo como plano sequenciado e homogeneizado de aprendizagem, ao qual meninos e meninas têm se adequar, entra em crise.

A Proposta da Multi-idade tem potencial para romper com alguns paradigmas da escola capitalista: seriação, hierarquização, padronização, classificação. O agrupamento de crianças de diferentes idades promove maior integração, troca de informações, negociação, ajuda, imitação, autonomia, amizade, responsabilidade, cooperação, cuidado, respeito às diferenças, diversidade cultural, trabalho coletivo.

Os olhares das professoras sobre a Multi-idade, longe de indicar unanimidade, convergiram em muitos aspectos, divergiram em outros. Certo é que a Proposta provocou as educadoras a (re) pensarem os seus modos de fazer, as suas concepções de criança e infância, as maneiras de ensinar e de aprender, os objetivos para a educação infantil pública. A Multi-idade movimentou e modificou as dinâmicas da escola: organização administrativa; planejamento e estudo docentes; utilização dos tempos e espaços; novas relações que se estabeleceram a partir dos grupos misturados.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa indicou que a Multi-idade pode se configurar como um caminho alternativo de organização e planejamento na/da educação infantil. A proposta começou com a simples modificação na maneira de agrupar as crianças. Os modos de compor os grupos de alunos formam parte de um conjunto de tradições ou culturas nas escolas que dificultam a mudança. Santomé (2010) chama de *segregação* os agrupamentos escolares formados a partir de critérios homogeneizadores, padronizadores, tais como sexo, classe social, etnia e capacidades. Ouso dizer que a separação por idade também segrega, em alguma medida, pois se presta a limitar as relações, normatizar, facilitar o controle. Isto se faz na direção das exigências do mundo do trabalho nas sociedades capitalistas. (PRADO, 2006, p.145)

Sendo assim, a alteração no modo de formar turmas que, na maioria das escolas de educação infantil brasileiras, é feito pelo critério etário, significou romper com alguns paradigmas do padrão hegemônico de escola. Mexeu não somente com as dinâmicas e práticas administrativas e pedagógicas da escola investigada, como colocou em xeque certezas, concepções, relações, o papel da escola na sociedade. A dinâmica pedagógica da escola está condicionada às formas de agrupamento que tanto podem freá-la quanto incentivá-la, como afirma Arroyo (2004). O autor diz que muitas redes e escolas têm implementado práticas diversas com maneiras mais flexíveis de compor os grupos de alunos e que estas passam a desencadear processos formadores nos coletivos docentes e pedagógicos. E o mesmo autor afirma:

Um processo formador que redefine não apenas normas, critérios de enturmação etc., mas que redefine formas de pensar e de agir, redefine concepções, significados e culturas escolares, sociais e docentes. Redefine o que nos é mais caro, novas formas de trabalho. Olhar com maior atenção os educandos e propiciar convívios em que

revelam sua condição de sujeitos sociais e culturais nos leva como educadores a olhar-nos e repensar-nos. Nos forma. Nos incentiva a intervir na rígida organização de nosso trabalho. (ARROYO, 2004, p. 339)

No caso da escola pesquisada, a Multi-idade contribuiu decisivamente para a redefinição das concepções de criança, infância e escola; dos objetivos da educação infantil pública; das práticas pedagógicas; da importância do estudo e planejamento coletivos; das relações entre as crianças, crianças e professoras, entre as professoras; do olhar mais individualizado, processual, e não comparativo com outras crianças, nos momentos de avaliação do processo de desenvolvimento-aprendizagem; dos princípios de colaboração, solidariedade, respeito, companheirismo, intervenção, luta por um projeto de educação libertadora e por uma sociedade mais democrática e mais justa.

A escola vive, há vinte anos, processo de reorientação curricular, no qual a formação docente é um dos eixos fundamentais. Entre as ações de formação, destacam-se: o planejamento semanal; a documentação do trabalho; os grupos de estudos; a produção de dissertações de mestrado e monografias por educadoras da Umeirac; a divulgação dos projetos desenvolvidos na escola para a comunidade, por meio do Boletim informativo EntreTextos; o Seminário Interno de Formação Permanente. Tais ações têm favorecido as interações dialógicas entre as docentes, fornecendo elementos para uma prática mais crítica e reflexiva, ampliando a visão de mundo, aumentando a responsabilidade das professoras na realização de trabalho autoral, de protagonismo pedagógico na perspectiva do professor *curriculista*<sup>2</sup>. Professores curriculistas entendidos como profissionais capazes de construir currículos de maneira coletiva, democrática, contra-hegemônica, prazerosa e emancipatória, em meio a avanços e recuos, engajamento e resistência. No papel de curriculistas, os professores fazem escolhas, dialogam, refletem e avaliam processualmente o que ensinam, tornando o currículo vivo e transformando conteúdos em conhecimentos.

No entanto, o caminho não foi suave, e sim, espinhoso, repleto de obstáculos.

Foi preciso criar artifícios, táticas de resistência, estratégias que permitissem a continuação do trabalho. O enfrentamento profissional, o posicionamento político e ideológico, a disputa de ideias, a não conformação das professoras como meros executores de políticas educacionais gestadas nos gabinetes das secretarias de educação e impostas às escolas, a transgressão ao instituído, indicam que as educadoras buscaram superar a dependência profissional, reconhecendo-se e se legitimando como capazes de observar, de comparar, de avaliar, de escolher, de decidir, de intervir, de romper, de optar, de *transgredir como uma possibilidade*, conforme apontava Paulo Freire (2002). Concordo com Imbernón (2004, p.110) quando diz que:

Deve-se superar a dependência profissional. Basta de esperar que outros façam por nós as coisas que não farão. A melhoria da formação e do desenvolvimento profissional do professor reside em parte em estabelecer os caminhos para ir conquistando melhorias

---

<sup>2</sup> O Núcleo de Estudos e Pesquisas em Currículo (NUPEC-UFF) tem como eixos centrais as concepções de currículo e *professores curriculistas*. Para aprofundar a discussão, ver XAVIER, G. T. (Org.) *Curriculistas como dirigentes políticos: rupturas teórico-práticas com as prescrições oficiais para o currículo*. Rio de Janeiro: Enelivros, 2007.

pedagógicas, profissionais e sociais, e também no debate entre o próprio grupo profissional.

A mistura das idades das crianças pode ser muito significativa tanto para as crianças como para suas famílias, as profissionais docentes e a sociedade em geral. É um caminho para reinventar convívios para educandos e educadores, a fim de criar uma dinâmica de trabalho mais humana, menos solitária. A experiência tentou romper com esquemas organizacionais e, mais do que isso, com modelos mentais que muitas vezes nos aprisionam (ARROYO, 2004) e nos paralisam.

Os (as) educadores (as) podem e devem se constituir como protagonistas, autores de práticas inovadoras que interferem e mudam os rumos da escola. Quantos coletivos em quantas escolas brasileiras devem estar realizando *experiências audazes*, ensaiando formas mais flexíveis de agrupamento, de convívio entre educandos (as) e professores (as) (*ibid*), com responsabilidade e seriedade.

## REFERÊNCIAS

- AMORIM, Marília. *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas*. São Paulo: Musa Editora, 2004.
- ARROYO, Miguel C. *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- BAKHTIN, Mikhail (V.N. Volochínov). *Marxismo e Filosofia da Linguagem: Problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem*. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BOGDAN, A. C. e BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto (Portugal), Porto Editora, 1994. (original inglês: 1991)
- DOMINGO, José Contreras. *Otras escuelas, otra educación, otra forma de pensar en el currículum*. In: SACRISTÁN, J. Gimeno (comp.) *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Morata, 2010. Pp. 548-566
- ESTEBAN, Maria Teresa. *A avaliação no cotidiano escolar*. In: ESTEBAN, Maria Teresa (org.). *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. 4ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. Pp. 7-28
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002. (Coleção Leitura)
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia do Oprimido*. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- GEERTZ, Clifford. *Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura*. In: GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. Pp. 13-41.

GOULART, Cecília. Enunciar é argumentar: analisando um episódio de uma aula de História com base em Bakhtin. In: Pro-Proposições. *Dossiê Linguagem e construção de conhecimento: a argumentação em sala de aula*. Campinas: Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. V.18, n. 3(54), set./dez. 2007. Pp. 93- 107.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção Questões da Nossa Época, v.77)

MOSS, Peter. Reconceitualizando a infância: crianças, instituições e profissionais. In: MACHADO, Maria Lucia de A. (org.) *Encontros e desencontros em Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2002. Pp. 235-248

PRADO, Patrícia Dias. *Contrariando a idade: condição infantil e relações etárias entre crianças pequenas da Educação Infantil*. Tese de Doutorado. Campinas, São Paulo: Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), 2006.

SACRISTÁN, J. Gimeno. A avaliação do ensino. In: SACRISTÁN, J. Gimeno e PÉREZ GÓMEZ, A. I. *Compreender e Transformar o Ensino*. 4ª ed. Porto Alegre: ArtMed, 1988, Pp. 295-322.

\_\_\_\_\_. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. *O Cavalo de Tróia da Cultura Escolar*. Mangualde (Portugal): Edições Pedago, 2010.

SOBRAL, Adail Ubirajara. As relações entre texto, discurso e gênero: uma análise ilustrativa. In: *Revista Intercâmbio*, São Paulo: LAEL/PUC-SP. V. XVII. Pp. 1-14, 2008. Disponível em [[www.pucsp.br/pos/lael/intercambio/pdf/artigos\\_xvii/1\\_adail\\_sobral.pdf](http://www.pucsp.br/pos/lael/intercambio/pdf/artigos_xvii/1_adail_sobral.pdf)] Acesso em 20/02/2011.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

XAVIER, G. T. (Org.) *Curriculistas como dirigentes políticos: rupturas teórico-práticas com as prescrições oficiais para o currículo*. Rio de Janeiro: Enelivros, 2007.