

REFLEXÕES SOBRE O FAZER PEDAGÓGICO NA PRÉ-ESCOLA

Tânia Câmara Araújo de Carvalho*

Apresentamos aqui uma síntese do trabalho realizado durante três anos numa pré-escola da Rede Estadual de Ensino, situada na periferia urbana de Natal. Os resultados desse trabalho encontram-se sistematizados na dissertação intitulada "Pré-Escola: a desvinculação entre a construção do saber e o fazer pedagógico".

O trabalho teve seu primeiro momento de operacionalização como parte integrante do Projeto: "A Pré-Escola como objeto de estudo: perspectiva de integração SEC/UFRN", no segundo semestre de 1982. Este projeto surgiu de um Programa de Integração entre as Universidades e Secretarias de Educação de âmbito Nacional, sob a coordenação da SESU (Secretaria da Educação Superior) e SESP/COEPRE (Secretaria de Ensino de 1.º e 2.º graus – Coordenadoria de Educação Pré-Escolar) do Ministério de Educação e Cultura (MEC). Na UFRN, foi vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (curso de mestrado) e desenvolvido através da disciplina "Educação na Pré-Escola".

A oportunidade de conviver com a pré-escola no seu dia-a-dia, a troca de experiências com as professoras – consideradas como legítimos sujeitos da análise – e a relação entre os estudos teóricos e a realidade

* Prof.^a do Depart.^o de Educação da UFRN

encontrada, conduziram para a verticalização de estudos na área específica do desenvolvimento cognitivo no que se refere à aquisição e formação de conceitos, pois não havia uma preocupação, por parte das professoras, com um trabalho sistematizado nesta perspectiva.

Portanto, o trabalho apresenta-se com dois momentos: um primeiro, compreendendo a operacionalização dos objetivos do Projeto em 1982, e um segundo momento, que teve início no segundo semestre de 1983 e término no final de 1984. Este 2.^o momento compreendeu duas etapas — ambas com a participação das professoras: a primeira, sendo de estudos, e a segunda, constando de elaboração e execução de programações.

Definimos como objetivo inicial da pesquisa; desenvolver atividades junto às professoras, de forma que ajudassem as crianças no processo de aquisição de conceitos e no aperfeiçoamento de outros já adquiridos, visando estabelecer uma relação entre suas experiências de vida e as da escola.

O estudo, no primeiro momento ⁽¹⁾, inspirou-se em termos metodológicos em alguns princípios da pesquisa participante: o confronto de idéias e a restituição sistemática das informações. Dessa forma, o conteúdo da investigação e da discussão entre os sujeitos do estudo era retirado das situações evidenciadas durante a observação/participação no processo e, simultaneamente, discutido com as professoras na perspectiva de uma compreensão crítica da realidade pré-escolar.

Com relação à pesquisa participante, convém notar que vários autores a consideram como uma "técnica de observação participante", havendo uma preocupação com se estabelecer uma adequada participação do pesquisador dentro dos grupos observados, para que haja um clima de confiança e outras condições favoráveis a uma melhor captação da informação. Daí, os pesquisadores serem levados a partilhar, pelo menos superficialmente, os papéis e os hábitos dos grupos observados, para ter condições de observar fatos, situações e comportamentos que não ocorreriam ou que seriam alterados na presença de estranhos. Neste caso, as professoras continuam nas suas atividades comuns, e o pesquisador participa das situações observadas.

Se, no início deste trabalho, investigamos sob a orientação dos princípios da pesquisa participante, o seu próprio desenrolar, entretanto, evoluiu, de forma a culminar, no segundo momento, num processo interativo entre pesquisadora e professoras, processo, este, característico da pesquisa-ação. Assim, as professoras se mobilizaram em torno de objetivos

específicos, no que se refere ao desenvolvimento de atividades, para ajudar as crianças no processo de formação de conceitos, preocupação básica do segundo momento ⁽²⁾ desta pesquisa. Esta ação foi planejada junto com as professoras, ocorrendo intervenção dentro da situação investigada.

Dentre os diversos autores que discorrem sobre a pesquisa-ação, optamos, aqui, pela posição de THIOLENT (1985) para justificar a passagem da adoção dos princípios da pesquisa participante, no primeiro momento, para a pesquisa-ação no segundo momento deste trabalho. Segundo ele, a diferença básica é que a pesquisa-ação é uma forma de pesquisa participante, centrada na questão do agir.

Ao longo da pesquisa (2.^o momento), houve a participação, em períodos alternados, de quatro professoras, as quais designamos por "A", "B", "C" e "D", sendo a professora "A" a única a manter sua presença efetiva nas duas etapas.

A primeira etapa do segundo momento desenvolveu-se no período de 23/8/83 a 27/10/83, com a participação das professoras "A" e "B". O objetivo desta etapa consistiu na troca de informações e aprofundamento de estudos visando a uma aprendizagem sobre as questões referentes ao processo de formação de conceitos. No entanto, para discutir esta temática, fez-se necessário que os conteúdos discorressem sobre a concepção de pré-escola, criança pré-escolar e desenvolvimento cognitivo.

Estes estudos eram realizados na pré-escola, uma vez por semana. Para torná-los mais objetivos, preparávamos, com antecedência, um roteiro com o conteúdo a ser discutido. No entanto, o fato de utilizarmos a pesquisa-ação, entendida como sistema de expressão e de escuta inserida no momento da prática, fez com que as professoras não permanecessem em posição de simples informantes, e, sim, interessadas na própria conduta da pesquisa. Isto nos levou a abordar, nas reuniões, temas não previstos no nosso planejamento.

O registro dessas reuniões era feito com uso de gravador, e, após a transcrição das fitas, procedíamos à análise em um quadro, o que facilitava o retorno das informações para novas discussões com as professoras.

Além dessas reuniões na pré-escola, participamos, neste mesmo período, das reuniões da equipe da SEC e de dois encontros (20 a 23/9/83 e 3 a 7/10/83) promovidos por esta instituição para os professores das pré-escolas da rede pública estadual de ensino.

A segunda etapa do segundo momento realizou-se durante todo o ano de 1984, com a participação das professoras "A" e "C" no primeiro semestre e das professoras "A" e "D" no segundo semestre.

No primeiro semestre, a nossa atuação foi mais assídua nas salas das duas professoras, compreendendo dois dias por semana com observação informal em sala de aula e uma vez por semana para reunião, quando fazíamos o confronto entre a programação e sua operacionalização em sala de aula.

Vale ressaltar que as sugestões das professoras eram sempre levadas em consideração, pois o conhecimento que um professor desenvolve ao trabalhar com um grupo de crianças incorpora elementos de outros domínios de sua vida. Este é um aspecto importante, uma vez que, segundo BOTERF (1984), a pretensão da pesquisa não é a de suprimir os códigos, mas fazer com que estes sejam analisados, e favorecer ao máximo a expressão e a emergência do código dos pesquisados.

Entendendo o processo da pesquisa nestes termos, o campo temático foi-se diversificando, na medida em que a investigação/ação se processava. Portanto, apesar de nosso núcleo temático ser, durante toda essa etapa, o processo de formação de conceitos a partir das atividades desenvolvidas pelas professoras na pré-escola, tudo que acontecia nas reuniões e nas salas de aula era pertinente ao nosso trabalho. A maneira do dizer, as inflexões, as hesitações, as pausas e os silêncios eram plenos de significados. Segundo OLIVEIRA e OLIVEIRA (1983), freqüentemente, é nessas dobras do discurso que se esconde a ambigüidade e a contradição entre o pensar e o agir que importa captar e desvelar. Os fragmentos do discurso, o não-dito e mal-dito — por medo, por pudor, por desconfiança ou porque dizê-lo seria doloroso demais — são tão ou mais importantes quanto as respostas superficiais. (3).

Concomitante a essa atuação junto às professoras, tanto mantínhamos contatos informais com a direção e supervisão da escola para informá-las sobre o nosso trabalho, como também continuamos a participar das reuniões com a equipe da SEC que assumia a orientação das pré-escolas. Ainda, participamos, coordenando junto com um elemento da SEC, das reuniões mensais promovidas pela SEC para as professoras das pré-escolas; e do treinamento semestral (realizado de 2 a 5/10/84), no qual atuamos como docente de uma das 5 turmas.

Antes de fazer referências aos resultados do nosso trabalho junto às professoras, queremos situar como fundamental a questão da prio-

ridade conferida pelo MEC à pré-escola no início da década de 80. Na verdade, questionamos esta propalada prioridade, no sentido de que, praticamente, seus resultados se expressam muito mais sob o aspecto quantitativo, ficando as ações que poderiam imprimir um grau de qualidade à pré-escola a nível de discurso. Em outros termos, entendemos haver uma desarticulação entre o discurso oficial e as práticas empreendidas.

Percebendo, ao mesmo tempo, a reciprocidade das relações entre educação e sociedade, acreditamos que a definição das funções da educação está vinculada às transformações político-sociais ocorridas na sociedade. É nessa perspectiva que conseguimos visualizar a mudança de ênfase na política educacional: se, em dado momento, a prioridade foi a pré-escola, em um outro, passou a ser a educação básica.

A educação pré-escolar, de acordo com o "Programa Nacional do Pré-Escolar" (MEC, 1981), assume um caráter compensatório, consistindo, sua função básica, na "equalização social". Isto, de fato, é uma maneira de esconder os reais problemas da sociedade e de evitar o aprofundamento das questões políticas e econômicas mais complexas que perpassam todo o sistema educacional. Atribui-se à educação a responsabilidade sobre uma série de problemas que não são puramente educacionais, mas determinados pela condição de classe social a que pertencem as crianças.

A concepção de infância implícita nesse programa, bem como em outros documentos oficiais, supõe que existe um padrão médio e único de comportamento e desempenho infantil, sendo as crianças das classes sociais de baixa renda consideradas "carentes" na medida em que não correspondem ao modelo estabelecido. A nosso ver, a criança é um ser em crescimento, cuja personalidade se forma progressivamente, ou seja, toda criança apresenta uma personalidade social e desenvolve comportamentos que refletem a classe a que pertence (CHARLOT, 1983).

As repercussões daí advindas estão presentes na pré-escola, gerando, até certo ponto, uma instabilidade que se dá tanto em termos das condições materiais oferecidas às escolas, como da própria percepção que têm as professoras a seu respeito. Quanto a isto, salientamos o entendimento que as professoras demonstravam ter no início deste trabalho, situando a pré-escola como um apêndice da escola, ou, ainda, com as funções de: preparação para o 1.^o grau, no sentido da iniciação da leitura e escrita, e distribuição da merenda escolar, como forma de suprir as carências nutricionais.

Na intenção de intervir nessa forma de perceber a pré-escola, trabalhamos, com as professoras, textos que discorriam sobre a concepção da pré-escola como uma instituição de caráter pedagógico, como um fato concreto, situado social e historicamente. E como bem coloca ASSIS (1986), a pré-escola deve ter por objetivo favorecer o desenvolvimento cognitivo, sócio-emocional e psicomotor da criança, a partir de um projeto educativo contextualizado no ambiente em que a mesma está inserida. Para tal, as atividades pedagógicas devem integrar tanto os conhecimentos propostos pelas crianças e suas famílias, quanto aqueles que compõem o acervo de descobertas e saberes de diferentes áreas da ciência humana.

Desta forma, a pré-escola passa a ter um caráter pedagógico e não compensatório. No sentido de beneficiar a criança da classe popular, segundo KRAMER (1982), o trabalho pedagógico desenvolvido na pré-escola deveria partir daquilo que a criança conhece e domina, não dos conteúdos e habilidades que lhe faltam. Partir do que ela é, e não do que ela não é. Em seguida, a escola lhe daria os instrumentos básicos e necessários para que a criança adquirisse a cultura padrão, mas de forma crítica, ou seja, possibilitando a sua compreensão do mundo e da realidade em que vive (. . .).

A prática de remanejamento, adotada na escola, no caso, transferir professor ao longo do período letivo para outras séries ou mesmo para outra escola, teve as seguintes implicações no decorrer do nosso trabalho:

a) na sistemática de orientação pedagógica que vínhamos tendo com as professoras, pois, durante um ano e meio, evidenciamos a mudança de três professoras de uma das (salas) turmas, e isto fez com que, a cada mudança, tivéssemos de retomar todas as discussões em andamento. A título de ilustração, verificamos que, entre as próprias professoras, este fato emergiu quando da discussão em torno da relação merenda-desempenho escolar: a professora "A", dirigindo-se à professora "C": "esse assunto já foi visto ano passado, e passamos a acreditar que mesmo sem merenda, as crianças participavam das atividades da mesma maneira";

b) na própria prática da professora, uma vez que a mesma não poderia dar continuidade ao seu plano de trabalho, como admite a professora "C"; "eu iniciei com a turma do pré e quando me botaram para a 2.^a série do 1.^o grau me decepcionei, e só fiquei tranqüila e realizada quando voltei para a pré-escola;

c) no processo de adaptação da criança à escola, que fica comprometida, pois estas mudanças acabam fazendo com que ela fique sem vín-

culo, tanto com outras crianças como com a professora. E, numa relação sem vínculos, dificilmente haverá aprendizagem.

Evidenciamos que a qualidade da prática pedagógica e a consciência que as professoras têm desta prática estão intimamente relacionadas com a política educacional vigente, com as suas condições materiais de sobrevivência, condições de trabalho e de formação. Na reunião de avaliação deste trabalho a professora "C" declarou, dentre os pontos negativos da sua prática: "O ruim é quando falta merenda ou, como nos outros anos, que não tinha material para trabalhar; era conversar e brincar de roda (. . .) juntava as professoras todinhas e ia bater papo (. . .) nós nunca tivemos oportunidade de ter uma pessoa para acompanhar o trabalho da gente, sempre ficamos soltas" . . .

Ainda ressaltou a vontade de arranjar outro emprego para poder ajudar mais a família. Entretanto, após a nossa intervenção, elas disseram que: prof. "C": "foi ótimo, muito importante, notei uma diferença muito grande do trabalho da gente do ano passado para o deste ano. O fato de você nos acompanhar, além de trazer essas experiências, novas idéias, se interessa muito pelo trabalho da gente (. . .) isto nos desenvolveu muito". prof. "A": "foi bastante válido desenvolver um tipo de trabalho assim bem acompanhado, a gente aprendeu mais coisas com estes estudos e não fica naquela rotina de sempre, pois só em quinzenalmente estudar um tema com as crianças, a gente trabalha o tempo todo (. . .)".

A rotina, ou seja, as atividades diárias planejadas e desenvolvidas pelas professoras, passou a ser muito mais significativa não só para elas como também para as crianças.

É preciso entender a relação professor-aluno tanto do ponto de vista pedagógico, como do relacionamento afetivo, interpessoal que ela estabelece com a criança. O tipo de relacionamento entre professor-aluno sofre a interferência, por um lado, da visão social extremamente preconceituosa, no nosso país, com relação às crianças das classes populares, e, por outro, de práticas educacionais baseadas na teoria da carência cultural, por exemplo, que explica cientificamente os preconceitos e estereótipos sociais.

Ao iniciarmos esta pesquisa, as professoras rotulavam as crianças de carentes, mas à medida que fomos discutindo sobre os "mitos" em torno da criança pobre, e em que se baseava esta postura, elas passaram a ter uma atitude diferente em relação à criança, no sentido de valorizar as duas tarefas e escutar com atenção as suas histórias, procurando compreender as suas emoções, expectativas e interesse.

A intenção de trabalhar com os processos lógicos – classificação, seriação, espaço e tempo – subjacentes à formação de conceitos que possibilitam às pessoas a compreensão dos aspectos da realidade física e social foi introduzida nos objetivos dos planos de trabalho das professoras e operacionalizados de acordo com o nível de entendimento que elas chegaram a ter sobre os mesmos. Constatamos mudanças em algumas atitudes das professoras, embora o processo tenha sido de idas e vindas, pois tínhamos que retomar, quantas vezes elas necessitassem, as explicações dos conceitos básicos que deveriam ser adquiridos. Quanto a isso, ressaltamos o fato de que o desenvolvimento de um conceito exige tempo, não é linear, e, no momento em que ocorre a aquisição do novo conceito, muitos comportamentos são afetados por este conceito.

Como consequência das mudanças das professoras, tornaram-se perceptíveis mudanças, também, no comportamento das crianças. E, na avaliação final, as professoras disseram: “deu para sentir uma diferença muito grande do ano passado para esse ano. Elas estão mais interessadas, aprenderam mais coisas” (professora “A”); “houve mudanças na aprendizagem e na participação, o aproveitamento das crianças do ano passado foi pouquíssimo para o deste ano” (professora “C”).

A partir dessas constatações, evidenciamos o interesse em dar continuidade a esse trabalho, enfatizando, no planejamento, as experiências que as crianças já possuíam e suas expectativas para aprenderem a ler e escrever.

Reconhecemos esta preocupação das professoras com a iniciação da criança pré-escolar no processo de alfabetização, pois, numa “sociedade grafocêntrica” como a nossa, poder ler e escrever se constitui em estratégias de melhoria de vida.

É necessário, no entanto, que a alfabetização seja entendida não só como o domínio dos mecanismos da leitura e da escrita, mas também como a apreensão e compreensão dos significados expressos em linguagem escrita. Implica, ainda, decisões que digam respeito ao como, quando, para que e a quem se alfabetiza.

Conforme vimos nos pressupostos da SEC, não é função da pré-escola o ensino da leitura e da escrita. Defendemos uma posição contrária a esta, e, dentre as colocações descritas neste trabalho, podemos citar o entendimento de VYGOTSKY (1984) ao afirmar que seria natural transferir o

ensino da leitura e da escrita para a pré-escola, desde que esse ensino seja necessário às crianças.

Consideramos importante que as professoras tenham um aprofundamento maior dessas questões com estudos que as levem a consolidar a compreensão da criança e do processo de aquisição de conceitos, haja visto que a alfabetização é uma aprendizagem conceitual complexa, em que a grafia das palavras e seu significado estão associados, o que, segundo FERREIRO (1985), implica a apropriação de um novo objeto do conhecimento, ou seja, na construção de um sistema de representação da escrita.

Da mesma forma que não foi um processo linear a aprendizagem conceitual das professoras, a elaboração e realização deste trabalho, também sofreram, de nossa parte, descontinuidades, não sendo, portanto, marcado pela linearidade.

Para nós, a principal dificuldade na intervenção foi o fato de estarmos lidando, pela primeira vez, com uma metodologia que exigia "participação". No primeiro momento, foi mais fácil lidar com os problemas, por sermos um grupo de pesquisadores, e os encontros serviam não só para discutirmos os encaminhamentos da pesquisa, mas também para comunicarmos as nossas angústias.

À medida que prosseguíamos com a intervenção, passamos, pouco a pouco, a compreender que a atitude de escuta do pesquisador — considerando o saber das professoras — bem como a atitude de elucidação dos vários aspectos da situação na troca de conhecimentos, exigiam muito esforço e mudanças na nossa maneira de pensar, sentir e agir diante das situações que íamos vivenciando.

A nossa inserção na comunidade escolar foi um processo lento. Segundo EZPELETA (1986), a realidade escolar aparece sempre mediada pela atividade cotidiana, pela apropriação, elaboração e/ou repulsa que os indivíduos levam a cabo. Neste sentido, podemos citar os depoimentos das professoras na avaliação final, ao se referirem a nossa presença na pré-escola: "foi excelente, mas, vou ser sincera: no início a gente tinha medo, chega fica nervosa. Mas quando você chegava e começava a trabalhar com a gente, passei a ver que não era nada daquilo que eu imaginava e fiquei à vontade" (professora "A"). "no início pensava: será que esse trabalho vai ser cansativo? exigir muito da gente?, mas depois, parecia que as horas passavam mais rápido (. . .), você ajudou muito a gente nestes estudos, já estou

acostumada, mais aberta, não tenho mais vergonha de falar, a gente tem você como uma pessoa íntima da gente" (professora "C").

Após estas considerações acerca do processo de intervenção, gostaríamos de, a título de sugestão, indicar que um assessoramento sistemático de supervisores educacionais à pré-escola, da forma como o realizamos, poderia ser um dos caminhos a seguir para aproximar o dizer do fazer em educação.

Entendemos, todavia, que isto, por si só, não viria resolver as questões da educação pré-escolar, mas, antes, nos remete a uma questão maior, que se insere na estrutura econômica e política da sociedade brasileira, exigindo, portanto, sejam ultrapassados os limites puramente educacionais.

Enfim, percebemos esta intervenção como um momento. O seu significado reside na essência de um processo de desvelamento, crescimento e conhecimento da nossa prática pedagógica e daqueles que participaram conosco da intervenção na pré-escola estudada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ASSIS, Regina A. de. É preciso pensar na educação escolarizada para crianças de 4 a 6 anos. **Cadernos de Pesquisa**, (59): 66-67, 1986.
- BOTERF, Guy Le. Pesquisa participante: propostas e reflexões metodológicas. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo, Brasiliense, 1984.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria Geral. **Programa Nacional de Educação Pré-Escolar**. Brasília, MEC, dez., 1981.
- CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação**. 2 ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1983.
- EZPELETA, Justa & ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa participante**. Tradução de Francisco Salatiel de Alencar Barbosa. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1986.
- FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. Tradução de Horácio Gonzales (et al.). São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1985.

- FERREIRO, Emília & TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana Mygriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. Porto Alegre, Artes Médicas, 1985.
- KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. Rio de Janeiro, Achiamé, 1982.
- OLIVEIRA, R. D. & OLIVEIRA, M. D. . Pesquisa social e ação educativa: conhecer a realidade para poder transformá-la. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org). **Pesquisa participante**. São Paulo, Brasiliense, 1983.
- THIOLLENT, Michel J. M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1985.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Tradução de José Apolla Neto. São Paulo, Martins Fontes, 1984.

NOTAS

- (1) Atuamos junto a 3 professoras do atendimento convencional e 2 professoras do atendimento não-convencional, do turno matutino.
- (2) Participaram deste momento 2 professoras que estiveram presentes no 1.^o momento. As mesmas trabalhavam em classes convencionais do turno matutino, com crianças de 4 e 5 anos respectivamente.
- (3) Às vezes a fala exprime sentimentos vagos e difusos sobre a situação concreta.