

A AUTONOMIA DOCENTE E O LÚDICO COMO UMA PRESCRIÇÃO INSTITUCIONAL: AS CONCEPÇÕES DE PROFESSORAS SOBRE A APRENDIZAGEM E O BRINCAR NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.

Elton André Silva de Castro ¹

RESUMO

Este trabalho apresenta elementos de significação que estruturam as concepções de aprendizagem e estratégias lúdicas de ensino-aprendizagem a partir das vivências de três professoras de uma pré-escola da rede pública na periferia da cidade de Maceió, Alagoas. Este estudo foi autorizado por um comitê de ética em pesquisa. Tomando o conceito de processos de significação, baseado em Vigotski, focalizamos o modo como as docentes compreendem como devem realizar-se o processo de ensino-aprendizagem, as condições de avaliação da aprendizagem e as transformações desenvolvimentais que permitem, por exemplo, a gênese de competências sociocognitivas nas crianças. A partir de entrevistas semiestruturadas registradas com gravador digital, com a posterior transcrição sendo submetida à análise de conteúdo (Bardin, 1991). Elementos de significação indicaram descrédito do brincar capaz de promover o desenvolvimento de competências cognitivas na criança levando à transformações qualitativas em sua aprendizagem. Quando foram confrontadas com processos formativos e diretrizes pedagógicas em projetos pedagógicos que deveriam ser aplicados no cotidiano da sala de aula, as professoras questionaram a efetividade da proposta. O lúdico tornou-se um elemento de significação conflitante com as concepções já ancoradas em suas subjetividades que criam as condições necessárias e adequadas ao processo de ensinar e aprender. Competências como grafar letras e palavras e ler letras e palavras surgiram como pares de significação que estariam deslocados do brincar; enquanto ações que estariam desvinculadas da geração de uma competência já consagrada no fazer docente e em seus atos de avaliar a aprendizagem. Há que se considerar a necessidade de incrementar os processos de formação de professores na desmistificação de metodologias, reconhecendo que a profissão e o trabalho docentes estão amparados em referências e saberes vivenciais que não são e não devem ser submetidos a prescrições institucionais que possam ser interpretadas como ataques a autonomia docente.

Palavras-chave: Docência, Autonomia, Significação, Lúdico, Avaliação da aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta elementos de significação que estruturam as concepções de aprendizagem e estratégias lúdicas de ensino-aprendizagem a partir das vivências de

¹ Professor orientador: Doutorado em Psicologia (UFPE), Docente no curso de Licenciatura em Computação no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco - IFPE, elton.castro@afogados.ifpe.edu.br.

três professoras de uma pré-escola da rede pública na periferia da cidade de Maceió, Alagoas. Este estudo foi autorizado por um comitê de ética em pesquisa. Tomando o conceito de processos de significação, baseado em Vigotski, focalizamos o modo como as docentes compreendem como devem realizar-se o processo de ensino-aprendizagem, as condições de avaliação da aprendizagem e as transformações desenvolvimentais que permitem, por exemplo, a gênese de competências sociocognitivas nas crianças.

Vigotski (1933/2012) afirma que as condições concretas da subjetivação da realidade e de sua objetivação, nela estão, para todo sujeito humano, presentes no mundo social. Nesta dimensão social, coletiva, marcada pela possibilidade do encontro humano e dos efeitos de significação nele presentes, permitem ao sujeito desenvolver atividades reflexivas que modifica sua consciência. Nesta dialética de reflexão e transformação, constitui-se um sujeito humano.

Elementos de significação indicaram descrédito do brincar capaz de promover o desenvolvimento de competências cognitivas na criança levando à transformações qualitativas em sua aprendizagem. Quando foram confrontadas com processos formativos e diretrizes pedagógicas em projetos pedagógicos que deveriam ser aplicados no cotidiano da sala de aula, as professoras questionaram a efetividade da proposta.

METODOLOGIA

Este estudo foi autorizado por um comitê de ética em pesquisa. O material empírico resultou de estudo longitudinal desenvolvido em seis meses através: da observação videogravada das atividades pedagógicas registrando as interações de dezesseis crianças e professoras, procedendo recortes por episódios, analisados numa perspectiva microgenética; entrevistas semiestruturadas com a família de Laura (mãe e avó) e com suas três professoras (duas docentes – regente e auxiliar que atuaram em sua sala de aula e a terceira do atendimento educacional especializado) e registros em diário de campo. As entrevistadas foram submetidas à análise de conteúdo temático.

Os registros em diário de campo consubstanciaram as análises oferecendo caracterização adicional do contexto da escola. Para este trabalho, fez-se um recorte dos dados selecionando apenas da entrevista realizada com a cuidadora de Laura (nossa criança

com paralisia cerebral), a professora da sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a professora regente da sala de aula. Ao adotarmos a análise de conteúdo temática (Bardin, 1991), daremos destaque logo nas chamadas dos excertos das entrevistas, pontuando imediatamente quais temas se destacam em suas falas. Por vezes, agruparemos diversos trechos das entrevistas no mesmo bloco temático por entendermos que se relacionam mutuamente.

APRESENTAÇÃO DOS DADOS E ANÁLISE

Optamos por apresentar os dados e desenvolver a análise do material empírico em apresentação e articulação concomitante ao nosso referencial teórico. Alguns autores e estudos surgem em articulação ao pensamento basilar de Vigotski.

A cada momento, surgirão breves apresentações das professoras.

Entrevistas com a professora Célia.

Formação inicial com o Curso de Magistério, Graduada em Filosofia, com Especialização em Psicopedagogia e Educação Especial Inclusiva. Desde 2005 é servidora concursada da SEMED². Iniciou sua atuação na sala de aula regular na educação infantil, atuando também como coordenadora pedagógica. Chegou à escola quando estava para concluir a graduação e já havia feito um trabalho. Chega por intermédio da atual diretora que conheceu na SEMED, quando atuava lá. Em 2013 o MEC selecionou escolas para receber os equipamentos e montar uma sala de recursos multifuncionais. Como já era conhecida da diretora, foi convidada por ela a implantar o serviço.

O trabalho do professor na educação infantil: entre o ensinar e o brincar

(Tratando do modo como atuava com o Carlos³, como ele tinha dificuldade de pegar no lápis, como foi necessário investir nele numa perspectiva mais centrada no uso do lápis e no treino da escrita).

Tá trabalhando o que ali? Percepção, visualização, coordenação, né?! Tá trabalhando coordenação motora ampla também, de um modo geral. Então, isso tudo ajuda. Aí, parece que assim: as coisas são feitas, eu não sei, eu não entendo, eu queria, eu quero compreender e até hoje eu não entendo. Por exemplo, educação infantil... alguns autores dizem “Educação infantil você pode brincar, no fundamental você não brinca. Porque não é pra ser assim, mas na prática é! As atividades são voltadas (fala num tom mais firme, argumentativo)... as atividades da educação infantil... elas são voltadas assim pra... pras dinâmicas, né? Atividades em grupo, a base é a brincadeira. Você trabalha em cima disso.

² Secretaria Municipal de Educação (SEMED).

³ Criança com nanismo que frequentou este CMEI. Fonte da informação: registros em Diário de Campo.

Aí, quando chega no ensino fundamental, é uma outra linha. É o quadro e o aluno e a escrita.

(Perguntada se concorda com isso, responde)

É... eu acho... porque essa dificuldade dele usar... alguns meninos podem sentir. Ele é mais acentuado, porque a gente não trabalha muito o quadro e a escrita”

Se eu acho que deveria? Já que ele, lá na frente, a realidade que eles vão encontrar é essa... eu acho que deveria. Porque por conta do que eles vão encontrar lá, vai ser diferente do que a gente faz aqui. Entendeu? É como se fosse assim: não é pra ser, mas algumas coisas... eu posso tá errada. Não há uma sequência. Aqui se trabalha desse jeito. Não é pra ser, mas a realidade que vão encontrar é pra ter uma preparação.

Célia traz observações importantes sobre a efetivação de uma mudança de perspectiva definida pela SEMED. Sua fala deixa claro que há um descompasso entre o que pensa o professor na educação infantil e aqueles que coordenam planos de ação e projetos globais de intervenção. Aquele que desenvolve a política de educação, o professor que está na sala de aula confere outro sentido à proposta da Secretaria. Ela não reconhece a efetividade da proposta e afirma que ela não se converte num eixo preparatório e sequencial ao ensino fundamental. Não ter a preparação para a alfabetização faz com que o aluno chegue defasado na nova escola. A realidade exigirá uma preparação, uma prontidão e as crianças chegam sem ela. A sua expressão “é o quadro, o aluno e a escrita”, parecem sintetizar seu pensamento quando descreve a incomunicabilidade entre o que elas estão fazendo na escola e o que as crianças encontrarão no ensino fundamental.

Entrevistas com a professora Mônica.

Graduada em Pedagogia em 2015. Com experiências anteriores na educação em escolas particulares de elite econômica em Maceió. Foi estagiária e contratada como professora nestas escolas. Desistiu de trabalhar lá para concluir seu curso. Atuou, anteriormente, neste mesmo CMEI substituindo uma professora, mas uma fiscalização do Ministério Público Estadual determinou a saída de todos os professores contratados e o retorno de todos os efetivos à sala de aula. Então, ela sai um período e é convidada a retornar como cuidadora de Laura. Ela já havia visto Laura na escola, mas nunca imaginara que seria sua cuidadora.

As diferenças de perspectivas: da experiência anterior e da SEMED

... o método de trabalho! Eu estranhei muito! (Em uma das escolas que trabalhou anteriormente, as crianças utilizavam livros) Lá tudo era muito planejado. As crianças trabalhavam com livro, já vários! Desde o começo do ano até o final. O professor também recebia um exemplar de cada e tinha que ser trabalhado a linha de acordo com aquele planejamento. As minhas crianças do maternal de 3 anos, elas tinham que saber sair de lá

sabendo escrever o nome. Então aqui, quando eu chego aqui, as crianças... no segundo período não exige que elas saiam aprendendo a escrever. Até na formação que teve, eu cheguei assim e coloquei minha opinião, entendeu? Porque tem um projeto aí da SEMED

que só quer que as crianças brinquem. Eu não sou de acordo com isso, entendeu? O intervalo antes era só meia hora, agora é uma hora e pode ir para duas. E eu, como educadora, não acho certo as crianças virem para cá só para brincar o dia todo. Aprender de forma lúdica ser de forma lúdica é legal, mas tem que ter uma didática, porque a sociedade que a gente vive vai exigir! Se as crianças da escola particular tão aprendendo a ler e escrever rápido, eles aqui estão brincando! Entendeu ?

O projeto da SEMED foi referido como sendo uma determinação para que as crianças apenas brinquem na escola. Isto vai conflitar imediatamente com suas experiências anteriores, onde as crianças caminharam no processo de alfabetização. Há uma preocupação com a rotina e o que pode proporcionar em termos de execução das atividades propostas. O intervalo/o recreio, torna-se a representação da importância exagerada e equivocada do brincar para a escolarização das crianças. Lembremos que o intervalo foi ampliado de 30 minutos para 1 hora e, agora, com a possibilidade dele ser estendido para 2 horas. Falamos de escolarização porque há uma percepção que as crianças não devem “apenas brincar”, mas ser conduzidas a desenvolver prontidão para a alfabetização e atingir conquistas objetivas, como escrever o próprio nome. O brincar não traz os benefícios que as atividades citadas por ela trazem. Há uma preocupação, também, com os impactos em termos de desenvolvimento pessoal para cada criança, já que a sociedade exige de todas elas certas habilidades que poderiam ser trabalhadas desde a educação infantil.

Tânia, Simone e Karen⁴ foram a favor (da minha crítica à nova perspectiva da SEMED). A diretora e a coordenadora e a Dina foram a favor da nova proposta. Eu, se for para trabalhar assim desse jeito, só na brincadeira, para mim não dá certo. Eu não acredito nesse tipo de aprendizado, só assim, né?! Só na brincadeira. Eu acho que tem que ter, até tem que ter para criança aprender, tem que ter responsabilidade. Imagine passar quatro anos e quando sair só brincando. Quatro anos aqui, quando eu chegar na outra escola vai ter só a atividade, só atividade! Ela vai estudar? E aí, ela vai dizer ‘O que eu tô fazendo?’ Não vai gostar. Criança gosta de brincar. Imagina chegar na outra escola que vai ter só atividade, atividade, atividade! Tem que aprender a separar atividade e brincadeiras. E brincadeiras de responsabilidade, que a gente tem que ter desde pequeno...

Mônica focaliza, neste trecho da entrevista, sua preocupação futura com a criança quando se deparar com o ensino fundamental e for exigida, de maneira oposta a sua experiência anterior. Ela não acredita em um trabalho que promove apenas “a

⁴ Karen é outra professora que também atua no CMEI.

brincadeira”. É preciso, em sua percepção, desenvolver responsabilidade desde a infância. A criança sofrerá com esta mudança repentina de métodos e foco pedagógico.

Esse o foco não é... depende muito também da pessoa que trabalhar. Porque a coordenação não exige muito por isso. Mas a outra coordenadora pegava mais no pé.

Não podia deixar pra depois. A prioridade era ter aquele aprendizado, ali com os livros. Então, você via o resultado de aprendizagem de lá e não vê daqui.

Nestes dois trechos anteriores, destaca o papel do coordenador pedagógico de acompanhar o planejamento da professora. Em sua descrição, a coordenação da primeira instituição onde trabalhou acompanhava o planejamento. Naquele contexto, ela via o aprendizado.

Tem uma escola que fica no Graciliano (no bairro Graciliano Ramos, também periferia de Maceió) que é enorme. A coordenadora mostrou. E, eu disse: ‘- Tá, tudo bem! Sim, muito legal essas ideias aí! Mas essas crianças, não estudam, não? E ela respondeu: ‘- O objetivo é elas brincarem.’ Eu não concordo com ele.

Brincar não é estudar! São atividades distintas. Seu questionamento incisivo confronta uma visão de uma escola modelo, para a aplicação do projeto e da perspectiva que considera válida e eficaz no ensino de crianças.

Eu concordo que quem tá começando na educação infantil tem que saber diferenciar a letra de um número. Crianças do maternal não sabem nem as cores, em casa ele já aprendem com os pais, sabe. Só brincadeira, eu não concordo, eu não concordo com isso. A criança tem que saber diferenciar pelo menos um número de uma letra. Lá (na outra escola) eu tinha um aluno, o Tom, que já estudava inglês e um dia viu um bloco azul e disse : ‘ __ É um quadrado blue!’ Então eu... essas coisas... que eu sinto muita diferença... e as pessoas, não sei quem é que inventou esse plano de querer transformar... as pessoas viajam muito. Também tem que saber de cada escola, se tem como adaptar e vê se vai dar certo. Isso deveria ser mais estudado para colocar isso agora.

Faz uma ponderação: esta mudança na SEMED deveria ser mais refletida e ver com as escolas se elas tem condição de se adaptar a ela.

Desde o ano passado, quando eu cheguei aqui o intervalo era de meia hora e passou para uma hora e tão pensando em querer mudar para duas horas. Não vai dar tempo de fazer nada, porque o intervalo é muito grande. Imagina o intervalo para duas horas! As crianças estão indo para a escola brincar e lanchar.

Toda semana tem alguma coisa que a gente tenta fazer e não dá certo. Aí, o intervalo, aí o tempo maior e depois intervalo e eles voltam terminou de lanchar. Às nove e meia, nove e

quarenta... depende do lanche também se for algo mais demorado... às dez e meia até onze, (nas turmas dos menores) nos pequenos até dez e quarenta e cinco... chega o almoço deles!

A rotina é 7:30 e 7:45, ele pode entrar até 8:00. Aí, a gente pega de 8 até 8:15 para fazer a Roda e se não der tempo de fazer a roda, eles demoram muito no lanche... se não dá tempo de fazer a roda no primeiro momento, faz depois. Às 8:15 é o intervalo e 9:15 termina intervalo, volta para a sala de lava as mãos e lanchar.

Nos três excertos anteriores Mônica expõe sua reprovação com “o brincar”. O tempo é um regulador das atividades, ignorá-lo é ignorar que as professoras têm atividades a realizar com as crianças. As crianças também têm tempos diferentes, que devem ser observados: algumas são rápidas para comer, outras não. O instante das refeições também não pode ser alterado. Ao dizer que as crianças “estão indo para a escola para brincar e lanchar” expõe sua irritação com o novo modelo de trabalho.

Tenho alguns exemplares de livro de lá (da outra escola). Eu pegava algumas atividades que trabalha com ele porque achava melhor... aqui não tem um plano, você chega você faz o que você quiser, o que você quer trabalhar. Quando eu cheguei aqui me senti muito perdida porque lá, não. Lá é o tempo todo vou trabalhar isso aí, vai ser, começar por aqui. Na coordenação tinha todo um acompanhamento, era muito, era muito planejado mesmo e tinha que você fazer de todo jeito.

Num momento extremamente importante de sua entrevista, Mônica diz que continuou utilizando atividades contidas nos livros da outra escola. Sua reprovação do novo modelo e o fato de não ter um rigor na coordenação das atividades dos professores, a faz recuperar referências importantes para sua prática profissional.

Não concordo muito com projeto da SEMED. Mas para ser trabalhado com Laura, o brincar com certeza é a melhor alternativa, envolvendo os outros também. Mas é a maneira que ela tem de aprender, através de atividades que envolvem a brincadeira. Eu percebi que ela tá muito esperta, muito, muito esperta. Entendeu? Em tudo! Atenta ao que... se vai fazer alguma coisa com ela, tudo o que a gente vai fazer com ela. Tá muito esperta, muito atenta querendo participar daquilo que a gente põe para fazer com ela. Ela tá ajudando a gente a fazer qualquer tipo de atividade com ela. E no começo não era assim, ela era uma criança... que a gente olhava ‘Meu Deus, não vai sair nunca disso. Não vai passar disso’.

“O brincar” recebe severas críticas, mas é a melhor estratégia para atuar com Laura. Curiosamente, o brincar tem sido resignificado pelas professoras: elas tomaram a perspectiva da SEMED com olhar crítico e inserem, em suas práticas, atividades que combinam a ludicidade com elementos conteudistas (contagem, atividades de grafar, associadas por exemplo, ao exercício da motricidade fina). É possível questionar se este

modo de atuar já não contemplaria uma negociação não consciente, não reflexiva de que uma possível síntese entre as duas propostas foi realizada. Descreve a evolução de

Laura a partir de práticas em que o brincar está sendo o recurso utilizado. Salienta que as outras crianças atuam com ela, reforçando sua visão que a presença ativa das outras crianças favorece o trabalho com Laura.

Compreendendo os dados empíricos.

Passemos as entrevistas realizadas com as professoras Mônica, Tânia e Célia. Talvez a mudança de perspectiva com a adoção do brincar como estratégia na pedagogia com as crianças tenha sido um dos elementos temáticos que se revelou fortemente mobilizador dos afetos e das tensões entre as professoras e a SEMED. Embora estejamos falando em tensão entre as professoras e a SEMED, parece-nos que a secretaria ignora as interpretações e avaliações que fazem as professoras da natureza da proposta, dos seus fundamentos e de sua efetividade.

O brincar recebe severas críticas das professoras. Mônica não acredita que brincar possa ser também educar, fica claro que ela enxerga que as crianças estão vivenciando ou deveriam vivenciar um processo de escolarização estruturado em que o lúdico não seria o eixo fundamental. Tânia salienta que a mudança de perspectiva abortou um método que aplicava (como os “ditados avaliativos”), numa evidente concordância com a opinião de Mônica. Célia apresenta sua visão tensionada pela leitura que fez de teóricos que defendiam o brincar na educação infantil e sua visão que antecipa as dificuldades que as crianças terão na nova escola quando atingirem seis anos.

Todas as professoras defendem que a mudança de perspectiva não se constituiu num processo de continuidade entre os diversos níveis de ensino e que as crianças sofrerão com a passagem de uma experiência pedagógica para outra completamente diferente. Mônica pondera que o projeto deveria ser mais bem discutido, inclusive avaliada sua possibilidade de aplicação considerando a diversidade de escolas que constituem a rede pública de Maceió, ao mesmo tempo em que reconhece que as estratégias lúdicas se apresentem como adequadas para trabalhar com Laura.

Curiosamente, todas as crianças estão vivenciando práticas em que o lúdico rigidamente estruturado (raramente como brincadeira livre) está presente e, também,

associado a algum conteúdo derivado do projeto pedagógico que executavam as professoras nos diversos momentos do ano letivo. É importante considerar que as professoras expõem suas críticas que são reações a um ataque, pensemos assim, as suas identidades como professoras, enquanto profissionais que ensinam e ensinar não é brincar. Não sendo possível desenvolver nas crianças as competências exigidas para grafar, por exemplo, estarão situadas desigualmente com relação àquelas crianças com estas habilidades desenvolvidas em outras escolas. A passagem das crianças para a nova escola também irá expor o trabalho realizado pelas professoras, diante dos seus pares estarão situadas fragilmente em suas significações como profissionais.

Carvalho, Pedrosa e Rossetti-Ferreira (2012, p. 181) antes de iniciar suas reflexões sobre o brincar num sugestivo capítulo intitulado: “Brincar, aprender, ensinar”, apresentam ao leitor um diálogo presenciado entre duas crianças (Roberta e Paula) brincando, quando uma delas comenta que o brinquedo da outra era “legal”. Paula questiona Roberta se a mãe dela não deixava brincar com aqueles brinquedos, no que ela responde que a mãe dela era psicóloga e que só comprava brinquedos educativos para ela.

A classificação que o brincar pode ou não ser educativo converge para a fala de Mônica quando ela diz que é preciso desenvolver a responsabilidade para enfrentar o que a sociedade exige das crianças e o que elas vão vivenciar na continuidade do seu processo de escolarização. Fica sempre destacado o quanto as professoras não puderam discutir a nova perspectiva. Seria necessário, como apontam as autoras citadas anteriormente, que contidas na brincadeira estariam associadas situações de trocas sociais estruturando processos de aprendizagem em que a participação do outro cria possibilidades de ressignificação de experiências coletivas, momentos em que valores sofrem subjetivação pelas crianças, por exemplo. Confrontam-se pontos de vista sobre objetos, regras de brincadeira e uma cognição social se estruturam nestas oportunidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O lúdico tornou-se um elemento de significação conflitante com as concepções já ancoradas em suas subjetividades que criam as condições necessárias e adequadas ao processo de ensinar e aprender. Competências como grafar letras e palavras e ler letras e palavras surgiram como pares de significação que estariam deslocados do brincar; enquanto ações que estariam desvinculadas da geração de uma competência já consagrada no fazer docente e em seus atos de avaliar a aprendizagem.

Há que se considerar a necessidade de incrementar os processos de formação de professores na desmistificação de metodologias, reconhecendo que a profissão e o trabalho docentes estão amparados em referências e saberes vivenciais que não são e não devem ser submetidos a prescrições institucionais que possam ser interpretadas como ataques a autonomia docente.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa/Portugal: Edições 70, 1991.
- CARVALHO, A. M. A.; PEDROSA, M. I.; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. **Aprendendo com crianças de zero a seis anos**. São Paulo: Cortez, 2012.
- VYGOTSKI, L. S. El primer año. In: **Obras escogidas IV: psicología del adolescente, problemas de la psicología infantil**. Madri/Espanha: Machado Grupo de Distribución, 1933/2012.