
PRÉ-ESCOLA E SÉRIES INICIAIS DO 1º GRAU: a questão da transição

*Helenice Camargos Viana Diniz**

Apesar de a educação pré-escolar ainda não atingir a grande maioria das crianças de zero a seis anos da população infantil brasileira, a preocupação com este nível de ensino tem sido demonstrada através de debates em encontros, congressos, seminários, ocupando cada vez mais espaço no pensamento pedagógico brasileiro.

A partir dos anos setenta, aumenta o número de trabalhos realizados sobre o tema e propostas de cursos voltados para a educação pré-escolar em várias instituições do país. Começa-se a esboçar a preocupação com uma formação do educador mais específica para o trabalho com as crianças nessa faixa etária.

Na década de oitenta, o atendimento para a população de quatro a seis anos amplia-se e várias iniciativas são concretizadas através da implementação de programas de educação pré-escolar em alguns estados da Federação. Tais programas apresentam-se vinculados, em grande parte, ao poder público municipal, que se vem responsabilizando pela dinamização do processo educativo nesse nível de ensino.

Embora sejam diversos os posicionamentos em relação às questões de atendimento, ao envolvimento e competência dos órgãos públicos, o que interessa é destacar que a educação pré-escolar que temos é uma realidade a ser estudada no conjunto das demais questões educacionais. Não se pode desconsiderar que existe um sistema de educação pré-escolar em funcionamento que precisa ser compreendido em seus múltiplos aspectos.

As publicações mais recentes na área apontam para uma reorientação dos pressupostos sobre a educação pré-escolar, enfatizando a função pedagógica que esse nível de ensino é chamado a exercer, ou seja, o seu caráter essencialmente educativo. Nessa perspectiva torna-se necessário repensar quem é a criança pré-escolar que constitui o centro do processo educativo.

Essa criança, quando chega à pré-escola, traz acumulada uma quantidade de conhecimentos que adquiriu na família, nas relações com as outras crianças, enfim, no seu ambiente. Portanto, ela não é um ser desprovido de experiências anteriores. A pré-escola, ao validar esse tipo de conhecimento, redimensiona a prática pedagógica, dando uma nova dimensão ao ato educativo. O referencial teórico utilizado tem recebido novo enfoque, gerando metodologias específicas de trabalho com as crianças.

Desta forma, ao invés de uma pré-escola de “treinamento” de certas habilidades específicas, esboça-se, hoje, uma pré-escola que traz a experiência da criança para a sala de aula, reelabora e amplia esse conhecimento de forma a possibilitar a compreensão crítica da realidade em que vive. A pré-escola que se faz necessária é aquela onde o lúdico, a construção do conhecimento, a disciplina e a alegria possam ser vividos plenamente.

Tentando fazer uma primeira análise comparativa entre o fazer da pré-escola e o fazer das séries iniciais do 1º grau, poder-se-ia delinear o seguinte quadro:

Na pré-escola com função pedagógica, o professor procura organizar os conteúdos de acordo com os temas que vão surgindo do interesse da criança, lança mão de estratégias que privilegiam o trabalho coletivo, a partir da própria organização do espaço físico. Enfatiza a observação, a manipulação, ou seja, a produção do conhecimento se dá na interação da criança com os objetos e com os seus pares. Nas séries iniciais do 1º grau, nota-se uma rigidez em seguir um programa oficial já pré-determinado, diminui-se a atividade em pequenos grupos (as salas são geralmente organizadas em fileiras) e inicia-se um processo de avaliação através de provas e testes. Estes instrumentos, até então, não eram priorizados na pré-escola, pois neste nível avalia-se em termos globais, utilizando-se fichas de acompanhamento do desenvolvimento e aprendizagem da criança. Nas séries iniciais, os testes e as provas, muitas vezes, assumem um caráter punitivo, servindo como meios para classificação e rotulação das crianças. Constatase, assim, que o desempenho escolar passa a ser verificado em termos quantitativos, valendo-se do critério de atribuição de notas e pontos.

Enquanto, na pré-escola, existe uma preocupação com o processo, visto como trajetória percorrida pela criança, nas séries iniciais a tônica está no produto, medido através dos resultados obtidos.

Na pré-escola a natureza das atividades, a velocidade e o ritmo de progressão são dados pelas próprias crianças. Assim, o programa de trabalho fica atrelado às reações destas frente às novas situações de aprendizagem. Nas séries iniciais, geralmente as expectativas da criança são padronizadas e previamente estabelecidas, tendo em vista um programa que deve ser vencido ao término do ano, diferenciando-se pouco de uma classe para outra e desconsiderando as condições prévias dos alunos para cumpri-lo.

A relação professor-aluno também é um outro aspecto a ser considerado. Embora de uma maneira geral essa relação se dê de forma autoritária, artificial e mecânica, na pré-escola esta questão tende a ser minimizada, seja pela idade da criança, seja pelas características das atividades (brincadeiras, jogos), seja pela própria postura do professor, que ainda vê no “aluno” uma criança desprotegida e indefesa.

Segundo depoimento de uma educadora,

*“À medida que se aumenta a preocupação com o saber, a questão afetiva vai ficando em segundo plano. Na verdade, os alunos vão somando perdas ao longo da escolaridade. Prioriza-se o conteúdo em detrimento da relação afetiva”.*¹

Também o “brincar” e o “trabalhar” assumem conotações diferentes nesses níveis de ensino. Na prática pedagógica da pré-escola, a característica lúdica das atividades é ressaltada. Nesse nível, a distinção trabalho/jogo não é total: as crianças aprendem jogando e os jogos sistematizados são ocasiões de aprendizagens novas.

A entrada nas séries iniciais se passa como se esse momento estivesse terminado. O jogo fica em um segundo plano no conjunto das atividades escolares. Crianças e professoras entram doravante em um novo sistema de valores em que são privilegiadas outras práticas educativas com diferentes exigências.

A análise empreendida mostra também que professores, pais e as próprias crianças ainda consideram a pré-escola como um momento “informal” do processo de aprendizagem. Aulas, exercícios, tarefas de casa, vistos como balizadores de uma prática pedagógica “séria”, são atividades próprias do

projeto educacional das séries iniciais do 1º Grau.

“A escola de 1º Grau sempre foi vista como uma escola, enquanto que a educação infantil surgiu para guardar as crianças. As próprias famílias têm essa visão. Quando a mãe pára de trabalhar fora de casa, ela tira a criança da pré-escola. A permanência do aluno fica condicionada à necessidade da mãe”.²

O que se tem notado na escola é que está sendo mais difícil a criança se adaptar ao esquema do 1º grau do que propriamente em relação à aprendizagem. Existem alterações quanto à distribuição do tempo, ao recreio, à realização de atividades de um nível para o outro.

“O aluno da pré-escola se sente em conflito em relação à idéia que ele tinha da escola e o que vai ser cobrado dele daqui para frente. Na primeira série eu vou estudar, tem prova, eu vou passar de ano. Os pais, também, passam a fazer novas exigências quanto ao desempenho dos filhos”.³

A continuidade/descontinuidade de um segmento para o outro é, portanto, uma questão crucial merecedora de estudos mais detalhados. O momento de transição representa um corte no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança, já que, ao ingressar nas séries iniciais, convive com uma prática pedagógica que se distancia do trabalho até então realizado. Resta-lhe a adaptação a uma escola diferente daquela que vivenciou.

Por outro lado, pensar em adaptar a pré-escola às séries iniciais como forma de igualar as chances, de assegurar a continuidade do processo educativo, evitando assim a ruptura que causa forte impacto sobre um grande número de escolares, não constitui uma opção desejável. Parece que se deveria assumir no outro nível os princípios de uma prática que já foi iniciada.

As soluções dadas ao problema até então têm sido assim denominadas:

.solução caranguejo - o modelo de escola de 1º grau é trazido para a pré-escola;

.solução de independência - cada nível escolar tem a sua característica, não se preocupando um nível com o outro;

.solução política da boa vizinhança - procura-se não criar conflitos entre os segmentos, cada um reconhece a sua função, mas não quer a interferência do outro.

Esses encaminhamentos, na verdade, confirmam como os níveis de ensino pré-escolar e séries iniciais do 1º grau são concebidos separadamente, o que influencia na operacionalização do projeto pedagógico. Uma perspectiva de articulação entre os níveis educacionais em questão passa necessariamente por uma revisão das funções da educação de 0 a 10 anos, em que a criança deve ser compreendida como ser social, rompendo-se com a visão naturalista da infância que tem impregnado os programas educacionais.

A relação continuidade/descontinuidade, apesar de ser um problema que afeta a estrutura educacional como um todo, precisa ser atacada na base, ou seja, na passagem da pré-escola para as séries iniciais do 1º grau, de forma a

começar a romper com o círculo vicioso instalado nos demais graus do ensino. Assim, algumas decisões precisam ser tomadas, não só pelos administradores educacionais como também pelos profissionais que atuam nas diversas redes de ensino. Desta forma, sugere-se a montagem de um currículo comum e em comum para a pré-escola e as séries iniciais do 1º grau, respeitando, contudo, as características e as peculiaridades regionais da população envolvida.

A construção coletiva desse currículo deverá reunir professores, técnicos e especialistas dos dois níveis na discussão dos eixos temáticos articuladores da proposta. No que se refere à formação dos educadores, seja nas universidades ou nas instituições de 2º grau, torna-se necessário oferecer uma formação abrangente, através de uma organização curricular que contemple os fundamentos e a prática da educação dos anos iniciais em um bloco único de disciplinas teóricas e instrumentais. Para os educadores que estão alocados nas redes de ensino, o aperfeiçoamento em serviço deve, também, envolver os docentes e especialistas dos dois segmentos, proporcionando uma capacitação conjunta desses profissionais.

O rodízio também dos professores nesses níveis é fundamental para que os mesmos tenham o conhecimento do trabalho pedagógico que se faz nas duas fases. Quanto às diferentes redes de ensino (municipal, estadual, federal e particular), estas devem desenvolver mecanismos de aproximação cada vez mais integrados de forma a assegurar uma transição sem solução de continuidade entre a pré-escola e as séries iniciais do 1º grau. As instituições de ensino que atendem os dois segmentos educacionais devem implementar projetos comuns com as crianças e suas famílias para facilitar o período de transição. As

exigências feitas por algumas escolas no momento do ingresso da criança na 1ª série do 1º grau, como a aplicação de testes comumente conhecidos como "vestibulinhos", devem ser revistas, já que essa prática tem servido como um mecanismo seletivo e discriminatório no início da escolarização obrigatória.

A discussão aprofundada das questões relativas à educação infantil, em cada realidade, seguida de medidas pedagógicas e organizacionais nos sistemas de ensino, consubstanciará o surgimento da pedagogia da continuidade.

Bibliografia

- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Ensino de 1º e 2º graus. *Educação pré-escolar: programa nacional*. Brasília, 1982, 19p. il.
- CADERNOS ANPED. Financiamento de políticas públicas para crianças de 0 a 6 anos. s.1., n.1, 1989. *Nova fase*.
- CADERNOS CEDES. *Educação pré-escolar: desafios e alternativas*. São Paulo, Cortez, v.9, 1985. 95p.
- COUNCIL OF EUROPE. *Pre-school education*. Strasbourg, 1981. chap.8, p.29-32.
- ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR, Florianópolis, 1985. *Articulação entre a educação pré-escolar e o ensino de 1º grau: relatório*. Brasília, Ministério da Educação e Cultura, 1986. 12p.
- KRAMER, S. & SOUZA, S. Jobim. *Educação ou tutela? A criança de 0 a 6 anos*. São Paulo, Loyola, 1988. 111p.

NICOLAU, Marieta L.M. *Avaliação do programa de antecipação da escolaridade junto a alunos de nível sócio-econômico baixo*. São Paulo, Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, 1983. 201p. (Tese, mestrado).

PENIN, Sônia T.S. Ensino de 1° e 2° graus: uma proposta de articulação. *ANDE*, São Paulo, v.7, n.13, p.55-8, 1988.

SYMPOSIUM SUR LA LIAISON ENTRE L'ÉDUCATION PRÉESCOLAIRE ET L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE, Bournemouth, 1977. *La création de la continuité: deuxième partie*. Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1979. p.69-109.

TALLER REGIONAL DE REFLEXION-ACCION SOBRE LA ARTICULACION DE LA EDUCACION INICIAL Y PRIMARIA EN AMERICA LATINA, Paipa, Colombia, 1988. *Por que es fundamental la transicion de la educacion inicial a la primaria: sus problemas y perspectivas en America Latina*; informe final. Bogotá, UNICEF, UNESCO, 1988. 122p.

Notas:

1. Depoimento colhido na Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia, em setembro de 1990.

2. Depoimento colhido na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, em setembro de 1990.

3. Depoimento colhido na Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia, em setembro de 1990.

*Professora do Departamento de Princípios e Organização da Prática Pedagógica da Universidade Federal de Uberlândia. Mestre em Educação pela PUC-SP.