

* VILMA INÊZ VILA BARROS CICONE

**IMPLANTAÇÃO DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO
PRÉ-ESCOLAR (PROEPRE) EM LEME-SP:
MUDANÇAS OCORRIDAS NA PRÁTICA
PEDAGÓGICA DE PROFESSORES FACE A UMA
INOVAÇÃO EDUCACIONAL CONSTRUTIVISTA
- ESTUDO DE CASO -**

Impl.

* UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

1995

95.04786

VILMA INÊZ VILA BARROS CICONE

**IMPLANTAÇÃO DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO
PRÉ-ESCOLAR (PROEPRE) EM LEME-SP:
MUDANÇAS OCORRIDAS NA PRÁTICA
PEDAGÓGICA DE PROFESSORES FACE A UMA
INOVAÇÃO EDUCACIONAL CONSTRUTIVISTA
- ESTUDO DE CASO -**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

1995

**IMPLANTAÇÃO DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO
PRÉ-ESCOLAR (PROEPRE) EM LEME-SP:
MUDANÇAS OCORRIDAS NA PRÁTICA
PEDAGÓGICA DE PROFESSORES FACE A UMA
INOVAÇÃO EDUCACIONAL CONSTRUTIVISTA
- ESTUDO DE CASO -**

DISSERTAÇÃO APRESENTADA COMO
EXIGÊNCIA PARCIAL PARA OBTENÇÃO DO
TÍTULO DE MESTRE EM EDUCAÇÃO NA ÁREA
DE PSICOLOGIA EDUCACIONAL À COMISSÃO
JULGADORA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO
DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS,
SOB A ORIENTAÇÃO DA PROFA. DRA. ORLY
ZUCATTO MANTOVANI DE ASSIS *

Data Campinas, 17 de março de 1995

Assinatura Orly Zm de Assis

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Comissão Julgadora

Maria Tereza Bley Marinho

Luís Domingos de Carlos

Clayton de Assis

Agradecimentos

À Profa. Dra. Orly, por sua orientação segura, dedicação, paciência e amizade durante meu percurso.

Às Profas. Dras. Amélia e Maria Teresa, pelas importantes sugestões no Exame de Qualificação.

Ao Prof. Dr. Ezequiel, pela confiança inicial.

Ao meu esposo Reinaldo, pelo apoio, compreensão e companhia.

Aos meus filhos Reinaldo, Rogério e Cristina, pelo incentivo e tolerância.

Ao meu filho e colega Reinaldo, pelas sugestões, revisão, paciência, orientação, diagramação e arte final.

À minha nora Carmen, pelas revisões gramatical e ortográfica.

Ao meu filho Rogério pela tradução do Resumo.

Aos meus pais, meus primeiros e grandes mestres, pelo carinho e exemplo de vida.

À minha irmã Beatriz, pelo constante interesse.

Às professoras e diretoras da rede municipal de ensino, meu respeito e minha saudade.

Aos outros familiares, pela compreensão nas ausências do convívio.

Aos colegas de curso, meus novos amigos.

A todos os professores e funcionários da FE da Unicamp que me auxiliaram em diferentes momentos na realização deste trabalho.

Aos funcionários da Biblioteca Municipal de Leme e à Mariolita, pela ajuda amiga.

À Fapesp, pelo apoio financeiro.

Dedicatória

Este trabalho é dedicado aos professores.

Lista de Tabelas	185
Lista de Figuras	187
Lista de Anexos	189

Sumário

Introdução	1
Capítulo I - Caracterização do Município de Leme	3
1.1. Formação Administrativa e Política	3
1.2. Formação Judiciária	4
1.3. Aspectos Físicos	4
1.3.1. Localização	
1.3.2. Superfície	
1.3.3. Topografia	
1.3.4. Altitude	
1.3.5. Clima	
1.4. Aspectos Demográficos	6
1.4.1. População	
1.4.2. Economia	

Capítulo II - Contexto Assistencial e Educacional de Leme	13
2.1. Extensão do Atendimento	13
2.1.1. Instituições Assistenciais	
2.1.2. Redes de Ensino Pré-Escolar	
2.2. Breve Histórico Pré-Escolar Municipal	24
2.2.1. CEAPE, Outra Alternativa	
2.2.2. Outros Programas	
2.2.3. Orientações	
2.2.4. Dúvidas	
2.2.5. Expansão do Atendimento	
2.3. Contexto Pedagógico	31
2.3.1. Inquietações	
2.3.2. Descoberta	
2.3.3. Necessidade de Mudança	
2.3.4. Resoluções	
2.3.5. Constatação	
2.3.6. Novos Desafios	
2.3.7. Novas Buscas	
2.3.8. Descoberta Final - O PROEPRE	
 Capítulo III - Objetivos, Problemas, Aspirações e Situação do	
Professor Pré-Escolar	55
3.1. Objetivos da Pré-Escola	61
3.1.1. Preparar Para a Escolarização	
3.1.2. Promover o Desenvolvimento	
3.1.3. Favorecer a Socialização	
3.2. Principais Problemas da Educação Pré-Escolar	83

3.2.1. Situação Sócio-Econômica dos Alunos	
3.2.2. Despreparo do Professor	
3.2.3. Desvalorização do Professor	
3.2.4. Falta de Orientação Pedagógica	
3.2.5. Limitação do Atendimento	
3.3. Aspirações Profissionais	93
3.3.1. Satisfação	
3.3.2. Desejo de Conhecer Outros Níveis	
3.3.3. Desejo de Tentar Outro Tipo de Trabalho	
3.4. Situação do Professor Pré-Escolar	95
3.4.1. Resultado do Desinteresse das Autoridades	
3.4.2. Revela Desprestígio	
3.4.3. Revela Não Haver Orientação Pedagógica	
3.4.4. Inexistência de Plano de Carreira	
3.5. Expectativas Sobre os Cursos	97
3.6. Forma de Participação	97

Capítulo IV - Mudanças Empreendidas Pelas Professoras na Prática Docente Durante o Ano de Implantação do PROEPRE	107
4.1. Teste Situacional	107
4.1.1. Análise do Aspecto Afetivo	
4.1.2. Análise do Aspecto Social	
4.1.3. Análise do Aspecto Cognitivo	
4.1.4. Análise do Conjunto de Todos os Aspectos	
4.2. Auto-Avaliação	115
4.2.1. Dificuldades Inerentes à Adoção de Uma Inovação Educacional	

4.2.2. Primeiros Resultados Positivos	
4.3. Relatório de Implantação do PROEPRE (RIP)	133
4.3.1. Quanto à Participação das Crianças na Classe	
4.3.2. Grau de Participação das Crianças na Classe	
4.3.3. Dificuldades Enfrentadas pelas Professoras	
4.3.4. Atividades Realizadas e Não Realizadas	
4.3.5. Narrativas e Declarações das Professoras; Observações e Reações dos Alunos	

Capítulo V - Dificuldades Encontradas, Soluções e Sugestões

Dadas Pelas Professoras	160
5.1. Dificuldades Encontradas	161
5.1.1. Dificuldades das Próprias Professoras	
5.1.2. Dificuldades Relacionadas Com os Alunos	
5.1.3. Dificuldades Relativas à Escola	
5.1.4. Dificuldades Relacionadas Com os Pais	
5.1.5. Dificuldades Relacionadas Com os Funcionários	
5.2. Soluções Adotadas	171
5.2.1. Estudo	
5.2.2. Mudanças de Atitudes	
5.2.3. Papel das Diretoras	
5.2.4. Interação Entre as Professoras	
5.2.5. Autonomia e Liberdade	
5.2.6. Participação	
5.2.7. Providências Administrativas	
5.2.8. Providências Pedagógicas	
5.2.9. Programa Com Pais	

Considerações Finais	179
Bibliografia	190
Bibliografia Complementar	197
Anexos	202

Resumo

O presente trabalho descreve as mudanças ocorridas na prática docente das professoras que implantaram uma inovação educacional na rede municipal de educação infantil, no município de Leme, Estado de São Paulo.

Para isso foi necessário que essas professoras participassem do Programa de Formação de Recursos Humanos, Aperfeiçoamento de Pessoal em Serviço.

O objetivo dessa investigação foi verificar se ocorrem ou não mudanças na prática docente das professoras da pré-escola, quando participam de um programa de aperfeiçoamento, inovam seus procedimentos pedagógicos e recebem supervisão orientada.

A inovação educacional proposta foi o Programa de Educação Pré-Escolar (Proepre) de autoria da Profa. Dra. Orly Zucatto Mantovani de Assis, baseado na Epistemologia Genética de Jean Piaget.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, e, o estudo de caso permite que se conheçam as mudanças ocorridas no comportamento das professoras. A partir desse fato, foi utilizada, além dos instrumentos criados pela autora do programa e pela pesquisadora, a observação direta.

Os resultados obtidos demonstram que as mudanças observadas na prática docente foram bastante significativas.

Abstract

The present research describes the changes that have occurred in the teaching practice of the teachers who have adopted an educational innovation in the municipal net of child education in Leme town, São Paulo state.

Because of that, it was necessary that these teachers took part in the Formation Program of Human Resorts.

The objective of this investigation is to verify if the changes occur or don't in the teachers' practice of the pre-school, while they took part in a perfecting program, innovate their pedagogic proceedings and receive appropriated orientation.

The educational innovation proposed was the Proepré, pre-school educational program, composed by Profa. Dra. Orly Zucatto Mantovani de Assis, based on Genetic Epistemology of Jean Piaget.

It is a qualitativ research and the situation study permits that we know the changes occurred in the teachers' conduct.

Beside the instruments created by the author and the researcher, it was used the direct observation.

The obtained results demonstrated that the observed changes in the teaching practice were significant.

INTRODUÇÃO

Observei, como diretora do Departamento de Educação e Cultura, que os procedimentos pedagógicos utilizados na pré-escola municipal em 1989, ainda apresentavam características de educação compensatória com preocupação em superar as diversas "carências" das crianças, percebi então, que tais procedimentos precisavam ser modificados.

Eu já havia experienciado timidamente uma prática pedagógica inspirada na concepção construtivista, no ensino de 1º grau, obtendo resultados satisfatórios e surpreendentes.

Ao procurar orientação a respeito de uma metodologia para o ensino pré-escolar, tomei conhecimento do Proepre, Programa de Educação Pré-Escolar, fundamentado na Epistemologia Genética de Jean Piaget, de autoria da Profa. Dra. Orly Zucatto Mantovani de Assis, da Faculdade de Educação da Unicamp.

A constatação de que essa proposta educacional já havia sido implantada e estava sendo utilizada, desde 1980, na quase totalidade dos Estados brasileiros, com excelentes resultados, levou-me a decidir a envidar os maiores esforços para que o Proepre fosse implantado na rede municipal de educação infantil.

O estudo em questão propõe-se a descrever e analisar a trajetória dessa experiência, cujo objetivo central é avaliar as mudanças ocorridas na prática docente das professoras que iniciaram esse trabalho.

Considero importante o conhecimento do contexto geral do município, bem como do contexto educacional e assistencial, isto é, da

realidade na qual ocorre essa mudança na educação pré-escolar. Tais informações estão contidas nos capítulos I e II.

Os capítulos subseqüentes tratam especificamente das professoras que implantaram o Proepre em Leme, sendo que no capítulo III são descritos os objetivos da educação pré-escolar, os problemas, a situação e as aspirações das professoras de educação infantil, segundo a maneira como elas pensavam ao iniciar um novo trabalho.

As mudanças que as professoras da pré-escola empreenderam em sua prática docente, com seus avanços, recuos, aceitações e resistências, bem como sua comprovação dos resultados positivos decorrentes da nova maneira de trabalhar, de compreender a criança, são descritos no capítulo IV. São também avaliados os conhecimentos que as professoras possuíam antes e após participarem do Projeto de Formação de Recursos Humanos para Educação Pré-Escolar - Aperfeiçoamento de pessoal em serviço com vistas à implantação do Proepre.

Finalmente, são relatadas as dificuldades enfrentadas pelas professoras durante o ano de implantação, assim como as estratégias que elas utilizaram, as soluções que encontraram e ainda, as sugestões que apresentaram para o próximo ano letivo.

O presente estudo pretende divulgar essa proposta pedagógica e a trajetória daqueles que se dispuseram a implantá-la no município em questão; representa ainda uma contribuição para a área educacional, visto que nos faz pensar, suscitar debates e discussões sobre a educação pré-escolar.

A democratização desse nível de escolaridade deve ser buscada por todos os que amam as crianças e se preocupam em garantir-lhes seus direitos; assim sendo, a expansão da educação pré-escolar em Leme, no sentido de atingir a todas as crianças de 3 a 6 anos, com a garantia de sua qualidade, é um objetivo a ser perseguido.

CAPÍTULO I

CARACTERIZAÇÃO DO MUNICÍPIO DE LEME

1.1. FORMAÇÃO ADMINISTRATIVA E POLÍTICA¹

A povoação de Leme, assim como muitas outras, teve início ao longo da ferrovia Companhia Paulista, cuja expansão deveria levá-la até o rio Mogi-Guaçu, no *Porto dos Ferreira*, atual município de Porto Ferreira, para que o café produzido na região fosse levado a Santos.

A construção dessa ferrovia ocorreu em terras pertencentes a Manuel Leme, município de Pirassununga.

Em 1899, Querubino Soeiro de Carvalho, primeiro prefeito de Leme, relata à Câmara Municipal que, durante a construção da ferrovia foi instalado um pequeno rancho em terras de Manoel Leme para fornecer gêneros aos trabalhadores daquela obra. Reuniram-se em torno desse núcleo outras famílias que deram origem à povoação de Leme.

A Estação de Manoel Leme foi inaugurada em 30 de setembro de 1876, seguindo-se a construção de uma capela, a instalação de outras moradias e a criação do Distrito Policial da Estação de Leme.

1 - Os itens 1.1 a 1.4.1 baseiam-se nas seguintes fontes: a) *Programa de Trabalho da Casa da Lavoura de Leme-SP*. Secretaria de Agricultura de Produção Vegetal - Divisão de Fomento Agrícola - engenheiro responsável - Nicanor Carvalho; b) BERTÃO, Beatriz Liris Berbel e MORAES, Eliana Gueldini. Leme-SP, Mimeo.; FRANÇA, Ari., *A Marcha do Café e as Frentes Pioneiras*; Conselho Nacional de Geografia, 1968; c) IBGE, 1977; *Geografia do Brasil-Região Sudeste*; d) Academia da Força Aérea de Pirassununga.

1.2. FORMAÇÃO JUDICIÁRIA

Com o crescimento e desenvolvimento desse núcleo, consegue-se a elevação a município em 29 de agosto de 1895, desmembrando-se do município de Pirassununga um ano depois.

Em dezembro de 1906 passa à categoria de cidade e, em dezembro de 1958 à categoria de comarca.

1.3. ASPECTOS FÍSICOS

1.3.1. Localização

Situa-se a 180 km da capital do Estado, no centro leste do Estado de São Paulo, à 22° e 07' de latitude sul e à 47° e 24' de longitude oeste.

1.3.2. Relevo

O município encontra-se praticamente no centro da chamada Depressão Periférica Paulista, patamar deprimido entre o Planalto Cristalino a leste e o Planalto Arenito-Basáltico a oeste.

A Depressão é constituída por sedimentos da era Paleozóica (Primária) com um relevo suavemente ondulado, formado por colinas com vertentes moderadas, cujas altitudes médias variam entre 550 e 650 metros.

Leme encontra-se a 670 metros de altitude. Limita-se ao norte com os municípios de Pirassununga e Santa Cruz da Conceição; ao sul, com

o município de Araras; a leste, com o município de Mogi Guaçu e a oeste, com o município de Ajapi.

1.3.3. Superfície

A superfície total do município é de 402.920 km², o que corresponde a 0,16% da área do Estado; tendo a zona urbana 27.920 km² e a zona rural 375.000 km².

1.3.4. Clima

Com clima predominantemente tropical úmido de altitude, devido sobretudo à pluviosidade, com verões chuvosos e invernos secos.

As temperaturas médias anuais oscilam entre 20°C e 20,5°C. A temperatura do mês mais frio (julho) fica entre 16,5°C e 17°C, em média, enquanto que a do mês mais quente (janeiro) varia entre 22,5°C e 23°C.

As geadas têm ocorrência variável em extensão e intensidade, sendo a região do vale do Ribeirão do Meio a mais sujeita a esse fenômeno climático.

A precipitação atmosférica total é de 1200 a 1500 mm. As chuvas têm seu regime regular entre os meses de outubro a março, intensificando-se em janeiro e fevereiro. É comumente observado o fenômeno de granizo.

1.3.5. Solos

Predominam os solos arenosos com pequenas manchas de "terra-roxa", resultantes de intrusões de rochas basálticas.

1.4. ASPECTOS DEMOGRÁFICOS

1.4.1. População

Em 1991 Leme possuía 68.215 habitantes, sendo que 64.546 habitavam na zona urbana e 3.669, na zona rural.²

Sua população é composta de pessoas pertencentes a todos os segmentos sócio-econômicos e culturais, com nítida predominância das classes trabalhadoras.

A renda média nominal de chefe de família, em 1991, era de Cr\$ 128.055,00, ou seja, aproximadamente 4,1 salários mínimos, que na época era de Cr\$ 31.161,00, sendo que 43.105 pessoas (63,25% da população) viviam em casas cujo chefe de família possuía uma renda menor que 2,9 salários mínimos.³

A população de Leme em 1940 era de 13.783 habitantes, chegando a 68.215 em 1991, conforme pode ser observado no gráfico 1.

2 - BRASIL. *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)*. Censo Demográfico 1991, nº 21, p. 66.

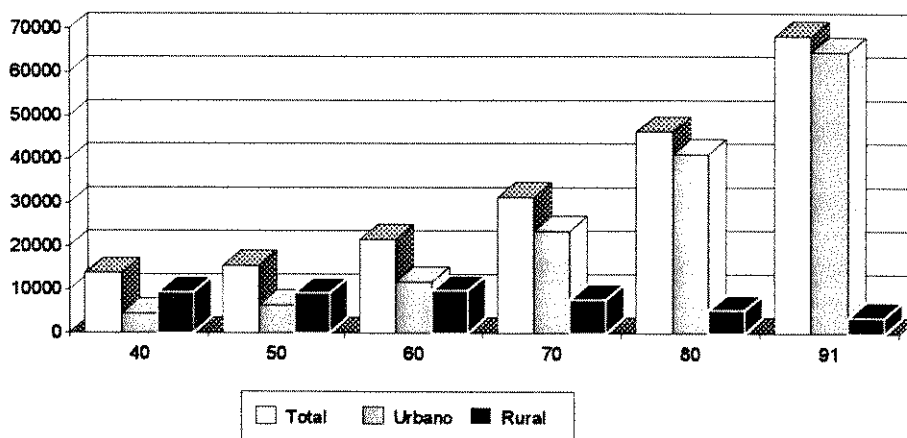
3 - Idem, pp. 637, 650, 653, 676.

TABELA 1. Evolução do Processo de Urbanização de Leme
1940-1991

Ano	Urbana	%	Rural	%	TOTAL
1940	4.434	32,17	9.349	67,82	13.783
1950	6.365	41,11	9.115	58,88	15.480
1960	11.785	54,76	9.733	45,23	21.518
1970	23.471	75,15	7.758	24,84	31.229
1980	41.025	88,08	5.232	11,31	46.257
1991	64.546	94,62	3.669	5,37	68.215

Fonte: IBGE

Gráfico 1. Evolução do Processo de Urbanização em Leme



Na década de 40 a população urbana era de 4.434 habitantes, enquanto que a rural era de 9.349.

Pelo Censo de 1950 a população urbana era de 6.365 e a rural de 9.115.

Enquanto que em 1950 a população rural representava 58,9% do total, em 1960 passa para 45,2%; podendo-se observar já um êxodo rural, porém "não tão sensível como em outros municípios"; um êxodo normal, consequência do desenvolvimento tecnológico da agricultura, Carvalho, 1964 (Programa de Trabalho da Casa da Lavoura de Leme, p.4).

A partir dos anos setenta, o apogeu da cultura do algodão torna esse município conhecido nacionalmente. Esse fato vai provocar um movimento migratório em busca de trabalho; dessa maneira, a população urbana de 54,76% passa a representar 75,15% do total.

Nas duas décadas posteriores o crescimento urbano de Leme torna-se cada vez mais acentuado e desorganizado e a população urbana representa então, nos anos oitenta, 88,08% e, em 1991, 94,62% do total.

O gráfico 1 mostra o crescimento populacional urbano desde a década de 40 até o ano de 1991.

Migração

O município de Leme apresenta algumas características que podem ser explicadas pelo próprio desenvolvimento econômico do País nas últimas quatro décadas. O início do processo de industrialização trouxe para as proximidades da cidade de São Paulo, a primeira indústria

automobilística, a primeira refinaria de petróleo e uma das grandes siderúrgicas.⁴

O início desse processo, em São Paulo, é consequência, em parte, dos excedentes econômicos acumulados, neste Estado, pelas elites ligadas à agricultura, desde o ciclo do café.

O crescimento industrial de São Paulo acelerou-se a partir da década de 60 até a de 70, tendo como consequência profundas transformações urbanísticas e humanas, geradas pela intensa migração oriunda das regiões mais pobres do País.

A periferia urbana passa a crescer, e é aí que reside a mão-de-obra necessária ao aumento da produção. Constitui essa mão-de-obra, migrantes carentes e a própria população pobre de São Paulo.

Com as crescentes dificuldades: de moradia, de saúde, de educação, de transporte, além de outras, essa migração passa a ocorrer também no Interior, onde os migrantes vão dedicar-se ao trabalho agrícola.

Foi o que ocorreu em Leme. Observa-se que na década de 60 houve um aumento da área cultivada com algodão, com um significativo aumento da produtividade e da qualidade. Data também dessa época o aumento da produção de cana de açúcar e a instalação de uma usina. Dessa maneira, a migração resolve a escassez de mão de obra.⁵

Os dados mostram o significado econômico dessas duas culturas para o desenvolvimento do município; no ano agrícola de 64/65 a cultura do algodão representou 23,1% e da cana 21,5% do total da produção agrícola do município.

4 - PENIN, Sônia Teresinha de Sousa. *Uma Escola Primária na Periferia de São Paulo*. Cad. Pesquisa, São Paulo (46):50-58, ago. 1983.

5 - *Programa de Trabalho da Casa da Lavoura de Leme-SP*. op. cit. p.5.

O rendimento da cana de açúcar, em toneladas por alqueire, representava 24,55% do total e o rendimento do algodão, que era de 320 arrobas por alqueire, representava 45,13% do total.⁶

No final da década de 60, Leme já era o maior produtor de algodão do Estado de São Paulo. O cultivo do algodão nesse município chega ao apogeu na década seguinte.

Os migrantes ao chegar tinham trabalho garantido o ano todo, pois a cultura da cana necessita de trabalho manual de junho a fevereiro, e empregava, na época, homens, mulheres e menores acima de 14 anos. A colheita do algodão, estende-se de março a maio, podendo ser realizada pela família toda, inclusive crianças a partir de aproximadamente 7 anos. O transporte é fácil, já que essa cultura existe nos arredores da cidade também.

A migração passa então a ser fomentada pelos primeiros que vieram e conseguiram melhores condições de vida, comparadas àquelas de sua cidade de origem.

Esse fenômeno explica o grande aumento populacional ocorrido desde então, intensificando-se de maneira desordenada na última década.

O êxodo rural, que teve início com a queda da produção cafeeira, pode ainda explicar o crescimento urbano.

Ao longo dos tempos, tal crescimento continua como resultado de outros fatores, dentre eles: a melhoria das estradas intermunicipais; o aparecimento dos veículos nacionais, mais acessíveis; a construção das casas populares na periferia urbana, possibilitando ao trabalhador ter sua própria moradia; o desenvolvimento tecnológico da agricultura e o desinteresse dos produtores rurais em manter trabalhadores em suas

6 - Programa de Trabalho da Casa da Lavoura de Leme-SP. op.cit. pp.15 e 16.

propriedades, pressionados por diversos fatores, como por exemplo os encargos sociais.

O acentuado aumento da população constituída por trabalhadores migrantes que procuram essa cidade em detrimento de outras, tem causado graves problemas de ordem social, tendo em vista que o crescimento dos serviços urbanos não acompanha o crescimento demográfico.

Assim sendo, esse contingente populacional, juntamente com a população pobre da cidade, aumenta a demanda de atendimento médico, educacional, habitacional, entre outros.

A política econômica adotada pelo governo federal gerou a grande recessão do início da década de 80. As conseqüências dessa política foram: queda de produção e redução do nível de emprego. Esse quadro, aliado ao aumento da população urbana, pôde ser observado na maioria dos grandes centros urbanos e também em Leme. O aumento da taxa de desemprego na cidade teve como conseqüência a queda do nível de vida da população e considerável aumento da criminalidade. Outra hipótese possível é a de que a violência seja causada pela decepção do migrante, ao constatar que as atuais condições de vida encontradas não diferem tanto daquelas da cidade de origem.

Isso pode ser comprovado, pesquisando-se relatórios e programas de trabalho da Casa da Lavoura local, nos quais são descritos e analisados, entre outros, os tipos de moradias do trabalhador rural, sua alimentação, seu lazer.

Atualmente, o problema da migração no município tem originado reflexões e considerações de vários segmentos da sociedade, embora os poderes constituídos não tenham efetivamente tomado nenhuma providência nesse sentido.

A questão interessa a este estudo na medida em que provoca um grande aumento da demanda escolar, prejudicando ou mesmo anulando os planejamentos efetuados tanto pela Delegacia de Ensino Estadual quanto pelo Departamento de Educação Municipal.

Entretanto, por não ser objeto desta pesquisa, fica apenas o registro para futuros estudos.⁷

As escolas estaduais e municipais da periferia estão superlotadas. Duas da esfera estadual e duas da administração municipal estão funcionando com um turno a mais. Esse fato, obviamente causa prejuízos para a qualidade do ensino, visto que as crianças permanecem na escola durante apenas três horas diariamente.

1.4.2. Economia

As propriedades agro-pecuárias atingiam, em 1985 ⁸, o total de 527; enquanto que existem 450 estabelecimentos comerciais, 190 de prestação de serviços e 150 indústrias, das quais apenas algumas poucas podem ser consideradas de grande porte.

No que diz respeito à receita do município, o parque industrial responde por 55% da arrecadação, enquanto que o comércio responde por 28% , a agro-pecuária por 15% e a prestação de serviços por 2%.

7 - Existem denúncias de que muitas vezes a migração tem sido "agenciada". Nesse caso, a que interesses ela estaria servindo?

8 - BRASIL. *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística*. Censo Agropecuário de São Paulo, nº 21, 1985, pp. 69, 161, 243, 254.

CAPÍTULO II

CONTEXTO EDUCACIONAL E ASSISTENCIAL DE LEME EM 1991

O levantamento realizado é estimulado pelas reflexões apresentadas na introdução e traça o quadro do atendimento à criança em idade pré-escolar em Leme.

É importante que se conheça a realidade atual da assistência e da educação infantil no município, no que diz respeito ao tipo e à extensão desse atendimento.

A assistência às crianças, no Brasil, esteve restrita à instituições particulares até meados da década de 20, quando o 1º Congresso de Proteção à Infância, em 1922, solicita apoio das autoridades governamentais. Surgem então novos órgãos para realizar esse atendimento e a idéia de creches passa a ser defendida (Kramer, 1982, p. 60).

A primeira creche pública de Leme começa a ser construída em 1982, datando de 1960 a inauguração da primeira creche particular.

2.1. EXTENSÃO DO ATENDIMENTO

2.1.1. Instituições Assistenciais

Creches Municipais

São atualmente duas instituições construídas, administradas e mantidas pela Prefeitura do Município, com subvenções estaduais e federais.

Recebem crianças dos segmentos mais baixos da população, cujas mães trabalham fora do lar, a partir dos 3 meses de idade, em regime de tempo integral; são matriculadas também crianças de 3 a 6 anos nas classes de educação infantil, em regime integral ou parcial, conforme a necessidade da família.

As crianças de 2 e 3 anos durante todo o tempo e as de 4 a 6 anos, em períodos que não o escolar, em outras instituições permanecem nas creches, sob responsabilidade de recreacionistas, orientadas para estimularem adequadamente os pequenos.

Em 1991 havia nas creches municipais 141 crianças, de 3 meses a 4 anos incompletos.

Creches Particulares

Nessa época existiam três instituições particulares, sem fins lucrativos, administradas por voluntários leigos ou religiosos, subvencionadas também por órgãos federais, estaduais, municipais e algumas indústrias, além de serem auxiliadas financeiramente por pessoas físicas.

Duas delas possuíam uma organização e prestavam um atendimento até certo ponto semelhante às das municipais, exceto a recreação orientada para os menores de 4 anos.

A mais antiga dessas creches mantém ainda o acolhimento a crianças de 7 a 10 anos em regime parcial, isto é, tais crianças permanecem na instituição num período diferente do período escolar, no qual têm uma pessoa encarregada de acompanhar seu estudo e tarefas escolares; o restante do tempo é utilizado para recreação e trabalhos artísticos.

A terceira das creches, criada posteriormente, já não existe.

Em 1991 havia 220 crianças, de 3 meses a 4 anos incompletos, matriculadas nessas creches.

Orfanato

Trata-se de uma instituição particular, sem fins lucrativos, administrada por voluntários; recebe também subvenções oficiais e particulares, atendendo em 1991, 26 crianças, sendo 15 delas menores de 7 anos.

Atende crianças órfãs ou aquelas cujas famílias não possam cuidar delas temporariamente ou, ainda, não desejam fazê-lo. Crianças, as quais os pais tenham perdido sua tutela por ordem judicial também são atendidas no orfanato.

A escolarização de tais crianças acontece numa unidade municipal de educação infantil ou numa escola estadual de 1º grau, próxima à instituição.

2.1.2. Redes de Ensino Pré-Escolar

Rede Estadual

A primeira classe estadual de educação infantil em nosso município foi instalada em 1º de agosto de 1949, sob a regência da professora Zulmira Pedro Sawaia, sendo composta por 30 alunos: 15 meninos e 15 meninas. Essa classe foi criada posteriormente pelo Decreto 17.698, de 26/11/49, anexa ao 2º Grupo Escolar de Leme, atual EEPSPG Profa. Maria Joaquina de Arruda.

Pelo fato de não ter nos primeiros anos de sua criação prédio próprio, o 2º Grupo Escolar de Leme, funcionou provisoriamente em salas da EEPG Cel. Augusto César, no período de fevereiro a setembro de 1949. Dessa data até março de 1957 funcionou anexo ao Convento Madre Maria Madalena Postel, em dois períodos; daí até o final daquele ano voltou a funcionar na EEPG Cel. Augusto César, passando finalmente, no início de 1958 a ser instalado em sua sede própria.

Posteriormente, as classes de educação infantil mantidas pelo governo do Estado de São Paulo passaram a funcionar anexas ao Recanto Infantil Madre Eduarda Schäffers.

Essas classes de educação infantil estadual, mantidas pelo Estado, sempre em número de duas, funcionaram em prédios cedidos, até 1986, quando foram transferidas para sua sede, na EEPSPG Profa. Maria Joaquina de Arruda. Restringiu-se aos últimos níveis da educação pré-escolar: o pré-primário, cujo atendimento restringia-se às crianças de 6 anos, revelando a ênfase no preparo à escolarização.

O atendimento ao pré-escolar pelo governo do Estado de São Paulo foi encerrado pela Resolução SE 244/93 de 09/11/93, publicada em 10/11/93; ficando, a partir de então, todo o atendimento pré-escolar paulista a cargo das redes de ensino municipal ou particular. Em 1991, somente 33 crianças eram atendidas pela Secretaria de Educação Estadual.

Rede Particular

Constituída em 1991, por três escolas, uma delas oferece também o Curso de 1º Grau completo. Todas as unidades particulares atendem crianças na faixa etária de 2 a 7 anos incompletos, assim

distribuídas: classes de maternal, para crianças menores de 4 anos; Jardim I para as de 4; Jardim II, para as de 5 e Pré-Primário para as de 6 anos.

Totalizam um atendimento a 190 crianças, predominantemente das classes sociais mais elevadas.

Os prédios onde funcionam são adaptados e por isso algumas não possuem área externa ampla.

Rede Municipal

Mantida pela Prefeitura do Município, oferece dois tipos de atendimento ao pré-escolar: as Escolas Municipais de Educação Infantil (Emei's) e as classes anexas às creches urbanas e às escolas rurais: EEPG Augusto de Souza Sardinha, no Bairro Taquari, e EEPG José Pedro de Moraes, no Bairro Caju.

Em 1991 havia 12 Emei's, com 61 classes e sete classes anexas às creches.

Até meados da década de 70, o atendimento municipal à criança pré-escolar era muito limitado, visto que só havia o Recanto Infantil Madre Eduarda Schäffers, que atendia à elite social e algumas poucas crianças que moravam nas imediações.

Essa unidade escolar teve sua construção autorizada pela Lei Municipal nº 335, de 16/2/58.

A Lei Municipal nº 421, de 17/11/60 cria o Recanto Infantil Madre Eduarda Schäffers; posteriormente, a Portaria nº 963/61 de 17/2/61 nomeia a professora Maria Alcina de Souza Ravanini para reger classe de recreação infantil.

Em 1991 tal escola atendia 403 crianças de 4 a 6 anos de idade, em 12 classes; o total de crianças atendidas pela rede municipal de educação pré-escolar era de 1.907 alunos, de 4 a 6 anos.

TABELA 2. População Infantil de Leme - 1991

Idade	Total
menos de 1 ano	1.426
1 ano	1.402
2 anos	1.572
3 anos	1.572
4 anos	1.574
5 anos	1.517
6 anos	1.519
TOTAL	10.582

**TABELA 3. Matrículas de Pré-Escolares
Segundo a Modalidade e a Esfera Administrativa - 1991⁹**

Idade	0 a	%	3 a 6	%	Total	%
Esfera Administrativa	3		anos			
	anos					
Creches Particulares	141	37.5	-	-	141	5.62
Creches Municipais	220	58.5	-	-	220	8.77
Orfanato	15	3.9	-	-	15	0.59
Escolas Particulares	-	-	190	8.92	-	7.58
Escolas Municipais	-	-	1907	89.53	1907	76.09
Escola Estadual	-	-	33	1.54	33	1.31
TOTAL	376		2130		2506	100.0%

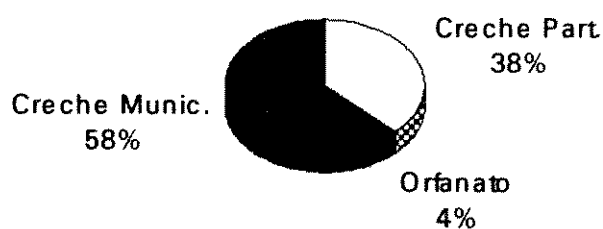
9 - Prefeitura Municipal de Leme. *Anuário Estatístico* 1991 e dados fornecidos pelas próprias creches.

TABELA 4. Comparação entre o número total de crianças e o número atendido - 1991

Idade	Total	Atendidas
Até 3 anos	5.972	376
4 a 6 anos	4.610	2.130
Total	10.582	2.506

Analisando-se a Tabela 3 e o Gráfico 2 verifica-se que as creches particulares são responsáveis pelo atendimento de 37,5% do total de crianças de 0 a 3 anos atualmente atendidas. As creches municipais respondem por 58,5% e o orfanato por 3,9%.

Gráfico 2. Atendimento por esfera administrativa de 0 a 3 anos



Referindo-se à totalidade das crianças pré-escolares matriculadas em algum programa, a porcentagem de atendimento revela-se

menor, cabendo 5,87% às creches particulares e 9,17% às municipais; são de responsabilidade do orfanato, apenas 0,62%.

Entretanto, considerando-se a totalidade dos menores dessa faixa etária existentes no município, que somam 5.972, verifica-se que a porcentagem de atendimento pode ser considerada insignificante, visto que as creches particulares oferecem matrículas somente a 2,36% do total, enquanto que as creches oficiais conseguem atender apenas a 3,68% dessas crianças.¹⁰

Constata-se, dessa maneira, que apenas 6% do total da população infantil de 0 a 3 anos pode contar com algum tipo de instituição que a abrigue, enquanto os pais dessas crianças saem para o trabalho.

Deve-se tentar, portanto, uma conscientização da comunidade e dos poderes públicos no sentido de que se pense na necessidade urgente de ampliação desse tipo de atendimento, tão necessário às famílias de baixa renda.

No que diz respeito ao atendimento aos menores de 3 a 6 anos, os números são menos assustadores, porém há muito o que se fazer também.

Percebe-se claramente que a responsabilidade pela escolarização dessas crianças está praticamente nas mãos do poder público municipal, visto que o governo estadual nunca ampliou as vagas oferecidas desde a criação desse atendimento, terminando por encerrá-lo recentemente.

As escolas municipais responsabilizam-se por 89,53% do total das crianças matriculadas, enquanto que as unidades particulares oferecem 8,92% das vagas, cabendo ao governo estadual apenas 1,54%.

10 - IBGE 1991. Ver Tabela 2.

Entretanto, considerando que das 4.610 crianças do município, que têm de 3 a 6 anos de idade, apenas 46,19% conseguiram matricular-se em alguma escola, estando 41,36% delas em escolas municipais.

Como farão as famílias dos restantes 53,8% para obter educação para seus filhos, a fim de que possam desenvolver-se integralmente, isto é, possam atualizar suas possibilidades, sem ocorrência de atrasos em qualquer um dos aspectos do seu desenvolvimento: afetivo, social, perceptivo-motor ou cognitivo?

Gráfico 3. Atendimento por esfera administrativa de 3 a 6 anos

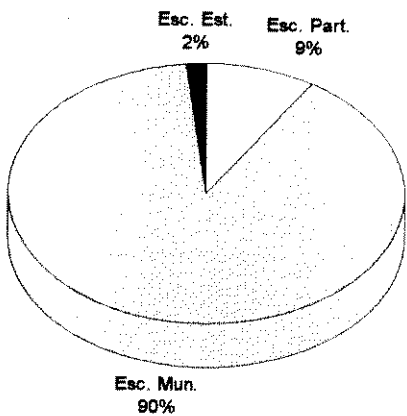
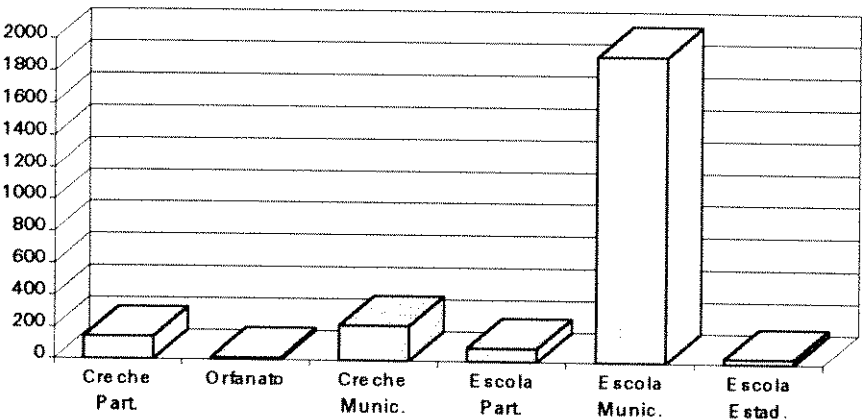
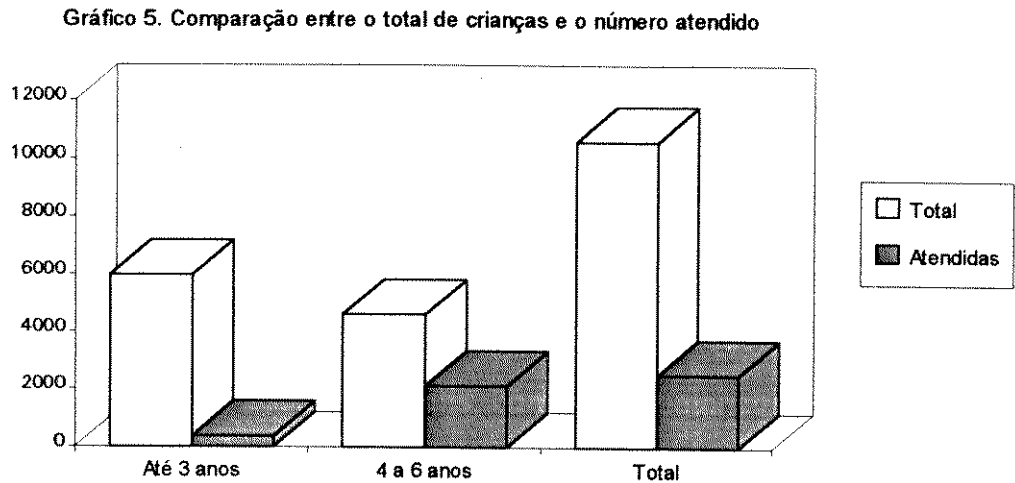


Gráfico 4. Atendimento por esfera administrativa de 0 a 6 anos



Se for considerada a totalidade das crianças pré-escolares inscritas em algum programa, vê-se que essa porcentagem cai novamente. Sendo a responsabilidade das escolas particulares 7,58%; o atendimento municipal 76,09%, e o da esfera estadual 1,31%; significando que 84,99% dos pré-escolares matriculados em algum programa estão nas escolas.

Finalmente, no que concerne ao total da população pré-escolar de 0 a 6 anos constata-se que em 1991, era de 10.583 crianças. Isso indica que apenas 23,67% dessas crianças eram cuidadas por algum órgão: creches, orfanato ou escolas infantis, conforme demonstram a Tabela 4 e o GRÁFICO 5. Comparação entre o Total de Crianças e o Número Atendido



Será que as famílias dos restantes 8.184 menores de 7 anos, teriam condições de permanecer com elas o dia todo? O meio em que viviam proporcionava-lhes estímulos adequados para se desenvolverem bem? Suas necessidades físicas, sócio-emocionais e intelectuais estariam sendo supridas?

Infelizmente, chego à conclusão que a grande maioria das crianças lemmenses não têm acesso a um ambiente estimulador que favoreça a atualização de suas possibilidades. Tal afirmação baseia-se no conhecimento de que essas crianças dependem de pessoas não preparadas

para educá-las: irmãos mais velhos, também crianças, vizinhos e outros familiares; isso, na melhor das hipóteses, pois sabe-se também que há crianças que não têm ninguém para cuidar delas enquanto os pais trabalham.

A sociedade como um todo, estaria interessada e preocupada com esses problemas? Essas questões poderão nortear estudos e reflexões posteriores. Por enquanto escapam do meu interesse imediato.

Foram formuladas tais interrogações como subsídios para futuros estudos e reflexões.

Os dados mostram-nos que as escolas e instituições existentes não dão conta da demanda infantil.

Mais uma reflexão faz-se necessária: considerando-se que nos últimos três anos, isto é, de 1992 até 1994, nasceram mais 4.891 crianças¹¹, mais a migração e considerando-se também que o aumento de vagas nos diversos tipos de atendimento infantil não foi significativo, conclui-se que a situação das crianças de 0 a 6 anos de idade, cujas mães trabalham fora do lar, é, em Leme, bem grave.

Outra análise possível diz respeito especificamente ao atendimento escolar infantil. Considerando as 2.130 crianças de 3 a 6 anos atendidos nesta cidade pelos diversos sistemas educacionais, veremos que tal atendimento representava apenas 20,12% do total da população infantil, isto é, um quinto dessa população escolar recebia algum tipo de estimulação ou participava de algum programa que possivelmente estivesse favorecendo seu desenvolvimento.

11 - Cartório do Registro Civil das Pessoas Naturais. Leme-SP.

2.2. BREVE HISTÓRICO DO ATENDIMENTO PRÉ-ESCOLAR MUNICIPAL

2.2.1. Ceape, outra alternativa

Deve-se lembrar que até meados da década de 70 a população pré-escolar lemense apenas poderia ser matriculada ou atendida por meio da única escola particular existente ou nas classes estaduais ou municipais do Recanto Infantil.

Assim sendo, havia uma grande parcela desse contingente desejando tal atendimento, especialmente a população constituída pela classe trabalhadora que habitava a periferia.

Por esse motivo, em maio de 1976, o Departamento de Promoção Social da Prefeitura do Município (DPS), implantou os Centros de Educação e Alimentação do Pré-Escolar (Ceape). Tratava-se de um programa da Faculdade de Higiene e Saúde Pública da Universidade de São Paulo, cujo idealizador foi o Prof. Dr. Yaro Ribeiro Gandra.

Objetivo

Esse programa tinha como objetivo fundamental suprir e prevenir as carências nutricionais causadoras de retardos mentais irreversíveis, segundo a compreensão da época. Num segundo momento, Gandra percebendo a necessidade de favorecer o desenvolvimento psicológico da crianças, passa a contar com os alunos da Faculdade de Educação daquela universidade, que orientavam as professoras na execução de um programa de estimulação.

Origem

É provável que o Ceape tenha surgido em decorrência das conclusões e sugestões da Reunião organizada pelo Unicef, em Boston, 1975, convocada pelo Dr. William Schmidt (Piaget, 1975), chefe do Departamento de Saúde Materno-Infantil da Escola de Salubridade Pública de Havard, cujo tema foi "La Primera Infancia".

Essa reunião de médicos, cujo objetivo era conhecer e oferecer uma perspectiva ampla das necessidades inter-relacionadas das crianças em idade pré-escolar, contou com a presença de muitos autores de todo o mundo.

Causou surpresa todavia, o fato de que, ao invés de restringir-se aos aspectos da nutrição e higiene infantil, a discussão centrou-se principalmente nos problemas políticos, culturais, sociais e econômicos. Isso porque, segundo os participantes, essas são questões básicas para que se obtenha a proteção adequada ao menor. Aqueles médicos estavam profundamente preocupados com o fato de que os políticos, planejadores e administradores freqüentemente se descuidam das necessidades da infância.

Datam dessa época as descobertas do Dr. Derrick Jelliffe e de sua esposa, Patrice Jelliffe, de que a desnutrição infantil teria possibilidade de atrasar o desenvolvimento tanto físico como mental, às vezes de maneira irreparável.

Nessa reunião, ao se pesquisar soluções que pudessem melhorar a qualidade de vida, atendendo de maneira mais eficaz as necessidades infantis, chegou-se aos teóricos da infância. Concluíram, pois, que o trabalho de Piaget era "bem conhecido pelos profissionais dos campos da Biologia, Zoologia, Lógica, Matemática, Psicologia, Filosofia e Epistemologia e, portanto, os outros que haviam se interessado pelo

desenvolvimento da criança, não estariam tão familiarizados sobre os processos do pensamento da criança", visto que ele investigava esse tema há cinquenta anos (*idem*).

Influenciados pela idéia de que a pré-escola deveria suprir as carências, de maneira especial, as nutricionais, as primeiras oito classes de Ceape instaladas em Leme, localizavam-se nos bairros da periferia, por ter como objetivo o atendimento aos carentes.

As pessoas responsáveis por essas classes, embora sendo professoras, pelo fato de terem sido contratadas pelo Departamento de Promoção Social (DPS), ocupavam o cargo de "Animadoras de Programa", tendo como vencimentos mensais, um salário mínimo.

Em 1977, eu já estava exercendo as funções acumuladas de diretora do Departamento de Promoção Social (DPS) e do Departamento de Educação e Cultura (DEC) da Prefeitura do Município. Ao tomar conhecimento dessa situação funcional das professoras do Ceape, providenciei o remanejamento delas para o DEC. A partir de então elas foram contratadas e remuneradas como professoras pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT).

Foi possível, a partir dessa decisão, pensar-se em adotar uma única orientação pedagógica para todas as classes de educação infantil.

Isso porque as professoras do DEC trabalhavam segundo uma mescla de concepções acerca da aprendizagem e desenvolvimento e as do DPS seguiam orientações da equipe responsável pelo Ceape.

2.2.2. Outros Programas

Estudos mais recentes se contrapuseram-se à noção de carência nutricional, encontrando resultados diferentes. Entre outros, destaca-se a pesquisa de Mantovani de Assis, 1976, na qual, procedendo à avaliação das crianças submetidas a um processo de estimulação na fase pré-escolar, as variáveis idade e nível sócio-econômico foram também analisadas.

Nesse trabalho, por meio dos resultados dos testes estatísticos empregados, não foi confirmada a influência dessas variáveis sobre o desenvolvimento intelectual das crianças (*idem*, p.6).

Apesar do grande número de pesquisas piagetianas da década de 60, outras tantas preocuparam-se com a evasão e a repetência nas escolas, de modo especial nas séries iniciais, por influência dos vários programas de "educação compensatória" desenvolvidos na Europa e na América do Norte.

Esses programas diferenciavam-se entre si pelos objetivos e métodos: por exemplo, o Head Start, era subvencionado pelo governo americano para superar as diferenças culturais da população de baixa renda.

Foram elaborados outros programas com o objetivo de estimular precocemente as crianças, prevenindo-se dessa maneira os efeitos das carências mencionadas e ressaltadas na época. Entre eles encontram-se os de Martin Deutsch e equipe; o de Kamii, Radin Sonquist e Derman e o de Célia Lavatelli, todos baseados no desenvolvimento cognitivo (Drouet, 1981).

Almy (1977, p.151), relata que há várias teorias, nem sempre concordantes, sobre o desenvolvimento.

Ela explica ainda que Kohlberg caracterizou três grandes correntes ideológicas de pensamento que influenciaram a educação pré-escolar: a "maduracionista", que teve início com Rousseau e inclui Freud e Gesell; a da "capacitação cultural", cujo precursor é Locke, incluindo Torndicke e Skinner e a do "desenvolvimento cognitivo", que deriva de Dewey e Piaget.

Continua Almy desde 1977, isto é, há dezesseis anos, "atualmente já não se pode considerar a aprendizagem como um processo aditivo, visto que a criança constrói sua própria realidade." Portanto, o professor, não é mais o agente das mudanças e seu trabalho deve ser o de explicar e facilitar o conhecimento próprio da criança.

No Brasil, surgiram os trabalhos de Patto, sobre educação compensatória e de Poppovic visando a antecipação da escolaridade (*idem*, 1981).

A própria Unesco, em sua programação para 1970, destacou a necessidade da pré-escola ser uma preparação para o bom desempenho na escola de 1º grau, passando ou tornando seu currículo propedêutico e *compensatório* das múltiplas *carências* apresentadas pelas crianças: culturais, nutricionais, sócio-afetivas, morais e intelectuais (*Idem*, 1981).

2.2.3. Orientações

Preocupada com a qualidade do trabalho pedagógico da rede municipal, procurei oferecer oportunidades para que as professoras se capacitassem, incentivando-as a participarem dos cursos de educação infantil que conhecíamos na época. Eram cursos de 30 ou 40 horas e cada um deles destinava-se à uma disciplina.

O Curso de Desenho Infantil, por exemplo, compreendia o conhecimento das fases pelas quais as produções infantis passam, a interpretação de seus desenhos, o emprego de técnicas de pinturas, o uso de materiais diversos, etc..

O Curso de Educação Artística propunha o desenvolvimento da criatividade, sugerindo para tanto, o uso de variadas técnicas e materiais.

O Curso de Música, oferecia sugestões de músicas, canções e danças infantis, para as diferentes comemorações ou conteúdos programáticos.

Embora as professoras gostassem muito de participar deles, voltando ao trabalho mais animadas, entusiasmadas com as novidades, como se pôde perceber, a formação que recebiam não era suficiente, visto que elas recebiam apenas sugestões de como trabalhar com as crianças.

Dessa maneira, as professoras aprendiam a trabalhar, desconhecendo o aluno com que se trabalha ou, em outras palavras, sabiam ensinar, desconhecendo a criança que aprende, isto é, não sabendo como ela aprende e se desenvolve.

Atualmente, portanto, à luz dos conhecimentos da Epistemologia Genética, é possível perceber as falhas praticadas no sistema educacional nessa época, o que pode explicar os rumos da programação do DEC, conforme as concepções, conhecimentos e orientações recebidos, entre outros, do Modelo Pedagógico e da legislação vigente, os quais visavam a compensação das carências e a preparação da crianças para a escolarização regular.

2.2.4. Dúvidas

Entretanto, já era possível perceber que esse tipo de escola não servia para todas as crianças e inúmeros questionamentos eram feitos, mas permaneciam sem respostas ou soluções adequadas.

2.2.5. Expansão do Atendimento

Preocupada também com a extensão da pré-escola ao maior número possível de crianças, nessa mesma administração foram instaladas outras classes de Ceape em Centros Comunitários, Salões Recreativos e Paroquiais. Também foram criadas mais classes de pré-escola no Recanto Infantil, que teve suas instalações ampliadas para isso.

Na administração seguinte, até 1988, as classes de Ceape foram transformadas em classes de educação infantil, isto é, não tinham mais compromissos com a USP e passaram a ser regidas por professoras efetivas, uma vez que no ano anterior havia sido realizado o 1º Concurso Público para Provimento de Cargos de Professores Municipais.

Foram então construídas e instaladas Emei's em diferentes bairros da periferia, reunindo assim, as classes anteriormente dispersas e outras que funcionavam anexas à instituições ou sociedades particulares.

A rede física de educação pré-escolar municipal continuou a ser ampliada, proporcionando atendimento, em 1991, a 1.907 crianças de 4 a 6 anos.

Devido à grande demanda por vagas escolares nos bairros periféricos e ao descaso do governo estadual, tomei a decisão de também programar, solicitar e, finalmente, obter a autorização para que duas escolas municipais de 1º grau urbanas fossem construídas. A primeira, em 1978,

outra em 1980; em 1989, uma Emei foi ampliada e transformada em escola de 1º grau municipal, sem prejuízo daquele atendimento anterior.

Essa medida, na época, gerou críticas por parte de alguns diretores, supervisores escolares e muitos professores estaduais, que argumentavam ser esta uma atribuição do governo estadual.

Embora eu concordasse com isso e pensasse que as verbas municipais deveriam ser destinadas à construção de salas para instalação de classes de educação infantil, eu não poderia ficar insensível ao fato de que crianças de 7 e até 13 anos ficassem nas ruas sem escola.

A construção de escolas estaduais em Leme não têm acompanhado o ritmo do crescimento da população urbana, fato que tem gerado críticas e descontentamentos.

Os estudos e projetos que solicitam construções escolares ao governo estadual são elaborados pelos Responsáveis pelo Ensino do Município (REM), constituído por diretores de escolas estaduais e pelo Assistente de Planejamento da Delegacia de Ensino, onde tais dados podem ser encontrados.

2.3. CONTEXTO PEDAGÓGICO

2.3.1. Inquietações

Assumindo novamente o DEC da Prefeitura do Município, em 1989, minha grande preocupação foi avaliar o sistema escolar, a partir do desempenho das professoras e do aproveitamento dos alunos, do modo como eu entendia o processo de escolarização: ensino-aprendizagem

Porém, num período imediatamente anterior, como professora, eu já havia observado maneiras muito diferentes de trabalhar com os alunos;

chegara até a modificar alguns dos procedimentos pedagógicos que empregava, os quais, para minha surpresa, se revelaram muito mais eficazes.

Para que se possa compreender melhor esses meus sentimentos e preocupações com o desempenho de minhas funções como diretora do DEC, faz-se necessário retomar o início de minha carreira profissional, verificando em sua trajetória as inquietações e dúvidas que a marcaram e as buscas que foram realizadas durante o processo.

Iniciei minha carreira como professora primária em 1965, trabalhando numa escola rural, ministrando aulas para 1ª, 2ª e 3ª séries, simultaneamente.

No ano seguinte, permaneci como substituta, sem classe, numa escola estadual urbana, auxiliando as professoras e observando-as interagindo com seus alunos. Essa experiência ajudou-me a ir percebendo quais as condutas das professoras que provocavam reações mais positivas nas crianças, além de observar os diferentes modos pelos quais as colegas superavam suas dificuldades, tanto no que diz respeito à aprendizagem, bem como à condução da dinâmica na sala de aula, isto é, à participação dos alunos, que não era muita, e também, à "disciplina".

Durante os primeiros oito anos de exercício do magistério, ou seja de 1965 a 1973, lembro-me de ter recebido poucas orientações dos órgãos responsáveis na esfera estadual; lembro-me apenas de ter freqüentado um curso de Matemática Moderna, que serviu apenas para que os professores ensinassem mais "nomes" para os alunos decorarem: "conjunto vazio", "conjunto unitário" e outros; "menor que", "maior que", "pertence", "não pertence" e muitos outros. Então, como diz Piaget, fazíamos com que nossos alunos desenvolvessem mecanismos para dar respostas certas, sem que compreendessem ou tivessem construído o conceito.

Em 1974 participei de um curso de Reforço Intensivo¹² na Delegacia de Ensino. Embora no Curso Normal eu já tivesse ouvido falar em Piaget, bem como em outros autores, o conhecimento que nos foi transmitido era apenas uma breve definição das diversas teorias de aprendizagem. O Curso de Reforço Intensivo foi então, o primeiro contato com a teoria piagetiana. Porém, como o curso foi ministrado em poucos dias, nos dois primeiros, lembro-me bem que, enquanto a monitora tentava nos introduzir nas primeiras noções teóricas, nossa grande ansiedade era por obter "sugestões de atividades para realizar com as crianças". Mesmo assim, já naquela época, percebi que essa tinha sido a orientação mais consistente e coerente que eu já recebera.

Entretanto, como eu fui a única professora da escola a participar e não tinha um grupo de crianças para o referido reforço, não tive a oportunidade de ver como poderia aplicar o pouco que aprendera.

A minha participação no curso de Ciências Sociais entre 1972 e 1975, proporcionou-me a oportunidade de entrar em contato com professores e autores que me revelaram um Brasil desconhecido, provavelmente também para uma grande parte dos professores, em decorrência da formação recebida, visto que se censurava notícias e informações.

Por meio desses estudos pude conhecer e ir tomando gradativamente consciência do alcance e das implicações advindas da crise, como, por exemplo, o pagamento elevado dos juros, os investimentos que se realizavam no exterior, resultado do crédito fácil, a importação do petróleo, além de outros problemas gerais do País.

12 - Reforço Intensivo - Era um tipo de recuperação para os alunos com dificuldades de aprendizagem ou alunos considerados mais lentos do que os outros. Essas crianças deveriam participar de aulas em dias alternados, com duração de duas horas, no período contrário do estudo regular.

Como consequência, essa nova visão da realidade foi se ampliando-se cada vez mais, remetendo-me à novas leituras relativas às políticas adotadas, no que concerne à economia, à educação, etc.

Fui então conscientizando-me e concluindo que o professor não poderia mais ser apenas um transmissor de conhecimentos e sim deveria propiciar ao aluno a oportunidade de refletir, de participar e de perceber que as mudanças eram necessárias e possíveis.

Anteriormente, minha postura era bem diferente, considerava fatores ou condições tais como a obediência, a disciplina e o respeito (entendido como a atitude de quem não discute, não questiona) essenciais para a educação, isto é, para a aprendizagem. Eu nunca havia pensado a quem ou a que interesses, uma determinada ordem ou lei poderia estar servindo.

Hoje compreendo que eu era uma pessoa totalmente alienada, começando a progredir em direção à construção de sua autonomia intelectual e moral, construção essa, considerada por Piaget, como a finalidade da educação.

Ao morrer o sentimento de ufanismo, de exaltação e patriotismo ingênuos, nasceu a consciência da cidadania, expressa no desejo de estudar cada vez mais, propiciando uma educação de melhor qualidade aos meus alunos e aos meus filhos. Eu desejava agora conhecer a realidade de nosso País e de nosso povo.

No período de 1977 a 1982 exerci o cargo de diretora de Educação e Cultura na Prefeitura do Município, recebendo a incumbência de acompanhar o trabalho das professoras, orientando-as.

Realizava as tarefas que me competiam visitando freqüentemente as classes, verificando o trabalho das professoras e das crianças, demonstrando-lhes que o meu papel era de apoio e de orientação

na medida do possível, não de crítica ou fiscalização como, via de regra, era entendida a função do supervisor na época.

O importante papel que podem e devem desempenhar os inspetores ou conselheiros pedagógicos na reciclagem permanente de professores de educação pré-escolar, bem como de todos os outros níveis de educação, é referido por Mialaret (1976, p. 127).

Esse pesquisador afirma que o papel da inspeção deve ser o de animar, apoiar, aperfeiçoar o trabalho do professor, e não ser considerada apenas uma tarefa administrativa.

A partir dessas "supervisões", nas quais fui detectando as dificuldades, os anseios, as expectativas, bem como os constantes pedidos de sugestões e orientações da maioria das professoras, passei a construir um esquema de trabalho, que pelas suas características ainda não poderia ser chamado de projeto.

Após cada série de visitas, relatadas por escrito ao prefeito, eu realizava reuniões com as professoras para sugerir-lhes atividades com as crianças e proporcionar-lhes trocas de experiências. Antes das reuniões, eu lia tudo o que encontrava e consultava colegas experientes das séries mais adiantadas. Passei a fazer assinaturas de revistas sobre ensino. Era tudo o que eu sabia fazer então.

Infelizmente esse trabalho não tinha uma sequência regular devido ao fato de eu ter que desempenhar as outras tarefas e obrigações do cargo, além das dificuldades com a locomoção, isto porque as escolas de 1º grau localizavam-se na zona rural. Estas dificuldades referiam-se às constantes: falta de condução, de motorista e da localização das escolas, cujas estradas eu desconhecia.

No que concerne às classes de pré-escola, embora fossem distantes umas das outras, na periferia, era mais fácil, pois eu utilizava meu carro.

Superadas as dificuldades iniciais, foi-se estabelecendo um clima agradável de amizade, camaradagem e cumplicidade entre todas nós e comecei a pensar que poderíamos aprender muito, juntas.

Comecei desde essa época a sentir falta de maiores conhecimentos para poder exercer melhor o trabalho de orientação pedagógica, uma vez que eu considerava esta uma das funções de maior responsabilidade naquele cargo.

Pude constatar nesses seis anos de contato freqüente com aproximadamente 40 professoras de pré-escola e séries iniciais de 1º grau, que essa experiência foi muito rica e gratificante para a carreira de educadora e para meu crescimento pessoal.

Ao iniciar o trabalho na Prefeitura, sabendo que eu seria responsável pelo acompanhamento e orientação das classes de pré-escola e de 1º grau, como eu era inexperiente, pensei apenas em orientá-las.

Porém, à medida que o trabalho ia se desenvolvendo, fui percebendo que minha previsão ia se confirmando: não só eu tinha muito que aprender para lhes transmitir, como também estava aprendendo muito com elas.

Foi assim que o relacionamento cada vez mais foi se tornando agradável e produtivo, na medida em que elas, além de não me sonegar informações, faziam questão de colocar-me a par de todo o processo de ensino; transmitiam-me as técnicas e estratégias das quais se utilizavam, relatavam como haviam superado as dificuldades com alunos, com pais e funcionários, o que me proporcionava subsídios para reflexões e auxílio às outras professoras.

Retornando ao cargo de professora primária estadual no período de 1983 a 1986, percebi que o professor de escola estadual já tinha mais liberdade, visto que alguns dos objetivos educacionais haviam se modificado. Um dos que mais me chamou a atenção na época, foi a intenção

de desenvolver o senso crítico dos alunos. Notei também que os professores estavam mais politizados, questionando seu trabalho, seus salários, e, mesmo a validade dos procedimentos metodológicos e alguns conteúdos: como, por exemplo, a maneira de se "ensinar" as disciplinas Educação Moral e História, entre outras.

Depois, em 1984, participando do Projeto Ypê, comecei a entender um pouco a importância de se respeitar o saber popular, o currículo oculto¹³; passei a entender que os alunos não eram uma "tábula rasa"¹⁴, que não dependiam totalmente de nós para aprender, e que ainda, tinham muito para nos ensinar.

Mas, realmente, a respeito da teoria piagetiana, pela qual é possível compreender a formação das estruturas cognitivas na criança e principalmente, o modo de pensar das mesmas, não foi possível aprender nada com esse Projeto.

Convém dizer que, anteriores à estas, haviam outras tantas questões para as quais eu nunca encontrara uma resposta satisfatória, como por exemplo, era mais importante submeter os alunos a treinos sistemáticos ou abordar mais rapidamente diversos assuntos, de modo a possibilitar a ampliação de seus conhecimentos? A preparação, criação e avaliação de um texto, muitas vezes levava dias, todavia, o resultado era ótimo: as crianças mantinham-se interessadas, participantes e suas produções eram muito boas. Mas, não seria muito tempo perdido?

O mesmo ocorria com a aprendizagem de problemas: quando "brincávamos de mercadinho", ou de inventar problemas, parece que elas aprendiam tão bem... Mas, não havia muita coisa registrada no caderno.

13 - Currículo oculto - Os conhecimentos que a criança já tem ao ingressar na escola.

14 - Tábula Rasa - Expressão utilizada para designar a mente humana como se fosse uma folha em branco. Baseia-se no Empirismo, doutrina filosófica, segundo a qual o conhecimento não é inato, mas deriva das experiências sensíveis.

Haveria tempo para "dar o conteúdo todo"? Esses e outros questionamentos sempre me incomodaram muito, sem que eu tivesse encontrado respostas que me satisfizessem.

2.3.2. Descoberta

Somente como assistente de direção, em 1987, ao acompanhar o trabalho de algumas colegas do primeiro grau e participando de reuniões nas quais a supervisora da Delegacia de Ensino (DE), começava a explicar aos professores a psicogênese da leitura e da escrita, a partir dos trabalhos da pesquisadora Emília Ferreiro, é que realmente pude ter uma visão ainda muito superficial da teoria do conhecimento de Jean Piaget.

Começando então a ler sobre a nova maneira de alfabetizar e observando outras colegas trabalhando nessa linha, constatei que quase tudo o que eu sabia fazer estava "errado".

Como era possível que tudo estivesse errado, se eu trabalhava bastante em casa, lia, pesquisava (em livros didáticos), informava-me com colegas mais experientes sobre as estratégias que elas utilizavam com as crianças em suas aulas? Dessa maneira eu julgava chegar diariamente à escola, com minhas aulas bem preparadas.

Propondo as atividades e tarefas que eu havia preparado com tanto empenho, motivando as crianças para que trabalhassem o período todo, aproveitando bem o tempo, eu acreditava, até meados da década de 80, que minha tarefa estava sendo cumprida de forma adequada, com responsabilidade e eficácia. Isto porque a concepção de ensino vigente propunha a realização de treinos, muitos exercícios seqüenciados, ou seja, a (re)produção de muito trabalho escrito por parte da criança, em suma, "cadernos cheios" de lições.

Como eu julgava necessário transmitir-lhes tudo o que o programa determinava, era necessário ainda, que eu falasse bastante e, para que aprendessem, era preciso que eles permanecessem sentados, quietos, disciplinados.

Terminar as tarefas com pequenas variações de tempo entre as crianças, ou seja, quase todos ao mesmo tempo, era considerado muito importante também.

Percebi meus erros, quando compreendi que eu não estimulava a busca e a construção por parte dos alunos, a partir de suas atividades espontâneas, porque eu aceitava o que a escola impunha, a transmissão pura e simples dos conhecimentos elaborados e acabados, valorizando a repetição daquilo que eu lhes ensinava.

A constatação de que "estava tudo errado", representou, portanto, para mim, nos últimos anos como professora, um conflito, uma decepção com meu próprio trabalho; ao mesmo tempo me motivou a descobrir porque as antigas certezas não eram mais verdadeiras, questionando, até certo ponto, as novas informações que chegavam até nós.

Sobre esse conflito, Piaget explica que a inteligência é uma forma de adaptação e que o processo de adaptação implica numa assimilação e acomodação, bem como, numa equilíbrio por auto-regulações.

Assim sendo, o conflito cognitivo é útil porque, provocando um desequilíbrio, quando este é resolvido, ocorre a construção de novas estruturas de pensamento. O meu desequilíbrio cognitivo e também emocional, gerou pois, a necessidade de auto-regulações que me permitiriam remediar as incoerências momentâneas para superar a crise ou desequilíbrio (Piaget, 1969, p.49).

Agora, refletindo sobre esse processo, eu me pergunto: se eu não tivesse me desequilibrado com as novas informações e não as tivesse

questionado inicialmente, não seria possível que eu simplesmente pensasse: *como é preciso mudar a sistemática de trabalho, então vou mudar*, acatando as sugestões de atividades e fingindo ou acreditando que realizava um trabalho diferente, sem entretanto, tentar compreendê-lo, ou seja, assimilá-lo?

2.3.3. Necessidade de Mudança

Mas, como mudar? Quem me ajudaria, se não desse certo? Seria justo e honesto fazer tentativas com meus alunos, que estariam comigo somente durante um ano?

2.3.4. Resoluções

Ao voltar ao cargo de professora em 1988, trabalhei com uma classe de Ciclo Básico, nível I (CBI), início de alfabetização; tentei aplicar o pouco que conseguira entender a respeito de construtivismo. Essa foi uma experiência gratificante e interessante, porque pude constatar que era a criança quem realmente construía seus conhecimentos por meio da invenção ou da descoberta. Não era simplesmente a professora que lhes transmitia tudo.

Lembrando das observações anteriores, tentei modificar alguns dos meus procedimentos pedagógicos e ocorreu o seguinte: comecei a observar melhor meus alunos; passei a ouvir mais as crianças e a propor-lhes algumas atividades nas quais elas poderiam agir com mais liberdade e criatividade.

Apesar de não ter conhecimentos teóricos, bem como de não ter efetuado grandes modificações em meu trabalho, foi possível constatar a pertinência e a validade da nova concepção de ensino que a Secretaria de Educação Estadual estava propondo, porque consegui perceber, embora não claramente, como as crianças pensavam, como elas tinham mais prazer no que realizavam e como suas possibilidades não estavam sendo atualizadas.

Esses foram alguns dos novos procedimentos adotados: realização de trabalho em grupo, dramatização, desenho, leituras e atividades de matemática com material concreto.

No que se refere à organização dos grupos, eu sentia inicialmente medo de que pudesse ocorrer perda de tempo, barulho, comodismo por parte de algumas crianças que talvez esperassem que os colegas fizessem o trabalho. Não me sentia com segurança para coordenar as atividades. Mesmo assim resolvi tentar. Para meu alívio, constatei que os alunos organizaram-se com naturalidade e desembaraço, passando a interagir bem, realizando as atividades, enfim, organizando-se. Devo dizer que a maioria deles havia freqüentado a pré-escola.

Em grupos só se realizavam as seguintes atividades: produção de textos, escrita de listas de coleções, por exemplo, nomes de animais, de objetos usados na cozinha, na escola e outras; desenho, dramatização, cálculos, todas elas por mim sugeridas.

No que diz respeito à produção de textos orais e escritos, era emocionante constatar que, mesmo os cinco alunos *mais fracos*, isto é, aqueles que "eu não estava conseguindo alfabetizar", demonstravam ter idéias interessantes para contribuírem na produção de textos e em outras atividades. Tanto assim, que os colegas passaram a ouvir com atenção as frases e trechos por eles produzidos, inserindo-os no texto do grupo e comentando isso comigo.

Entretanto, essas atitudes não ocorreram desde o início dos trabalhos, mas foram se tornando uma constante, não só à medida que percebiam que eu ouvia a todos com a mesma atenção, valorizando o que eles diziam, mas principalmente, porque eles próprios concluíram que realmente as opiniões dos colegas *fracos* eram importantes e pertinentes. Isto significava o reconhecimento pela maioria da classe, que, embora tais crianças não soubessem ainda escrever tão bem quanto a maioria, eles sabiam pensar, criticar, refletir.

Porém, a surpresa maior foi-me dada pela produção dos desenhos, vistos até então por mim, apenas como recreação, como úteis para desenvolver a coordenação motora ou a criatividade. Portanto, mais importantes para a criança pré-escolar, já que na 1ª série não havia tempo para recreação.

Entretanto, bastava que eu lhes determinasse, sugerisse ou perguntasse se desejavam desenhar, sempre a partir de alguma atividade anteriormente realizada, para que meus alunos imediatamente comesçassem a fazê-lo. Demonstravam muito prazer nisso, não encontrando nenhuma dificuldade em representar o que quer que seja. Isso me deixava perplexa, já que para mim, desenhar nunca havia sido uma atividade prazerosa e meus trabalhos ficavam sempre muito feios.

Fazendo referência às atividades matemáticas, elas eram realizadas, muitas vezes, no chão, utilizando-se materiais concretos trazidos pelas próprias crianças: fichas, tampinhas, palitos.

As crianças realizavam tentativas de classificação e seriação, sem conhecer sua gênese e sua importância. A maior parte do tempo eu utilizava esses materiais para que as crianças compreendessem e realizassem cálculos aritméticos e adquirissem as noções das quatro operações. A resolução de problemas também teve início dessa maneira, apenas oralmente, com materiais concretos.

No que diz respeito à dramatização também foi grande minha surpresa, pois embora eu lhes sugerisse que dramatizassem uma história lida ou contada, ficava receosa, pois, caso eles não o fizessem, eu não saberia como conduzir a atividade de maneira adequada. Verifiquei mais uma vez, que eles se desincumbiam do que lhes fora proposto com grande interesse, facilidade e criatividade. Além disso, eu observava que todos os alunos participavam atenta e ativamente do trabalho escolar.

2.3.5. Constatação

Desse modo, consegui fazer um trabalho muito melhor e já comecei a sentir uma grande preocupação e, até mesmo tristeza ao perceber que o modo como eu havia conduzido o trabalho nos anos anteriores, não era adequado e produtivo.

Portanto, após ter tido diferentes experiências em cargos administrativos, hierarquicamente superiores ao de professor I, tive a certeza absoluta que o meu lugar era realmente junto dos alunos. Isso já tinha sido possível perceber ao voltar ao magistério em 1983. Desejava, agora, mais do que nunca trabalhar com as crianças aplicando os novos conhecimentos adquiridos.

2.3.6. Novos Desafios

Por isso, quando, no final de 1988, fui novamente convidada para exercer o cargo de diretora de Educação e Cultura, tive muita dificuldade em tomar essa decisão, visto que eu desejava aplicar os

princípios do construtivismo piagetiano como professora de 1ª série nos últimos anos de minha carreira.

Sem muito entusiasmo, inicialmente, aceitei o cargo na Prefeitura, após ter sido convencida pelo vice-prefeito, um médico sanitарista, formado pela Unicamp, de que poderíamos fazer um bom trabalho conjunto entre o Departamento de Educação e o de Saúde e Promoção Social. Isto porque, ele seria responsável por esse último, solicitando-me que ficasse com a incumbência da orientação pedagógica nas creches. Vi, assim, a possibilidade de aplicar a teoria piagetiana na educação de crianças de 0 a 10 anos, isto é, desde as creches até as 4^{as} séries das escolas municipais, preocupando-me também em proporcionar orientações às monitoras e berçaristas das creches.

Portanto, ao assumir o Departamento de Educação e Cultura, em 1989, minha grande preocupação foi adotar essa concepção de educação para toda a rede de ensino municipal, porque eu me convencera, pelos resultados obtidos em minha própria experiência na sala de aula, com meus alunos, de que esse era o melhor caminho.

Todavia, os dois primeiros anos foram marcados por muita busca, angústia, insegurança, ansiedade, tentando encontrar uma metodologia adequada, que não pusesse em risco a educação das crianças.

Assim sendo, minha atenção concentrou-se no trabalho pedagógico com as professoras e diretoras das escolas, isto porque vejo o professor como o principal agente do processo de ensino. Concordo com Penin quando afirma que *"os professores são os recursos humanos mais relevantes e decisivos no contexto escolar"*.¹⁵

Uma das minhas primeiras observações foi verificar a incoerência entre planejamento e prática nas pré-escolas municipais de

15 - Cadernos de Pesquisa. São Paulo (46): 50-58, ago. 1983.

Leme, pois, enquanto os objetivos visavam ao desenvolvimento global e harmonioso das crianças, a grande maioria das atividades promoviam basicamente o desenvolvimento da discriminação visual, auditiva e da psicomotricidade infantil, por meio de intensivos treinos.

Os materiais pedagógicos mais freqüentemente usados, lápis e papel, evidentemente, eram inadequados e constituíam matéria-prima insuficiente para promover o desenvolvimento de crianças de 4 a 6 anos de idade.

Imperava a cópia de modelos, folhas mimeografadas e a opinião do adulto estava o tempo todo julgando e influenciando as produções infantis. Dessa maneira, tanto o progresso intelectual como o artístico estavam sendo bloqueados.

Sabe-se que a criatividade se manifesta quando o ambiente é livre de tensões, pressões e coerções, isto é, quando a curiosidade e a iniciativa da criança são respeitadas.

A constatação de que nem sempre os objetivos anunciados nos planejamentos estavam presentes na prática diária em sala de aula, já havia sido anunciada por Almy, 1977.

Esta autora exemplifica relatando que, nas décadas de 60/70, embora o objetivo expresso nos programas de pré-escolas da rede pública fosse proporcionar o desenvolvimento mental, social, físico e emocional das crianças, na prática predominava o academicismo; o que se presenciava nas classes, continua a educadora, eram "crianças debruçadas em caderninhos", numa declarada preparação ao grau de escolaridade subsequente e não, crianças movimentando-se e interagindo entre si e com a professora (*idem*, p. 22).

Mialaret (1976, p.85), também encontrou uma diferença significativa entre as declarações referentes aos objetivos da educação pré-escolar e a realidade diária nas salas de aula.

Esse período da vida infantil, continua o pesquisador (*idem* p.81), é um tempo de atividades espontâneas e livres, de pesquisas e descobertas, sendo muito importante que a criança seja observada o tempo todo e em todas as atividades, tanto individuais como coletivas.

Minhas preocupações, como responsável pelas pré-escolas municipais, diziam respeito ao processo de aprendizagem.

Considerando que os professores da rede oficial de 1º grau já estavam empregando princípios construtivistas na alfabetização de seus alunos, pude antever o impacto que estaria ocorrendo quando os alunos egressos das classes municipais de educação infantil ingressassem no 1º grau das escolas estaduais.

2.3.7. Novas Buscas

Embora sabendo que a maneira como as professoras de pré-escola estavam trabalhando já não se adequava à nova realidade, o meu grande problema era não saber como e por onde deveria iniciar as mudanças que se faziam necessárias.

Então, enquanto isso, nas reuniões pedagógicas com professoras e diretoras, foram feitas várias tentativas no sentido de transmitir-lhes algumas informações, sob a forma de sugestões de atividades para serem realizadas pelos alunos, tentando seguir a nova metodologia educacional proposta para o Estado de São Paulo.

Em linhas gerais, essas sugestões referiam-se à ineficácia dos exercícios mimeografados, bem como dos exercícios gráficos seqüenciados para treinamento da coordenação motora, motivo pelo qual deveriam ser abolidos.

Sugeria-se também maior valorização da linguagem oral, da leitura incidental de nomes das crianças e de outras palavras do seu cotidiano; da produção oral de frases e textos; da aprendizagem das letras do alfabeto, usando-se para isso materiais concretos e jogos; da produção livre das pinturas e desenhos, usando os mais variados materiais.

Foi estimulado ainda, o uso de outros espaços da escola, tais como, pátio, galpão e até mesmo terrenos vazios, caso houvessem nas proximidades.

Enfim, insistia-se na realização de atividades mais interessantes e dinâmicas, como por exemplo: passeios, excursões, visitas.

Por outro lado, tentava-se conseguir informações junto à Delegacia de Ensino de Pirassununga, com as escolas particulares de Leme e de outras cidades próximas.

Como a grande maioria das classes de educação pré-escolar já pertencia às administrações municipais, contatou-se várias prefeituras da região, tais como: Pirassununga, Araras, Limeira, Rio Claro, Descalvado, Americana e Jundiaí.

Porém, contrariamente, naquela época, não foi possível se obter informações e orientações, visto que se trabalhava nessas outras cidades também de maneira insegura, mesclando-se metodologias diversas.

2.3.8. Descoberta Final - O Proepre

Embora continuasse lendo e pesquisando, foi somente em novembro de 1990, quando estive no VII Encontro Nacional de Professores do Proepre, em Águas de Lindóia, que encontrei o que buscava.

Nesse encontro tive oportunidade de ouvir conferências, assistir a vários cursos, apreciar os trabalhos dos alunos e dos professores

em cujas cidades o Proepre já tinha sido implantado, podendo assim chegar à conclusão de que era necessário iniciar as mudanças com um trabalho desse nível.

Porque eu entendo a educação como um ato político, preocupava-me com a democratização do ensino público municipal, no sentido de tornar possível o acesso e a permanência da criança numa escola de boa qualidade; isso significando uma escola com outros objetivos que não a simples reprodução da sociedade nem a ingenuidade da crença de que a educação, em si mesma, possa provocar transformações sociais e políticas.

Penso poder expressar meu desejo da época, na compreensão que tenho hoje de uma síntese da Epistemologia Genética de Piaget e do pensamento pedagógico de Freire. Piaget compreende o homem como um ser que, à medida que se adapta ao mundo o incorpora, modificando-o, portanto, interagindo com ele. Freire leva o educador a, engajando-se social e politicamente, perceber as possibilidades da ação social e cultural na luta pela transformação das estruturas opressivas da sociedade. Como afirma Gadotti, no Prefácio, Paulo Freire não separa o ato pedagógico do político, ele tenta compreender a pedagogia da ação política e a política da ação pedagógica, reconhecendo que "a educação é essencialmente um ato de conhecimento e de conscientização e que, por si só, não livra uma sociedade da opressão" (Freire, 1979, p.11).

Gadotti conclui que, "depois de Paulo Freire, ninguém mais pode ignorar que a educação é um ato político", explicando que, apesar da educação brasileira ter ignorado a política, entretanto, a política nunca ignorou a educação, uma vez que ela sempre foi política, pois sempre esteve a serviço de interesses determinados (*idem*, p.14).

Devido a essa compreensão, eu pretendia, então, que a vontade política local, no que diz respeito à educação, levasse em consideração o saber das classes populares e, a partir de sua valorização

permitir-lhes o acesso ao saber historicamente acumulado, utilizando-se de uma metodologia embasada numa linha psicológica que possibilitasse ao educando desenvolver-se plena e harmoniosamente.

Por isso, ao retornar de Águas de Lindóia à Leme minha preocupação e meu objetivo foi conscientizar as autoridades, os professores e os pais de que havia necessidade urgente de inovar nosso sistema educacional. Isso porque eu já estava convencida de que o Proepre era o programa mais seguro, visto que, além de ser bem fundamentado, proporcionava tranqüilidade aos seus usuários devido à formação recebida nos cursos, às orientações baseadas na supervisão direta e à troca de experiência possibilitada pelas reuniões pedagógicas.

Outro motivo que influenciou minha decisão de adotar o Proepre, lutando muito para isso, foi o fato de que esse programa já havia sido implantado com sucesso desde 1981 em diferentes regiões do Brasil, expandindo-se e perdurando até então em alguns Estados.

O próprio MEC, ao tomar conhecimento do Proepre, em 1980, divulgou-o aos representantes de todos os Estados do País, por meio de seis encontros regionais e, aqueles que se interessavam, se inscreveram para participarem do Projeto de Formação de Recursos Humanos para a Educação Pré-Escolar - Aperfeiçoamento de pessoal em serviço com vistas à implantação do Proepre (Proforhu).

Foi, então, implementado este Projeto a partir de convênios entre MEC/Secretaria de Ensino Regular - Coordenadoria de Educação Pré-Escolar e a Universidade Estadual de Campinas/Faculdade de Educação, celebrados em 1981 e 1983.

O Proepre foi inicialmente implantado no Distrito Federal e nos Estados de Minas Gerais, Pernambuco e Rio de Janeiro, com a participação de 200 professores e especialistas em educação infantil.

Como consequência dos resultados satisfatórios, obtidos pelos alunos participantes desse Programa, em 1980/81, relatados por 58 professores do Distrito Federal, o Departamento Geral de Pedagogia da Faculdade de Educação de Brasília ofereceu essa capacitação para mais 300 professores e especialistas da rede oficial.

A expansão do Proepre pelo MEC deveu-se ao êxito alcançado nas primeiras regiões onde essa inovação ocorreu.

Os próximos Estados beneficiados com a implantação foram: Alagoas, Amapá, Espírito Santo, Goiás, Mato Grosso do Sul, Maranhão, Santa Catarina, Sergipe, Paraíba e Rio Grande do Sul.

A partir de 1984, iniciou-se a prestação de serviços diretamente para as Secretarias de Educação dos Estados, chegando nesse ano, ao Estado do Pará e ainda, à cidade paulista de Atibaia, por sua Secretaria Municipal de Educação.

Nessa mesma época alguns colégios particulares paulistas adotaram a metodologia do Proepre: Colégio Vitae e Pax, de Ribeirão Preto, e, Colégio Assunção, de Piracicaba.

As Prefeituras de Florianópolis (SC) e de Presidente Prudente (SP) também se incluíram na implantação a partir de 1986.

Nos anos de 1987/88 o Proepre foi adotado respectivamente pelas Secretarias de Educação dos Estados de Roraima e do Ceará, bem como pelas Secretarias Municipais de Educação dos Municípios de Espírito Santo do Pinhal, Paulínia e Amparo.

Em 1989 ele é adotado pela primeira vez, pelas Prefeituras de Itapira e de Mogi-Guaçu e, no ano seguinte, pela segunda vez, significando que essas cidades capacitaram duas turmas de professores em dois anos.

No ano de 1991 ocorreu mais uma etapa de grande expansão desse programa de educação pré-escolar, já que ele foi implantado nas nove

idades seguintes: Cabo Verde (MG), Vilhena, Cacoal e Porto Velho (Roraima) e Itatiba, Bragança Paulista, Lorena, Sumaré e Leme (SP).

As cidades mineiras de Pouso Alegre, Extrema, Camanducaia, Cambuí e Estiva, incluíram-se na metodologia do Proepre, a partir de 1992, juntamente com uma escola particular de Campinas.

Em 1993, ocorreram mais duas implantações, em nível municipal: em Machado (MG) e em Santa Rosa do Viterbo (SP).

EM 1994, Leme inicia a capacitação de seus professores municipais pela segunda vez, agora estendendo o preparo à rede municipal de 1º grau.

Os Encontros Nacionais de Professores do Proepre, em Águas de Lindóia (SP), têm sido realizados desde 1983, com o objetivo de integrar os professores de todo o País, oferecendo-lhes a oportunidade de participarem de conferências, cursos, palestras, relatos de pesquisas, bem como observarem exposição de trabalhos realizados pelas crianças de todo o Brasil.

Desde 1992, esses Encontros têm contado com a participação de professores pesquisadores de outros países, tais como: Portugal, Espanha, França, México, além da presença constante dos mais destacados educadores construtivistas brasileiros.

A iniciativa de implantar essa nova metodologia de ensino pré-escolar na rede municipal de Leme, não foi, como se vê, uma atitude precipitada ou baseada simplesmente num entusiasmo momentâneo; ao contrário, foi o resultado da busca de longos anos e, de modo especial e intencional, da pesquisa dos dois últimos anos de minha carreira.

Quando, finalmente, encontrei uma maneira completamente diferente de trabalhar com as crianças, cujos resultados podiam ser comprovados, não só por meio da observação, mas também pelas pesquisas e avaliações feitas durante os onze anos da existência desse programa, à

época de sua implantação em Leme, nada mais natural do que desejar oferecê-lo às professoras do município.

Pude observar nas escolas em que estive pesquisando, as quais se utilizavam dessa metodologia, que as crianças trabalhavam alegres, concentradas e interessadas, mantendo-se também ocupadas durante o tempo todo. Essa e outras observações e informações recolhidas, levaram-me a lutar muito para que as crianças leenses tivessem a oportunidade de que seu desenvolvimento físico, afetivo, sócio-emocional e cognitivo fossem estimulados de modo que não corressem o risco de apresentarem atrasos de qualquer tipo.

Felizmente, já em dezembro de 1990, consegui realizar, com a aprovação dos poderes Executivo e Legislativo, os primeiros contatos com a Unicamp, para futura celebração do contrato, fato que ocorreu em fevereiro de 1991, implantando-se a partir de então o Proepre nas classes de pré-escolas municipais.

Segundo sua autora, o Proepre tem as seguintes características gerais:

- pretende o desenvolvimento global da criança em seus aspectos cognitivo, afetivo, social e perceptivo-motor, enfatizando-os igualmente;
- baseia-se na teoria piagetiana e, portanto, foi estruturado de acordo com os princípios básicos desta;
- emprega estratégias e práticas que refletem coerentemente os pressupostos teóricos nos quais se apóiam;
- estimula, pela experiência, a atividade espontânea da criança, condição para o seu desenvolvimento;
- apresenta uma estrutura flexível a fim de atender às necessidades e características das crianças de qualquer meio sócio-econômico-social;

- usa material pedagógico simples e acessível;
- pode ser aplicado em escolas ou ambientes improvisados.

Durante o mês de fevereiro desse mesmo ano, foram realizados o primeiro e o segundo curso para professores, com cento e vinte horas de duração.

Estes cursos fazem parte do Proforhu, definindo os fundamentos e estratégias, para professores, diretores e técnicos.

Os objetivos específicos desse projeto são propiciar condições para que o pessoal envolvido possa:

- compreender a importância da educação pré-escolar para o desenvolvimento da criança;
- compreender os pressupostos filosóficos e sociológicos que orientam a implantação do Proepré;
- compreender os pressupostos teóricos da psicologia genética de Jean Piaget, nos quais o Proepré se fundamenta;
- formar atitudes pedagógicas de acordo com os princípios da teoria piagetiana;
- adquirir habilidades técnicas para aplicação adequada do Proepré;
- ser capaz de adaptar as sugestões apresentadas no Proepré às características e necessidades do pré-escolar das diferentes regiões;
- ser capaz de planejar e experimentar outras situações pedagógicas, enriquecendo e ampliando as atividades sugeridas pelo Proepré.

O Proforhu é fundamentado nos seguintes pressupostos, cujo objetivo é diminuir os possíveis riscos das inovações e garantir a prática efetiva dessas novas idéias:

- dar ênfase à teoria que fundamentou o Proepre, durante a formação ou aperfeiçoamento dos professores, para que possam reconhecer, interpretar e orientar qualquer situação pedagógica em termos da teoria piagetiana.

- enquanto programa de formação e aperfeiçoamento, ter uma organização dinâmica que possibilite apoio à execução durante o período inicial da implantação do Proepre.

- levar professores e especialistas a perceberem o Proepre, não como um programa pronto e acabado, mas como um sistema dinâmico e flexível, exigindo um trabalho criativo para adaptá-lo à realidade da criança.

Esse projeto tem 320 horas de duração divididas em seis módulos desenvolvidos durante o ano letivo.

Capítulo III

OBJETIVOS, PROBLEMAS, ASPIRAÇÕES E SITUAÇÃO DO PROFESSOR PRÉ-ESCOLAR

A idéia de pesquisar novas propostas educacionais para a pré-escola de Leme surgiu com a identificação de uma dificuldade que deveria ser superada. Foi quando constatei a urgência da mudança nos procedimentos pedagógicos que os professoras utilizavam.

Ao assumir o Departamento de Educação e Cultura (DEC), da Prefeitura do Município de Leme, em 1989, pude constatar que o objetivo principal do trabalho que as professoras desenvolviam era o preparo da criança para o ensino de 1º grau, necessitando para isso, suprir suas diversas "carências".

Eu sentia uma grande insatisfação com o que estava acontecendo na pré-escola: a passividade das crianças, as infundáveis folhas mimeografadas que elas deveriam colorir, os estéreis exercícios de coordenação motora, completamente destituídos de significado para elas e repetidos dia após dia, já não me pareciam corresponder às necessidades biopsicossociais das crianças que eram atendidas.

Isso significa que a preocupação daquelas professoras era "ensinar" conceitos, números e letras, sem que conhecessem a gênese de cada uma dessas noções na criança.

Minha opção por uma educação pré-escolar fundamentada nos princípios do construtivismo piagetiano não bastava. Era preciso que as professoras compreendessem e aceitassem uma nova orientação

pedagógica e passassem a adotar uma prática educativa coerente com tais princípios.

Eu já havia me convencido de que um trabalho baseado nessa nova concepção era mais eficaz, porque respeitava os interesses e necessidades psicológicas e sociais da criança, decorrentes de seu estágio de desenvolvimento.

Em minhas buscas, com o objetivo de encontrar uma proposta para a educação pré-escolar que respondesse às antigas dúvidas, incertezas e que satisfizesse minhas atuais aspirações, tomei conhecimento do Proepre.

A pesquisadora organizou um programa experimental de estimulação para o desenvolvimento, aplicado nos sujeitos de sua pesquisa, realizada em Campinas nos anos de 1974 e 1975.

Pretendia-se verificar, experimentalmente, se o ritmo do desenvolvimento intelectual de crianças de 5 e 6 anos poderia ser acelerado, evitando assim o atraso constatado pela autora, numa pesquisa realizada com crianças de 7 a 9 anos de idade. Tal pesquisa teve a finalidade de verificar em que idade as crianças do 1º grau atingem o estágio das operações concretas. Dos 324 sujeitos submetidos a aplicação das provas piagetianas, apenas 12 (3,7%) haviam atingido o estágio operatório concreto; 103 (31,8%) estavam no estágio de transição e 209 (64%) permaneciam pré-operatórios. Como se observa, ocorria um atraso no ritmo do desenvolvimento intelectual, fato esse constatado também em estudos interculturais.

Para comprovar se é possível evitar atrasos no desenvolvimento intelectual foi realizada a pesquisa em Campinas, com crianças de 5 e 6 anos de idade, pertencentes a famílias de níveis sócio-econômicos diferentes, matriculadas em uma escola particular e quatro

escolas municipais. O grupo experimental era composto por 183 sujeitos e o grupo controle constituído por 188 sujeitos.

Os procedimentos pedagógicos empregados nas classes experimentais foi chamado de "Processo de Solicitação do Meio" e, a partir de 1980 denominou-se Proepre.

Os resultados obtidos comprovaram os efeitos positivos desse processo, concluindo que, crianças que participam desse programa na pré-escola alcançam o estágio de desenvolvimento das operações concretas mais cedo.

Portanto, tais resultados confirmaram a hipótese inicial, visto que 80,8% dos sujeitos do grupo experimental, isto é, daqueles que receberam estimulação, passaram do estágio pré-operatório¹⁶ para o estágio das operações concretas¹⁷, 10,29% passaram para o estágio de transição e 8,2% permaneceram pré-operatórios.

Entretanto, das outras crianças submetidas a um programa comum de educação infantil, nenhuma delas atingiu o estágio das operações concretas e 4,25% passaram para o estágio de transição. Os restantes 95,75% dos sujeitos permaneceram no estágio pré-operatório (Mantovani de Assis, 1986, pp. 4 a 6).

Conhecendo o Proepre, entendendo que essa proposta deriva de uma teoria coerente e implica na utilização de procedimentos

16 - Estágio Pré-Operatório - Período caracterizado pelo raciocínio intuitivo. O aparecimento da linguagem modifica as condutas no aspecto afetivo e intelectual, visto que a criança é capaz de reconstituí-las e antecipá-las pela representação verbal. Período que vai, aproximadamente, dos 2 aos 7 anos.

17 - Estágio das Operações Concretas - Período que vai dos 7 aos 11/12 anos, aproximadamente. Pressupõe que a criança tenha construído a noção de número, a reversibilidade (operação mental de fazer e desfazer) e a inclusão de classe (saber, por exemplo, que a margarida faz parte da classe das flores). Para tanto, é necessário que a criança interiorize as operações, isto é, realize mentalmente as ações práticas.

pedagógicos que favorecem o desenvolvimento integral da criança, compreendi que a adoção de uma proposta educacional fundamentada no construtivismo poderia significar o fim de minhas buscas.

Não se pode afirmar que na pré-escola de Leme era utilizada uma única proposta metodológica, ao contrário, a prática docente evidenciava uma mescla de concepções educacionais de cunho empirista.

Eu tinha "apenas algumas suposições vagas" (Lüdke e André, 1986, p. 57), acerca da maneira como deveriam ser iniciadas as mudanças que representam o ponto de partida para esse estudo de caso, o qual revelará outras suposições.

Minhas intuições iniciais eram de que as professoras não estavam na direção correta, por desconhecimento, na maioria das vezes; e, em alguns casos, por acreditarem ainda que o procedimento utilizado era o melhor para a aprendizagem.

Neste caso, estariam entendendo o processo de aprendizagem como aquisição de conhecimentos ou de experiências, ou seja, a aquisição de conhecimentos ou de comportamentos dar-se-ia como resultado da experiência, do exercício e da repetição.

Experiência, para Piaget, "refere-se ao relacionamento entre indivíduo e mundo, com um caráter de ação, de construção, e não de recepção passiva por parte do sujeito" (*apud.* Castro, 1979, p. 25).

O exercício, continua a pesquisadora, "é o primeiro e mais simples tipo de experiência".

Entretanto, a experiência que diz respeito à aquisição do conhecimento, a partir da manipulação dos objetos, pode ser de dois tipos:

- experiência física, conduz à descoberta das propriedades físicas de objetos, eventos ou fatos: tal experiência pressupõe abstração empírica;¹⁸

- experiência lógico-matemática, conduz à descoberta de propriedades que são abstraídas das relações que se estabelecem entre objetos, fatos, eventos; é engendrada pela abstração reflexiva.¹⁹

Portanto, conclui Castro, p. 45, Piaget diz ainda que, "se a experiência não for feita pela própria pessoa, com toda liberdade de iniciativa, não é experiência, é treinamento, sem valor formativo".

Dessa maneira, a aprendizagem seria "provocada por situações externas, referindo-se à aquisição de habilidades, de dados e à memorização de informações" (Mantovani de Assis, 1986, p. 2).

Algumas professoras demonstravam não aceitar a concepção construtivista de ensino, pois questionavam o desempenho apresentado pelos alunos egressos do Ciclo Básico (CB) das escolas estaduais, concluindo então que o "Método Emília Ferreiro" (sic), como elas o chamavam "não ensinava bem" (sic). Isto porque na rede de ensino estadual a ênfase é para o processo de alfabetização e a maioria dos professoras não têm conhecimento de que se trata da teoria de construção da leitura e escrita elaborada pela lingüista Ferreiro que, para isso, baseou-se na Epistemologia Genética de Jean Piaget.

O interesse fundamental do pesquisador genebrino foi descobrir a origem e a ampliação do conhecimento pelo ser humano, porém

18 - Abstração Empírica - Refere-se à abstração das propriedades a partir do objeto. Nesse caso, a criança focaliza apenas uma determinada propriedade, ignorando as outras.

19 - Abstração Reflexiva - Nível de abstração mais elevado, pois implica a construção de relações entre os objetos. Essas relações não existem na realidade, é o próprio sujeito que as inventa quando relaciona as propriedades do objetos.

de forma especial, com ocorre o conhecimento lógico-matemático que "deriva da coordenação das ações exercidas pelo sujeito sobre os objetos", (Mantovani de Assis, *idem*, p.29). Piaget desejava entender como o ser humano aprende e como se passa de um conhecimento inicial para outro mais complexo.

Para saber como as professoras pensavam a educação pré-escolar utilizou-se um dos instrumentos criados pela autora do programa, a Bateria de Sondagem.

O pensamento das professoras antes de iniciarem o Proforhu será evidenciado pelo estudo de suas respostas a esse instrumento, utilizando-se os dados coletados e organizados, bem como os argumentos teóricos.

A primeira parte desse instrumento coletou dados pessoais e profissionais das professoras e a segunda parte, composta de um questionário aberto, tem perguntas referentes aos objetivos da educação pré-escolar; aos principais problemas desse nível de ensino; a satisfação ou insatisfação em trabalhar nessa área ou o desejo de mudança, bem como as expectativas que apresentavam em relação ao novo programa e aos cursos dos quais participariam.

A evidência buscada pretende constituir-se numa contribuição para aqueles sistemas educacionais que se preocupam em adotar a concepção construtivista de educação, cujo problema fundamental seja a capacitação de recursos humanos.

Tratando-se de um estudo de caso, analisei a realidade desse grupo particular, verificando seus processos, interações e organização interna, tentei captar e interpretar a sua dinâmica própria sem perder, entretanto, a perspectiva de totalidade. De acordo com Goode e Hatt, 1968, (citado por Lüdke e André, 1986, p. 17), "o caso se destaca por constituir-se

numa unidade dentro de um sistema mais amplo e o interesse incide naquilo que ele tem de único, particular".

Mesmo observando que algumas vezes a realidade se particularizava, tive sempre em mente o seu exame sob um foco mais amplo, não só do sistema municipal como da evolução da educação pré-escolar.

Com esse estudo de caso foi possível acompanhar de perto o processo de implantação do Proepre, com seus avanços e recuos, no qual algumas professoras caminhavam mais rapidamente e outras não.

Um dos elementos básicos do estudo de caso (*idem*, p. 57), é a oportunidade de poder mostrar o ponto de vista das pessoas nele envolvidas. Além das respostas dos sujeitos aos diversos instrumentos utilizados para coleta de dados, foram consideradas também as informações resultantes das inúmeras observações, das reuniões informais, das conversas.

3.1 OBJETIVOS DA PRÉ-ESCOLA

Referindo-se primeiramente aos objetivos da pré-escola, as opiniões encontradas fizeram referência a três diferentes concepções de objetivos educacionais desse nível de escolaridade.

3.1.1. Preparar para a Escolarização Regular

A maioria das professoras que responderam à essa questão pensava que a pré-escola deveria preparar a criança para o ingresso na escola de 1º grau, desenvolvendo as habilidades básicas para leitura e escrita, a formação de conceitos, além do desenvolvimento sócio-emocional.

Por que as professoras se preocupam tanto com o preparo da criança para o ingresso no 1º grau?

Seriam as pressões que os professores de 1º grau exercem sobre a pré-escola, traduzidas pelas críticas que tais professores fazem quando a criança oriunda da pré-escola ingressa na escola regular?

Seriam os altos índices de fracasso no início da escolarização que eles estariam tentando prevenir?

Para tanto bastava que a criança chegasse à 1ª série "escrevendo" e "lendo" letras, nomes e números para que não encontrasse nenhum tipo de dificuldade no que se refere à sua aprendizagem?

Isso ocorria não só pela exigência dos professores de 1ª série e não só por estarem convencidas da validade dos exercícios preparatórios à escrita, mas também pelo fato de que havia toda uma política educacional para a educação pré-escolar baseada no princípio de preparação.

A Legislação vigente de 1972 a 1980 preconizava a educação compensatória como um meio de evitar o fracasso nas séries iniciais. Isso pode ser constatado examinando-se alguns dispositivos legais.

Por determinação do Parecer do Conselho Estadual de Educação (CEE) nº 990/72 que regulamentou o Plano Estadual de Implantação de Reforma de Ensino de 1º e 2º Graus (Lei 5692/71), as instituições de educação pré-escolar no Sistema Escolar Brasileiro assumem as formas de Escolas Maternais e Jardins de Infância, destinando-se às classes menos favorecidas.

Os Jardins de Infância têm legislação mais específica, tendo esse grau de ensino três anos de duração, dos 4 aos 6; havendo um currículo específico para o pré-primário que se articula com o ensino primário.

Existe, portanto, a partir de 1972, um início de preocupação propedêutica, começando a caracterizar-se como um período de

escolaridade necessária a todas as crianças, sendo as finalidades gerais propostas por aquele Parecer: a criação de um ambiente favorável ao desenvolvimento físico, mental, social e afetivo; desenvolvimento de habilidades específicas para o 1º grau: aquisição de comportamentos básicos favoráveis à escola de 1º grau; tais como aquisição de hábitos de estudo e de frequência regular à escola, desenvolvimento da responsabilidade pessoal, da criatividade. Propiciar diagnóstico das deficiências do desenvolvimento, prevenindo dislexias e deficiências de linguagem, coordenação viso-motora, orientação espacial; evitando-se ainda, "déficit cumulativo" gerado pela "privação cultural precoce", proporcionando experiências ricas e necessárias ao desenvolvimento harmonioso de toda a personalidade.

A referência à "privação cultural" ²⁰ resulta do grande número de pesquisas realizadas nos Estados Unidos, na década de 60 e de trabalhos brasileiros posteriores, na década de 70, como os de Patto e Poppovic.

É pequena ainda, nessa época, a referência à linha desenvolvimentista.

Enquanto a Organização Didática fornece as diretrizes para a organização do currículo as quais devem basear-se nos critérios genético e funcional, o Plano de Estudos indica atividades, tais como: aquisição de comportamento de atenção, linguagem (treino das habilidades básicas de ouvir, falar, ler e escrever), cujos objetivos cognitivos são reveladores da mesma tendência preparatória, pois devem propiciar o desenvolvimento de habilidades específicas para o ensino sistematizado.

20 - Privação Cultural - Referência à falta de conhecimentos considerados básicos para a classe dominante que resulta em desprezo pelo saber popular, de modo especial sua linguagem e seus conhecimentos de vida prática.

A citação das pesquisas de Psicologia Genética, indicando a adoção de uma concepção de educação pré-escolar baseada na teoria de Piaget, é mencionada, dessa maneira, pela primeira vez na legislação brasileira e caracterizada pela preocupação com o desenvolvimento integral do educando.

Conclui-se, pois, que apesar de citar as pesquisas de Psicologia Genética, esse currículo pode ser considerado como Tendência da Orientação Cognitivista ou Propedêutica, isto é, preparatória ao 1º grau.

Uma grande quantidade de documentos sobre a legislação pré-escolar aparece no período de 1972 a 1976, nos quais podem ser encontrados: a conceituação de educação pré-escolar; a explicitação de sua finalidade, seus objetivos, suas formas de subvenção, bem como a concessão de autorizações para abertura de cursos de preparação de professores de escolas particulares.

Como o Parecer CEE nº 2.477/73 faz referência ao problema da evasão escolar e do elevado índice de reprovação, determina-se que a principal finalidade da pré-escola deve ser o preparo da criança para o ingresso no 1º grau.

Outro Parecer, CFE nº 1.600/75 reconhece que a educação pré-escolar não é apenas uma fase preparatória, mas sim de intenso dinamismo psicossomático com repercussões na vida adulta.

Entretanto, o Parecer CFE nº 2.018/74 do Conselheiro Paulo N. Pereira de Souza, cujo conteúdo é inteiramente dedicado à educação pré-escolar, ao fazer análise desse nível de escolaridade no Brasil, critica os termos vagos da Lei 5.692/71; seu Parecer, porém, continua preconizando o preparo ao 1º grau, focalizando o problema das reprovações e os resultados das pesquisas que apontam como suas causas os antecedentes das crianças e o programa escolar, surgindo assim, oficialmente, a referência à

"carência cultural" ²¹ e ao "currículo oculto", objetos de pesquisas americanas na década de 60.

Depois de destacar a necessidade e validade de atendimento a toda clientela de 0 a 6 anos, o mencionado conselheiro sugere que se encare a educação pré-escolar "pelo menos" em sua última etapa, ou seja, dos 5 aos 6 anos.

Fica, dessa maneira, introduzida a Educação Compensatória na escola elementar do Estado de São Paulo, reduzindo o conceito amplo de educação pré-escolar de 0 a 6 a programas destinados às crianças consideradas carentes de 5 a 6 anos.

A Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), elabora o Modelo Pedagógico, em 1979, dedicado à antecipação da escolaridade regular.

A partir da crença de que a pré-escola é uma fase útil e importante para facilitar o trabalho do 1º grau com economia de tempo e de recursos, houve a preocupação de criar-se estratégias para evitar reprovações maciças, organizando-se ambientes com professores e métodos decorrentes das transformações pelas quais passaram as Ciências Humanas.

As diferentes linhas da Psicologia da Educação propuseram diferentes finalidades educacionais para a pré-escola que foram acompanhadas pela legislação.

Tem-se, então, a Tendência Tradicional revelada nos documentos legais emitidos até 1971 e, posteriormente, a legislação assume características preparatórias ao 1º grau demonstrando a Tendência Propedêutica até a década de 80, repetindo-se o que ocorrera na Europa e Estados Unidos na década de 60.

21 - Carência Cultural - O mesmo que privação cultural.

Ainda na década de 80 aparecem algumas referências à outra orientação pedagógica mais recente do ensino ou seja, a Tendência Desenvolvimentista, voltada para o desenvolvimento integral do educando, o que acontece desde os primeiros meses de vida.

Começam então a surgir currículos derivados dessa nova concepção em alguns estados, tais como: Rio Grande do Sul, 1971, Secretaria Municipal de Educação, e, São Paulo, 1978, Secretaria Estadual de Educação.

As experiências estrangeiras influenciam a educação brasileira que começa a adotar a Tendência Desenvolvimentista, baseada na teoria de Piaget, que entende o período pré-escolar como um processo global e progressivo, no qual cada estágio de desenvolvimento das estruturas mentais é pré-requisito para o imediato. Entende ainda, a educação permanente como um processo contínuo em direção ao aperfeiçoamento do indivíduo.

O tipo de trabalho que era realizado nas classes de educação pré-escolar me permite afirmar que, a concepção que dirigia o planejamento das atividades propostas era a da educação propedêutica.

Assim é que, pensando em promover a aquisição das habilidades básicas para leitura e escrita exigia-se que a criança realizasse inúmeros exercícios de coordenação motora fina, discriminação visual e auditiva, recorte, colagem, pintura, desenho, dramatização, histórias, sempre obedecendo à uma cuidadosa seqüência, na qual as dificuldades eram gradualmente apresentadas.

Como todas as crianças realizavam simultaneamente as tarefas, supõe-se que, para algumas delas, tais exercícios deveriam ser muito simples enquanto que para outras, certamente, eles representavam grande dificuldade.

Essas atividades necessitavam apenas de papel, lápis e tesoura, para sua execução.

Raramente a criança tinha oportunidade de expressar sua criatividade. Isso só ocorria quando o aluno tinha a sorte de ter uma professora que lhe proporcionasse o uso ou a descoberta de técnicas diferentes de pintura, nas quais fossem utilizados diferentes tipos de papéis e pincéis, tintas ou outros materiais; bem como lhe solicitasse diversos tipos de construções: com sucata, com blocos, ou, ainda, que lhe sugerisse dramatizações e produções de histórias livres. Caso a professora não tivesse conhecimento de artes, as atividades propostas acabavam visando, basicamente, o preparo para alfabetização.

Entretanto, o modo pelo qual as professoras concebiam a aprendizagem de leitura e escrita não coincidia com as concepções atuais.

Essas professoras contentavam-se com a aquisição, por parte da criança, de um mecanismo para decodificar fonema-grafema, além de um treino motor para desenhar letras e números.

As lições eram dadas elemento por elemento, como se a sua soma levasse à totalidade; isto significava o ensino de letra por letra, sílaba por sílaba, palavra por palavra.

A cópia correta da grafia das palavras não é considerada escrita, para a pesquisadora Ferreiro; ao contrário, ela entende a escrita como a apropriação da língua escrita em toda a sua complexidade, isto é, escrever utilizando suas próprias palavras e ler criticamente, compreendendo e não apenas repetindo sons.

Alfabetizar significa "colocar o sujeito da aprendizagem" no centro do processo (Ferreiro, 1985, p. 27), e não o método ou o professor. Isto porque um dos princípios básicos da teoria piagetiana é que os estímulos não atuam diretamente, mas são modificados pelo sujeito que vai

interpretá-los. Isso significa que os estímulos precisam ser assimilados pelas estruturas das quais o sujeito dispõe.

Essa pesquisadora considera que a mudança necessária pressupõe uma revolução conceitual: mudança total na concepção do objetivo da aprendizagem, do processo de aprendizagem, bem como do sujeito que aprende e do professor.

Dentre as inúmeras implicações pedagógicas decorrentes das pesquisas da lingüista Ferreiro, uma delas é a de que a criança deve ser encorajada a "escrever do seu jeito", isto é, de acordo com as hipóteses próprias da fase em que se encontra.

A criação de um "ambiente alfabetizador" é também sugerido por ela, significando um ambiente em que a criança tenha contato com este objeto cultural que é a escrita e a possibilidade de entender para que esta serve.

A criança tem assim, a oportunidade de compreender informações de várias procedências: dos textos derivados do seu contexto, tais como: embalagens, cartazes, etiquetas, periódicos, livros; das próprias crianças, nas ocasiões nas quais alguém lê histórias para elas; de sua participação em atos sociais vendo, por exemplo, outras pessoas buscando informações por meio da leitura de jornais, catálogos, revistas, agendas, cartas e outros instrumentos (Ferreiro, 1990, p. 98).

Considerando o contexto de política educacional vigente e a prática pedagógica do professor, tudo parece indicar que as perguntas formuladas podem ser respondidas afirmativamente.

Tais professoras concebiam a educação pré-escolar como preparatória ao ensino de 1º grau, porque essa era a orientação dada pela legislação; assim sendo, elas acreditavam que as estratégias por elas empregadas seriam realmente adequadas para levar as crianças a adquirirem os conceitos necessários à posterior aquisição da leitura e da

escrita, bem como das noções matemáticas constantes do programa da 1ª série.

Parece que essas professoras estavam convencidas de que os exercícios repetitivos da escola infantil seriam necessários e suficientes para evitar que seus alunos fracassassem na 1ª série.

De fato, as críticas dos professores de 1ª série fazem com que os professores de educação infantil considerem a existência desse grau de escolaridade como estando a serviço da escola de 1º grau. Tive a oportunidade de constatar que durante os cursos de formação do Proepre, nas reuniões pedagógicas, nas conversas informais havia uma preocupação geral e constante das professoras em saber como as crianças chegariam à escola de 1º grau.

3.1.2. Promover o Desenvolvimento

Uma outra grande parcela das professoras afirmou ser o objetivo desse grau de escolarização, o desenvolvimento da criança em seus aspectos: afetivo, social, motor, cognitivo, ou, como explicaram algumas, adequado para desenvolver as potencialidades (*sic*) da criança, ou seja, promover seu desenvolvimento harmonioso.

Essa opinião é a que mais se aproxima da verdadeira função da pré-escola, ou seja, do que a autora do Proepre julga ser o objetivo educacional: "o atendimento das necessidades psicossociais da criança pré-escolar, criando condições mais adequadas ao seu desenvolvimento global" (Mantovani de Assis, 1986, p. 3).

Isto significa que a educação pré-escolar deve proporcionar, de maneira eqüitativa, o desenvolvimento físico, sócio-emocional e intelectual da criança de modo que a mesma atualize todas as possibilidades dessa

etapa, nem priorizando um preparo para o futuro, nem privilegiando um aspecto em detrimento de outro.

É possível que as professoras, cujas respostas foram categorizadas nesse segundo grupo, já tivessem conhecimento dos objetivos previstos nos dispositivos legais da década de 80, o que representa um avanço em relação ao grupo anterior.

Porém, embora afirmando que deveria ser promovido o desenvolvimento global da criança, as atividades propostas não favoreciam tal aspecto, já que elas privilegiavam ora um, ora outro aspecto.

Por exemplo, a aquisição do conhecimento lógico-matemático não era favorecida pelo tipo de trabalho realizado. Para que essa aquisição seja propiciada, os professores devem dar oportunidade às crianças para que coordenem suas ações sobre os objetos e, após agirem, reflitam, explicando como fizeram, porque o fizeram e para que o fizeram. É importante ainda que o professor contra-argamente as respostas da criança, levando-a a repensar, reformular ou defender seu ponto de vista.

Para que o aluno consiga dar conta disso, é necessário que ele aprenda a refletir, a coordenar e estruturar seu pensamento e, finalmente, organizá-lo de tal forma a expressar claramente seu raciocínio.

Um trabalho desse tipo, evidentemente, não era realizado nas classes de educação infantil de Leme, uma vez que as professoras desconheciam o conhecimento lógico-matemático, da maneira como Piaget o define, isto é, como é entendido atualmente.

Kamii (1990, p.15), explica que o conhecimento lógico-matemático é construído a partir da coordenação de relações que a criança estabelece entre as propriedades dos objetos.

Não se pode, por exemplo, pretender "ensinar", ou seja, transmitir verbalmente conceitos tais como: maior, menor, grande, pequeno, entre outros. Esses conceitos devem ser construídos pela criança a partir de

suas ações sobre objetos, em relação uns aos outros e não isoladamente; isso pressupõe a abstração reflexiva, ou seja, o sujeito não obtém apenas o que o objeto lhe oferece, mas também a criança extrai propriedades das ações exercidas sobre os objetos.

Não só abstração reflexiva permite a formação de conceitos, mas também a abstração empírica que, embora represente um tipo de abstração menos avançado, permite que se retire as informações dos próprios objetos. Nesse caso, pode-se citar a construção dos conceitos de cor, forma, entre outros (Castro, 1979, pp. 25-26).

Portanto, a presença dos objetos concretos, bem como a ação do sujeito sobre eles é imprescindível para que se chegue à formação dos conceitos.

Entende-se portanto, que os procedimentos utilizados pelas professoras não eram adequados para a aquisição de conceitos e que os exercícios de pintura, desenho e observação de figuras eram insuficientes para esse fim, tendo em vista que não contavam com a presença de objetos concretos e, conseqüentemente, não ocorria a coordenação de relações estabelecidas entre eles.

Quando se avalia a prática pedagógica das professoras de Leme percebe-se nitidamente que esse objetivo (desenvolvimento global), como finalidade da educação pré-escolar, embora mencionado, não era o objetivo buscado. As professoras acreditavam estar promovendo o desenvolvimento integral da criança, mas, na verdade, a prática mostrava que o que se entendia por desenvolvimento global não era o que se entende atualmente.

O Proepre, segundo sua autora, Mantovani de Assis, tem como objetivo geral o desenvolvimento da criança em seus aspectos cognitivo, social, afetivo e perceptivo-motor, enfatizando igualmente todos eles.

A tarefa da educação pré-escolar, ela prossegue, é a de ajudar a criança a construir sua personalidade e sua inteligência, tarefa esta muito mais abrangente do que prepará-la para a escola de 1º grau, do que socializá-la, bem como cuidar de sua alimentação, higiene e recreação.

Porém, o desenvolvimento cognitivo, se bem orientado, aumenta a capacidade de aprender; assim sendo, uma pré-escola que promova adequadamente o desenvolvimento da criança, lhe possibilitará ter êxito na escola de 1º grau.

Com freqüência observei as professoras deixando de transmitir informações, estimulando as crianças para que elas próprias achassem as respostas, construindo dessa maneira seu conhecimento.

Se a construção das estruturas cognitivas depende das estimulações do meio, também o desenvolvimento afetivo é regulado pelo dinamismo energético (afetividade) e pelas motivações.

Para que a criança se desenvolva no aspecto afetivo é necessário que o ambiente escolar seja livre de tensões e coerções, favorecendo as escolhas, as opiniões e a manifestação dos sentimentos infantis.

Foi constatado também em minhas supervisões nesse ano de implantação do Proepre, que as crianças passaram a ter inúmeras oportunidades de expressarem suas opiniões e sentimentos a respeito de tudo o que faziam ou pensavam. As escolhas realizadas pelos alunos também eram bem aceitas e estimuladas pelas professoras.

Dessa maneira, a criança pré-escolar terá oportunidade de transformar os afetos intuitivos com relações afetivas de simpatias e antipatias e os sentimentos de inferioridade e superioridade em afetos normativos com sentimentos morais autônomos.

Nessas minhas observações diretas, pude ainda constatar que as oportunidades para que as crianças pudessem satisfazer sua curiosidade

natural, seus valores e interesses, bem como sua criatividade, de modo que as atividades fossem realizadas com empenho e prazer variavam de uma para outra, isto é, algumas, nesse primeiro ano de trabalho, com a nova proposta educacional, ainda que esporadicamente, controlavam mais os comportamentos infantis do que outras.

Entretanto, devo declarar que, no que diz respeito ao desenvolvimento perceptivo-motor, as atividades propostas pelas professoras da pré-escola de Leme eram adequadas e suficientes. Dava-se condições para que os alunos fizessem com os músculos e com as mãos o que desejassem.

O Proepre foi organizado de modo a favorecer o desenvolvimento global da criança, proporcionando-lhe experiências variadas que pudessem estimular sua atividade espontânea que é condição para seu desenvolvimento.

A estrutura desse programa é flexível de maneira que possa responder às necessidades e peculiaridades das crianças dos diversos meios sócio-econômico-culturais, de modo a ser adaptado às diferentes regiões.

Convém lembrar que a criança é uma totalidade e os diversos aspectos do desenvolvimento estão presentes em todas as atividades ao mesmo tempo.

As atividades planejadas nem sempre são totalmente diferentes de outras conhecidas, porém, os procedimentos pedagógicos, assim como os objetivos, é que o torna diferente dos outros programas.

3.1.3. Favorecer a Socialização

Um terceiro grupo de professoras que implantaram o Proepre elegeu a socialização como o objetivo da pré-escola.

As professoras que fizeram referência à importância da socialização como objetivo da educação pré-escolar, demonstraram preocupar-se com esse aspecto, naquilo que concerne à obediência ao professor, respeito aos colegas, no sentido de eliminar ou diminuir as brigas, não danificando seus materiais; aguardando sua vez de falar ou solicitar algo; enfim, percebendo-se como integrante do grupo e não desejando ser o centro de atenção da professora.

A opinião dessas professoras talvez pudesse ser explicada pelo fato delas acreditarem que a obediência leva à socialização.

Entretanto, é preciso procurar entender o significado que as professoras atribuíam ao termo "socialização".

Nesse sentido, socialização para elas, consistiria na aprendizagem de comportamentos desejáveis que regem as relações sociais, podendo, neste caso, ser definida como sociabilidade.

As respostas dadas pelas professoras evidenciavam um desconhecimento total do processo de socialização, tal como é explicado por Jean Piaget.

A observação do trabalho realizado na pré-escola até 1989, permite-me afirmar que o processo de socialização entendido como as mudanças que se operariam no modo pelo qual as crianças se relacionavam entre si e com os adultos, no que diz respeito à coordenação de pontos de vista, descentração do egocentrismo, reciprocidade, cooperação, solidariedade, era completamente desconhecido pelas professoras.

Aquele trabalho desenvolvido até então, priorizava as atividades coletivas, sempre determinadas pelas professoras, tais como:

desenho, recorte, colagem, pintura, construção, entre outras, nas quais a professora dizia o que, e como, deveriam ser feitas; e todas as crianças as executavam ao mesmo tempo, porém, individualmente.

Mesmo sendo trabalhos coletivos, na realidade nada mais eram do que a justaposição de atividades individuais, pois não propiciavam tomada de decisões por todos, confrontos de pontos de vista, argumentação a favor de uma determinada alternativa, opção, cooperação.

Não havia trabalhos em pequenos grupos que promovessem a cooperação entre as crianças para que, de uma cooperação incipiente, elas fossem progredindo em direção à uma cooperação cada vez mais efetiva.

Ao contrário, uma metodologia de educação, baseada nos princípios pedagógicos do construtivismo piagetiano, destaca a necessidade de trocas de idéias, discussões, até que se obtenha um consenso.

"O problema psicopedagógico das relações sociais próprias da infância é um dos pontos sobre o qual a escola moderna e a tradicional mais de distanciam" (Piaget, 1969, p.177).

Com exceção dos momentos dedicados aos jogos e ao esporte, pode-se afirmar que não existe vida social na escola, continua o mestre genebrino.

Como exemplos de atividades que proporcionam esses comportamentos, podem ser citadas algumas, tais como: construções com blocos, materiais de sucata, massa de modelagem ou argila, jogos, quebra-cabeças gigantes, desenhos ou pinturas no chão ou em painéis, construção de maquetes ou cenas, invenção de histórias, poesias ou peças de teatro, sempre em grupos.

É fundamental que todos os elementos desse grupo participem efetivamente, desde a escolha do tema e da técnica empregada para sua elaboração, até as tarefas distribuídas.

A socialização, para as professoras de Leme, era também entendida como a oportunidade de conviver com outras crianças.

É, pois, preciso ressaltar o quão longe estavam essas professoras do entendimento do que consiste o verdadeiro sentido da socialização.

Em síntese, para essas professoras, a socialização resumia-se no respeito e na obediência às regras estabelecidas pelos adultos e pela sociedade, baseadas no respeito unilateral que a criança tem em relação ao adulto.

A socialização deve, sem dúvida, constituir-se num dos objetivos da educação pré-escolar, não significando porém, simplesmente obediência cega às regras; a escola deve oferecer oportunidades para que as crianças se desenvolvam e obedeçam aos padrões de comportamento vigentes, porém de maneira que estes possam ser explicitados e compreendidos por elas.

Uma das maneiras de se fazer isso, é propiciar a interação das crianças com as crianças, com a professora, com os demais funcionários da escola e com a comunidade. Porém, não passivamente, mas sim, confrontando os seus pontos de vista com os dos demais, de maneira que, por meio de conflitos cognitivos, passem gradativamente de um estágio para outro mais avançado. Outra maneira de propiciar a ultrapassagem do pensamento egocêntrico é a realização de trabalhos em grupo, nos quais a cooperação e a consideração pela opinião dos outros são fundamentais.

Não constatei em nenhuma das minhas observações diretas às salas de aula, anteriores à implantação do Proepre, que a prática promovia a verdadeira socialização porque a interação entre as crianças não era facilitada.

Isso podia ser constatado pelo fato de todas as crianças realizarem uma determinada atividade ao mesmo tempo, sempre

individualmente. Além disso, cada um usava seu próprio material. Também nunca escolhiam o que desejavam fazer, fato esse que implica na consideração do ponto de vista do outro.

Embora os alunos se sentassem em mesinhas para quatro crianças, as interações verbais não eram estimuladas, pois não se trabalhava em grupo; pode-se afirmar, portanto, que os pontos de vista e a troca de idéias não eram favorecidos. As crianças conversavam enquanto trabalhavam, mas isso era apenas tolerado, tendo em vista a idade delas, e não encorajado, fato esse hoje considerado lamentável, visto que, de acordo com a teoria de Piaget, a interação social favorece a gradativa ultrapassagem do egocentrismo infantil, além de ser indispensável à constituição do pensamento lógico.

Se a socialização é alcançada por meio de um processo construtivo, também a educação social ou o conhecimento social é passível de uma elaboração construtiva, portanto, para que a criança se socialize ela precisa também construir o conhecimento social.

Piaget estabeleceu uma distinção fundamental entre três tipos de conhecimento: conhecimento físico, conhecimento lógico-matemático e conhecimento social. Essa distinção leva em consideração as fontes básicas e o modo de estruturação de cada um desses conhecimentos (Kamii, 1990, p.14).

A aquisição do conhecimento físico decorre da abstração empírica enquanto que, para a aquisição do lógico-matemático é necessária a abstração reflexiva.

Porém, é necessário um sistema de referência lógico-matemático (construído pela abstração reflexiva) para a abstração empírica (*idem*, p.18). Isto porque não é possível entender nenhum dado novo sem que se faça uma relação desse com os conhecimentos anteriores.

Entretanto, o conhecimento social pode ser ensinado por meio de transmissão social (*idem*, pp. 23-24).

Essa pesquisadora cita como exemplos de conhecimento social, ou convencional, os comportamentos de sociabilidade e as convenções culturais, afirmando ainda que, a principal característica do conhecimento social é sua natureza "amplamente arbitrária", determinada pelo adulto, embora reconheça que a aquisição do conhecimento de conteúdo implique a existência de uma estrutura lógico matemática para sua assimilação e organização.

Pesquisas recentes - Ileana Enesco, Juan Delval, Josetxu Linaza, Elite Turiel, Robert Selman, William Corsaro, Katherine Nelson, Susan Seidman, Harry McGurck, Martin Glachan, Augusto Blasi, Judith Smetana, 1989 - porém, apontam novos rumos para futuras implicações pedagógicas decorrentes da teoria piagetiana.

Observando o desenvolvimento infantil, constatou-se que a criança "constrói modelos ou representações cada vez mais precisos e compreensivos da realidade que a cerca" (Delval & Barrio, 1992 p. 165).

Os autores explicam que a criança se interessa pela realidade social, explorando-a e procurando entendê-la, implicando, pois, numa construção e não numa incorporação automática de conhecimentos exteriores, como se entendia.

As crianças têm que elaborar sua compreensão, o que representa uma tarefa criadora; então o papel do adulto deve ser apenas o de propiciar condições para essa criação, a exemplo do que fazem para que se adquira os outros dois tipos de conhecimento e não transmitir idéias acabadas no que diz respeito às relações e conflitos sociais.

As informações chegam aos indivíduos pelos meios de comunicação, pela escola e pela interação social.

Contudo, a maneira como esses conhecimentos são elaborados e organizados depende do desenvolvimento intelectual de cada um.

Delval e Barrio acreditam que, se as idéias de mundo social forem formadas a partir das reflexões sobre a prática ou forem decorrentes da própria experiência do sujeito, ficarão armazenadas; porém, ao contrário, poderão ser mais utilizadas se forem construídas pelo próprio sujeito.

Portanto, a compreensão das noções políticas, econômicas, bem como da organização social e dos conflitos sociais dependem muito dos instrumentos intelectuais dos quais o sujeito dispõe. Isso explicaria porque as idéias das crianças não coincidem com as dos adultos.

Delval pesquisou as noções de lucro, de salário, de guerra, entre outras, concluindo que a aquisição delas passa por uma gênese, assim como a aquisição dos conhecimentos físico e lógico-matemático e, portanto, essas noções sociais não são influenciadas pelos conceitos dos adultos.

Foram feitas investigações em diversos países, tais como: Inglaterra, África, Itália e México e os resultados foram idênticos.

Afirmando que os valores e normas sociais mudam muito rapidamente nas sociedades ocidentais e que as pessoas se acostumaram a considerar como ações moralmente importantes apenas aquelas que afetam diretamente um ou poucos indivíduos (Delval, 1994, pp.67-74) faz algumas reflexões.

Ele considera a importância da atividade econômica como um fenômeno capaz de produzir profundas mudança nos valores e normas morais.

Lembra também que a publicidade pode ameaçar a liberdade e o bem estar dos indivíduos, que nem sempre têm consciência disso.

Continuando esse raciocínio, Delval cita também o mercado e o dinheiro como possíveis causadores dos "crimes de colarinho branco", entre

outros; lembra ainda que o consumo de drogas é estimulado pela atividade altamente lucrativa que representa o seu tráfico.

O autor entende que os meios de comunicação estão sujeitos à manipulação dos poderes econômicos, quando deveriam constituir-se em instrumentos fortalecedores das democracias.

Concluindo, ele afirma que a maior mudança observada nos valores sociais e morais decorrem da substituição dos valores de submissão aos poderes humano e divino, pela busca de bem-estar individual.

A atual confusão de valores deve, pois, ser revista, escolhendo-se aqueles que são desejáveis para a sociedade civil.

Piaget estudou, juntamente com outros autores da época, a gênese da moralidade na criança, concluindo, como Durkheim, que era fundamental que se desenvolvesse a autonomia moral nas crianças.

Em sua primeira obra sobre o raciocínio moral infantil, *O Julgamento Moral na Criança*, 1932, sugere valiosas idéias e reflexões sobre a educação moral, ainda hoje consideradas inovadoras.

Para o mestre genebrino, somente as experiências de cooperação entre os indivíduos podem originar a consciência de certos princípios, tais como: o respeito mútuo e a igualdade, que estão acima de certas regras de cada grupo social.

Para ele, a evolução da moralidade leva a uma vitória progressiva das normas de reciprocidade sobre o conformismo social.

Kamii, 1987, citada em Delval, afirma porém, que nossa sociedade estimula a submissão à legalidade e o conformismo com as regras.

Delval (1990, p.11) faz um estudo da evolução dos fins da educação ao longo da História e explica que essa idéia de educação vinculada com as outras atividades sociais, foi desenvolvida inicialmente por Durkheim, ao dizer que educação é a influência exercida pelos adultos sobre

os jovens, ou seja "a educação consiste numa socialização metódica da geração jovem".

Sob esse ponto de vista, a educação serviria apenas para produzir indivíduos que, identificando-se com essa sociedade, tivessem por objetivos, os mesmos por ela propostos, perpetuando-se dessa maneira, os ideais dos grupos dominantes.

A idéia de educação como simples transmissão de valores remonta à Idade Média, quando a Igreja, preocupada em conservar a doutrina, necessitou manter a cultura. Desse modo, mesmo temendo a disseminação do saber, precisou "ensinar" a leitura e escrita apenas como veículos de transmissão do conhecimento.

Analizando os fins propostos pela educação, Delval (*idem*, p. 25), conclui que, atualmente, esses objetivos, mesmo não estando tão claramente expressos nos sistemas escolares, funcionam diferentemente para as diversas classes sociais; portanto, "continuam sendo um instrumento a serviço da discriminação social".

Das reflexões sobre a escola, nesse século, originaram-se numerosas experiências educativas, porém, é na teoria de Piaget que se define claramente como finalidade da educação a formação de pessoas autônomas, criativas e capazes de questionar o mundo e as leis, defendendo seus pontos de vista, levando-se em conta o ponto de vista dos outros.

Portanto, para Piaget a moral da solidariedade e a moral autônoma são adquiridas quando se coopera com outros indivíduos, realizando-se tarefas em grupo, fato que necessita de regulações internas.

Piaget, 1975, refletindo sobre os principais objetivos da educação pré-escolar, explica que o papel fundamental do professor deve ser o de despertar a curiosidade da criança, formular sempre novas perguntas e utilizar materiais cada vez mais complexos.

O professor deveria, continua o epistemólogo, ensinar a criança a observar os fatos, especialmente quando estes são contrários às suas expectativas; ele explica que a idéia preconcebida é mais poderosa do que a demonstração do ocorrido; isso porque o observável é incorretamente observado e distorcido, portanto, contradiz a idéia preconcebida.

Considerando que as características da idade pré-escolar são a transição e a preparação, reconhece que essa fase representa um marco decisivo no desenvolvimento espontâneo da criança, possibilitando-lhe a formação das operações concretas.

Afirma ainda, que esse período é dominado pela necessidade da ação material sobre os objetos, embora já se possa notar a necessidade do pensamento operativo (Piaget, 1975, p.53).

Operações, explica Castro (1979, pp.46-47), "são ações coordenadas e imaginadas e a passagem à abstração é um processo natural". Entretanto, ela continua, a abstração deve ser posterior às ações exercidas sobre os objetos, assim sendo, o ensino da matemática deve levar a criança a reinventar tudo o que puder, ao invés de escutar, observar e repetir.

Outro aspecto importante da educação pré-escolar, na opinião do epistemólogo, é o desenvolvimento das habilidades de comunicação. Isso pode ser feito, quando se proporciona às crianças atividades espontâneas, pedindo-lhes que as descrevam com palavras, o que resulta em grande dificuldade, pois implica na adoção do ponto de vista do interlocutor.

Compreender, então, para Piaget, significa inventar ou reinventar e, cada vez que o professor dá algo pronto ao aluno, sem que este tenha a oportunidade de atuar, esta criança está impedida de reinventar sua resposta. Para esse autor (1975, p.70), a "meta principal da educação é criar homens capazes de fazer coisas novas e não simplesmente repetir o que outras pessoas já fizeram; formar pessoas criadoras, inventoras e

descobridoras. A segunda meta é formar mentes críticas e questionadoras, que não aceitem simplesmente o que lhes informam"(idem, pp. 69-70).

3.2. PRINCIPAIS PROBLEMAS DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

As opiniões das professoras, no que diz respeito aos problemas da educação pré-escolar, dividem-se quase que igualmente em duas direções, com pequena predominância da primeira sobre a segunda.

3.2.1. Situação Sócio-Econômica dos Alunos

Para o primeiro grupo, os problemas da educação pré-escolar resultam dos problemas sócio-econômicos que afligem atualmente as famílias de baixa renda, ou seja, resultam das diversas "carências" infantis.

As professoras argumentam que as famílias, preocupadas com a sobrevivência, não se interessam pela vida escolar dos filhos, nem no que concerne à frequência, nem no que se refere aos estudos; portanto, não participam das decisões ou programações da escola, o que implica em distanciamento e desinteresse por parte das crianças.

Essas opiniões parecem demonstrar que as professoras em questão, ainda eram influenciadas pelos conceitos de "carências" ou "privações" como possíveis causadores das dificuldades no trabalho.

O preconceito pedagógico, segundo o qual, as crianças de nível sócio-econômico baixo, devido às suas carências, não têm um bom desempenho escolar, parece permear as respostas de grande parte das professoras.

Entretanto, esse preconceito pode ser considerado improcedente e superado, à luz dos resultados de inúmeras pesquisas, entre elas a de Mantovani de Assis, (1976), cujos resultados dos testes estatísticos demonstraram que a proporção de sujeitos que atingiram o estágio das operações concretas não aumentou em relação direta ao nível sócio-econômico como se supunha. Isso significa que o nível sócio-econômico ao qual o sujeito pertencia, não influenciou no progresso cognitivo de modo especial, segundo a opinião da pesquisadora.

Ela explica ainda que, se as atividades e as situações organizadas pelo educador responderem às necessidades e interesses da criança, esta tentará resolvê-los, fazendo funcionar seus esquemas de assimilação que, por sua vez, poderão dar origem a novos esquemas necessários para solucioná-los.

Castro, em seu artigo *Piaget, Sociedade e Educação, Um Aspecto da Pesquisa Piagetiana no Brasil*, (in *Aprendizagem/Desenvolvimento*, volume III, nº 13/14), analisando diversos trabalhos, afirma ser recente o relacionamento entre dados culturais e psicogenéticos. Lembra que os estudos anteriores à década de 60, atribuem às diversas culturas diferentes maneiras de pensar, relacionando o meio com o desenvolvimento cognitivo.

Piaget explica, diz ela, que a sucessão dos estágios é sempre a mesma, embora existam as *décalages*, como resultado da resistência do objeto, que podem sofrer influência do meio ou do domínio cognitivo implicado.

A autora verificou que, especialmente no Brasil, nesse final de século, a questão das desigualdades sócio-econômicas originou pesquisas que se propuseram a compreender seus aspectos e conseqüências educacionais, procurando soluções.

Segundo sua observação, a década de 80 traz grandes contribuições, entre elas a de Ramozzi-Chiarottino, 1982, que ao realizar um estudo analítico e estrutural da obra de Piaget, elabora hipóteses de trabalho para crianças com problemas de aprendizagem. Esses problemas têm origem na inadequação de trocas com o meio durante o desenvolvimento, mas podem ser solucionados mediante reconstrução endógena, proporcionadas pela educação e reeducação, a partir de solicitações do meio.

Castro segue citando outros trabalhos, tais como: Garakis (1983) que, estudando crianças de nível sócio-econômico baixo, encontra atraso cronológico no desenvolvimento mental, especialmente, dificuldades com a alfabetização.

Pereira, 1984, verifica que crianças de nível econômico alto apresentam melhor desempenho nas provas de conservação.

Flores, 1984, não encontra correlação entre o desenvolvimento mental e desnutrição, numa amostra de população carente em que a desnutrição era moderada.

Penso poder concluir que as professoras quando caracterizaram as condições de vida dos alunos como problema da pré-escola, ou seja, argumentaram que essas condições seriam responsáveis pelas dificuldades de aprendizagem apresentadas pelas crianças, desconheciam os resultados de estudos e pesquisas mais recentes, como outras explicações para a origem dessas dificuldades.

O ritmo do processo de construção das estruturas da inteligência, nos indivíduos que não apresentam patologia nem déficits mentais, é determinado por dois fatores: as possibilidades do sujeito e as solicitações do meio, explica Mantovani de Assis, 1992.

Portanto, o atraso na evolução dos estágios do desenvolvimento intelectual pode ser evitado. Um dos meios que se dispõe é

a adoção da proposta educacional do Proepre, conforme comprovam os resultados da pesquisa de sua autora, cujos sujeitos do grupo experimental construíram tais estruturas em apenas um ano letivo.

3.2.2. Despreparo do Professor

Outro grupo de professoras considera como problema da educação pré-escolar as próprias dificuldades decorrentes do seu despreparo, que não lhes permite resolver questões, tais como: trabalhar com classes numerosas; atingir determinados objetivos educacionais, considerados por elas como difíceis, porém, não mencionados; resolver questões administrativas e ainda, a própria constatação de não ter tido formação adequada e necessária para exercer a função de educador.

Embora as professoras tivessem freqüentado o curso de magistério e algumas tivessem formação de 3º grau, penso que elas não se sentiam preparadas adequadamente para enfrentarem o desafio de coordenar o trabalho em classes numerosas, provavelmente por entenderem o processo de ensino apenas como transmissão verbal de conhecimentos ou demonstrações, condutas essas que são ineficientes para a descoberta ou reinvenção do conhecimento (ver Tabela 6).

Para que as informações pudessem ser transmitidas, era necessário pois, que todas as crianças se mantivessem atentas, interessadas e em silêncio, condições realmente impossíveis de serem obtidas numa classe de educação infantil com muitos alunos. Mesmo porque, nem nas turmas pequenas é possível que todos os alunos estejam interessados numa mesma atividade e a realizem todos no mesmo ritmo.

Estudiosa da Epistemologia Genética de Piaget, a autora do Proepre estruturou o trabalho diário dessa proposta educacional, de forma a

propiciar diferentes tipos de atividades: rotinas, atividades diversificadas, coletivas e individuais, de maneira a favorecer o desenvolvimento moral e intelectual das crianças.

Para isso é necessário que o ambiente educacional seja agradável, estimulante, no qual as relações entre aluno e professor sejam baseadas no respeito mútuo, reciprocidade e cooperação; não existindo pressões, tensões, nem tampouco, recompensas e sanções expiatórias.

Assim sendo, considero que as referidas dificuldades citadas pelas professoras, após participarem do Proforhu, já não representam problemas, visto que, em minhas visitas às escolas dessas professoras, pude observar que elas aprenderam ou compreenderam como a criança constrói o conhecimento, bem como a maneira como esse conhecimento vai ampliando-se.

Entenderam que o papel da professora deve ser de encorajamento da criança de maneira que, ao perguntar, o próprio aluno tente encontrar as respostas por iniciativa e capacidade de invenção.

Inúmeras vezes, durante a implantação do Proepr, presenciei as professoras não dando soluções prontas para os problemas que as crianças precisavam resolver. Observei também que aos poucos a transmissão verbal de conhecimentos, conceitos e informações, passou a ser substituída por um comportamento que consiste em estimular a criança para que ela própria se transforme em construtora desse conhecimento.

Ao mesmo tempo em que estimula a criança, a professora deve constantemente observá-la, intervindo sempre, suscitando problemas úteis, de modo que ela reflita sobre suas próprias conclusões, às vezes até duvidando dessas.

Enquanto aplicavam atividades para aquisição do conhecimento lógico-matemático, pude com freqüência, ver as professoras questionando os alunos, provocando respostas conflitantes, fazendo com

que as crianças refletissem novamente sobre suas afirmações, até que chegassem sozinhos às conclusões.

Assim, pois, foi possível perceber que as professoras de Leme haviam entendido a importância de provocar conflitos nas crianças; faziam isso quando contra-argumentavam as respostas infantis, fazendo com que as crianças repensassem sobre o assunto.

As atividades do Proepre foram organizadas de maneira que pudessem provocar perturbações e conflitos cognitivos capazes de desencadear o processo de equilíbrio. Ao resolver os conflitos, a criança realiza sucessivas equilibrações que levarão à construção de novas estruturas.

A construção das estruturas da inteligência segue uma seqüência invariável e idêntica para todas as crianças e todas as culturas; por isso, as atividades do Proepre foram criadas respeitando essa ordem seqüencial invariável da construção das estruturas. Respeitar o ritmo da criança favorece o seu desenvolvimento.

De posse dessas informações, as professoras não sentiram necessidade de ensinar tudo a todas as crianças ao mesmo tempo.

No que diz respeito propriamente à dinâmica da sala de aula, as rotinas realizadas diariamente têm por objetivo organizar o trabalho eficiente e produtivo, alcançando-se os objetivos educacionais propostos.

A primeira atividade é o planejamento do dia, cuja finalidade é levar a criança a pensar antes de agir, percebendo gradativamente a duração e a ordem de sucessão das atividades, de modo que possa ir estruturando progressivamente a noção de tempo.

A criança, ao planejar, faz escolhas, aprende a organizar-se, a tomar decisões e assumi-las com responsabilidade.

As crianças das classes de Proepre planejavam diariamente as atividades que realizavam e dessa maneira, era comum vê-las no decorrer

da aula, planejando também como realizariam uma construção, por exemplo, ou ainda um painel com desenhos, dramatizações e outras tantas atividades.

Desse modo, elas viam-se obrigadas a decidir e a escolher, ao mesmo tempo em que deveriam respeitar as escolhas e decisões dos colegas.

Os momentos de arrumação e limpeza da sala e dos materiais utilizados, assim como os de recreação, representam oportunidades para que as crianças desenvolvam seu conhecimento cognitivo, social, afetivo e perceptivo-motor; também as relações espaço-temporais e causais têm oportunidade de serem estabelecidas e o conhecimento físico e o lógico-matemático podem ser descobertos e construídos.

Além disso, a formação de hábitos e atitudes é favorecida pelas atividades de arrumação, de alimentação e de higiene pessoal.

A preocupação e o cuidado com o desenvolvimento de hábitos de ordem e higiene sempre existiu tanto nos planejamentos quanto na prática docente das professoras.

Entretanto, com a implantação do Proepre, as professoras compreenderam que os momentos de arrumação e limpeza da sala e dos materiais têm importância muito maior, já que não se trata apenas de aquisição de hábitos por repetição, mas tais atividades favorecem também a construção das noções de tempo, de espaço e de causalidade; desenvolvem o raciocínio, favorecendo ainda a construção da cooperação e da socialização.

As atividades diversificadas podem ser realizadas individualmente ou em pequenos grupos, sempre escolhidas pelos alunos que vão sucessivamente passando de uma para outra, após terminarem cada uma delas.

Durante a realização das atividades diversificadas, a professora supervisiona essa execução, intervindo de maneira a explorar o que realizam, criando situações-problema, propondo-lhes desafios.

Isto permite que as crianças trabalhem conforme seus interesses próprios, conseqüentemente estarão concentradas, não exigindo tanto o controle da professora, e, progredindo na conquista da autonomia.

As atividades com a professora são realizadas individualmente ou em pequenos grupos, de forma a permitir que a professora vá seguindo a gênese das noções que estão sendo construídas e conheça melhor cada um dos alunos, apresentando-lhes problemas e desafios.

Aos poucos, durante esse ano da implantação do Proepre, as professoras foram percebendo que é possível deixar as crianças trabalhando sozinhas por algum tempo, já que estão bastante interessadas nas tarefas, enquanto cuidam de acompanhar o raciocínio de uma criança ou um grupo desafiado por ela.

Finalmente, realizam-se atividades coletivas, isto é, com todas as crianças ouvindo histórias, tomando refeições, planejando festas, cantando, todas ao mesmo tempo.

No Proepre, essas atividades são realizadas de modo que os confrontos de pontos de vista, a discussão e a reflexão, ocorram e não sejam apenas atividades individuais feitas juntas.

Nesses momentos era freqüente verificar como as crianças ficavam bastante à vontade para expor suas emoções, dar suas opiniões, criticar ou propor atividades, sugerir histórias ou músicas. E as professoras, por sua vez, não viam nessas atitudes uma demonstração de indisciplina ou intolerância da criança, pelo contrário, elas ouviam os alunos, discutiam as sugestões, deixando as conclusões para o grupo.

Será que as professoras, após trabalharem dessa maneira, conhecendo a gênese de cada noção que seus alunos deverão ir

construindo progressivamente, favorecendo a construção da autonomia intelectual e moral, assim como a responsabilidade de suas crianças, não teriam também elas construído sua autonomia moral e intelectual de modo que pudessem se sentir preparadas para saber, por exemplo, como conseguir que os objetivos "difíceis" fossem alcançados? Não seriam autônomas o bastante para resolverem questões administrativas? Não conseguiriam a flexibilidade para desenvolver atividades com classes numerosas, uma vez que as crianças vão gradativamente aprendendo a trabalhar sozinhas?

Sem dúvida, o Proforhu representa um curso perfeitamente capaz de preparar os professores que, ao conhecerem e compreenderem os princípios pedagógicos decorrentes da teoria piagetiana, sintam segurança e tranquilidade para colocá-los em prática.

Todas essas questões levantadas podem ser respondidas afirmativamente, visto que ao final do ano da implantação dessa nova proposta, ao invés de se falar em objetivos fáceis ou difíceis, sentia-se necessidade e interesse pelo estudo, para conhecer melhor a criança; de modo que se pudesse propiciar de maneira cada vez mais adequada, oportunidades para que elas se desenvolvessem.

O grande número de alunos de algumas classes já não perturbava tanto a dinâmica da sala de aula, pois estimulava-se, observava-se e avaliava-se, muitas vezes, as crianças em grupos. Estas, pelo fato de que passaram a se mostrar mais independentes, mais decididas, mais interessadas e empenhadas naquilo que escolhiam fazer, também já não produziam tanto barulho e desassossego.

No que concerne às questões e problemas de ordem administrativa, a construção gradual da autonomia intelectual e moral das professoras foi suficiente para que elas comesçassem a questionar ordens,

decisões e omissões, reivindicando seus direitos ao mesmo tempo em que passavam a considerar também pontos de vista diferentes dos seus.

3.2.3. Desvalorização do Professor

As respostas dadas pelas professoras evidenciavam que elas enfrentavam ainda o problema de se sentirem desvalorizadas pelos colegas de outros níveis de ensino, pelos pais e pela comunidade.

É possível também que esse sentimento fosse delas próprias que, desconhecendo o verdadeiro valor da educação pré-escolar, não percebessem a importância do seu trabalho, como adequado para proporcionar e favorecer o desenvolvimento da criança.

Com o Proepre essa situação reverteu-se. É interessante observar que a auto-estima das professoras melhorou, a partir do valor que passaram a atribuir ao seu trabalho.

3.2.4. Falta de Orientação Pedagógica

Finalmente, as professoras mostram-se ressentidas pela falta de uma orientação pedagógica coerente e consistente, capaz de garantir-lhes maior segurança, tendo a certeza de estar utilizando-se de procedimentos pedagógicos corretos.

Como já relatei anteriormente (pp.35-36), minha principal preocupação, como diretora do departamento de educação, dizia respeito à aprendizagem dos alunos.

Embora eu não estivesse satisfeita com o trabalho que observava na pré-escola municipal, dado que era o resultado de uma mescla

de metodologias, eu não sabia como realizar as mudanças necessárias e tinha consciência do meu despreparo para tal empreendimento.

Assim sendo, enquanto procurava orientações, eu ia transmitindo-lhes as experiências e informações das quais dispunha e sugerindo-lhes atividades, a meu ver, mais adequadas do que aquelas que estavam sendo desenvolvidas.

Porém, sempre lhes revelei minhas dúvidas e inquietações, que eram compartilhadas pelas professoras.

3.2.5. Limitação do Atendimento

Foram também mencionados outros problemas que poderiam interferir negativamente na situação dessas professoras: a falta de recursos financeiros e a conseqüente limitação do atendimento à criança, na forma de vagas insuficientes, matrículas restritas às crianças de 5 e 6 anos, com algumas poucas exceções, em algumas unidades que conseguem admiti-las aos 4 anos de idade.

3.3. ASPIRAÇÕES PROFISSIONAIS

3.3.1. Satisfação

A maioria das professoras declarou-se muito satisfeita em trabalhar nesta área de ensino, afirmando que se identifica com as crianças dessa faixa etária.

Consideram ainda necessário realizar um trabalho bem planejado, de maneira que seja possível atender individualmente os alunos,

com muito carinho e atenção, variando sempre as atividades, tornando-as interessantes.

Justificam sua preferência, argumentando que os laços afetivos envolvidos na relação professor-aluno de educação infantil são mais intensos e que, embora a responsabilidade seja muito grande por representar um nível de escolaridade básico, os resultados alcançados são mais visíveis e compensadores, tornando o trabalho gratificante.

3.3.2. Desejo de conhecer outros níveis

Outro grupo menor afirmou que, embora goste da área em que atua, apreciaria também ter experiências com alunos de outros níveis.

3.3.3. Desejo de tentar outro tipo de trabalho

Apenas três profissionais manifestaram sua disposição em deixar a pré-escola, caso conseguissem outros empregos, uma vez que a remuneração percebida não é condizente com o tipo de trabalho realizado, difícil e desgastante. Em suma, as professoras de Leme declaravam estar satisfeitas com o trabalho que realizavam.

3.4. SITUAÇÃO DO PROFESSOR PRÉ-ESCOLAR

As respostas das professoras revelavam o seguinte quadro:

3.4.1. Resultado do Desinteresse das Autoridades

A atual situação do professor pré-escolar é conseqüência do desinteresse das autoridades pela educação em geral, além de apresentarem pouco conhecimento sobre o valor e a importância desse período para o desenvolvimento infantil.

Como resultado tem-se poucos investimentos nesse setor, privilegiando os investimentos com a educação de 1º grau.

3.4.2. Revela Desprestígio

A professora de educação infantil declara sentir-se desprestigiada profissionalmente.

Afirma que colegas que trabalham com outros níveis de ensino e a comunidade em geral, não valorizam o seu trabalho, que é visto, muitas vezes, como "babá ou recreacionista". Nem sempre ela é vista como alguém que "ensina", como gostaria de ser considerada. Lembra, entretanto, que é valorizada e respeitada pelas crianças.

As respostas dadas pelas professoras parecem evidenciar que elas próprias não reconheciam o grande valor do seu trabalho porque, muitas vezes, nem elas mesmas conheciam o verdadeiro objetivo da educação pré-escolar, qual seja, criar condições favoráveis ao desenvolvimento pleno e global da criança.

As professoras, quando iniciaram a implantação do Proepre, ainda desconheciam a gênese do desenvolvimento infantil, bem como a importância de utilizarem-se de estratégias adequadas para promovê-lo.

Tendo tido a oportunidade de estudarem os princípios da Epistemologia Genética de Jean Piaget, puderam aquilatar a grande responsabilidade do trabalho de um educador pré-escolar, ao compreenderem que a solicitação do meio pode acelerar ou retardar a construção das estruturas da inteligência na criança.

3.4.3. Revela Não Haver Orientação Pedagógica

No que se refere à assistência pedagógica, faltava, na opinião de algumas professoras, uma proposta curricular única oficial, anterior à implantação do Proepre. Isso gerava instabilidade e insegurança entre as professoras.

Entretanto, algumas asseguraram que "nesta administração estamos nos sentindo valorizadas e orientadas, o que aumenta a nossa responsabilidade".

3.4.4. Inexistência de um Plano de Carreira

O fato de não haver na legislação municipal um plano de carreira para o professor de educação infantil, começando com a realização de concurso público para preenchimento dos cargos técnicos desta área, é também um fator que gera problemas, insegurança e insatisfações. Isso também ficou evidente nas opiniões das professoras.

3.5. EXPECTATIVAS SOBRE OS CURSOS

Ao serem perguntadas sobre o que esperavam dos cursos que realizariam com esse projeto, as respostas obtidas revelam grande expectativa no que se refere à oportunidade que teriam de mudar sua prática pedagógica, mas com segurança e credibilidade.

As mudanças que esperavam realizar seriam baseadas no conhecimento de uma teoria nova para elas, o que significava a chance de inovar seu trabalho.

Embora os dados revelem entusiasmo e desejo de mudar a prática docente, as necessárias mudanças de concepção e de posturas representaram grandes desafios que essas professoras precisaram vencer.

3.6. ADESÃO AO PROJETO

A maioria das professoras que implantaram o Proepr em Leme participaram do Proforhu espontaneamente. Apenas sete delas responderam que sua adesão deu-se por convocação de autoridade superior, referindo-se ao convite das respectivas diretoras.

Foi necessário recusar quinze pedidos de inscrição, em virtude da exigência contratual que previa 60 participantes no projeto. O critério de seleção, elaborado conjuntamente com as diretoras, foi o seguinte: preferência para as professoras que já estivessem efetivadas na rede de ensino municipal; seguida pelas professoras que haviam adquirido estabilidade funcional; em seguida, aquelas que tivessem mais tempo de magistério. Essa norma pretendeu, de certa forma, garantir a permanência das professoras capacitadas pelo Proforhu na rede municipal de pré-escola.

O critério de exclusão foi: não poderiam participar professoras gestantes e aquelas aprovadas em concurso público estadual que pretendessem ingressar nessa rede e, portanto, deixar a rede municipal de ensino.

Essa decisão, muito difícil de ser enfrentada, deveu-se ao fato de que as professoras que estivessem em qualquer dessas situações, não poderiam participar de todos os cursos. Convém explicar que as professoras aprovadas em concurso para a rede estadual, teriam que, forçosamente ingressar fora do município, visto que todas as vagas na cidade já estavam preenchidas e a chamada aconteceria no mês de abril; portanto, elas participariam apenas da primeira metade do curso. No que diz respeito às professoras gestantes, todas dariam à luz até o mês de outubro, portanto, estariam em licença durante 4 meses. Isso as impossibilitaria de participar de todos os cursos e de aplicar o novo programa durante o primeiro ano de implantação.

O Proepre é uma proposta educacional que pressupõe grandes mudanças nos procedimentos pedagógicos do professor. A inovação é "possível apenas quando as pessoas envolvidas estão convencidas de sua validade, desejam-na e empenham-se para que ela se concretize através de uma ação conjunta", Mantovani de Assis, "Convergência de Papéis na Implantação do Proepre", texto mimeografado.

O papel do professor nesse processo é de importância fundamental. Para que o profissional consiga desenvolver as atividades de acordo com a concepção construtivista de educação é necessário que ele seja democrático, ame e respeite as crianças.

O interesse em participar de um curso de formação porque deseja se aperfeiçoar também é um fator de grande importância.

Quando existe esse desejo acontece uma participação ativa e criam-se métodos próprios de educar.

Acredito que isso aconteceu em Leme, visto que as professoras não foram convocadas e sim, convidadas. Assim sendo, a mudança não lhes foi imposta simplesmente, mas resultou de minhas longas buscas e da minha comprovação de que essa era a melhor escolha para a educação infantil.

As diretoras também participaram dessas buscas e aprovaram a escolha após visitarem várias classes que adotavam essa proposta educacional e conversarem com as respectivas professoras e diretoras.

As diretoras de escolas municipais estiveram ainda no VII Encontro Nacional de Professores do Proepre, em 1990, ocasião em que tiveram oportunidade de conhecer melhor o programa, trocar idéias com professoras de todo o País e observar trabalhos das crianças.

Retornando a Leme, juntas dispusemos-nos a explicar às professoras, aos funcionários e aos pais o que aconteceria, bem como a importância das mudanças que deveriam ocorrer.

Porém, isso não significou que a adesão de todas as professoras tenha sido tão simples, logo no início. A resistência inicial deveu-se ao fato de algumas se sentirem satisfeitas com o trabalho que realizavam e outras por temerem as mudanças que ocorreriam.

A Bateria de Sondagem foi usada para caracterizar as professoras participantes do Projeto, responsáveis pela implantação do Proepre em Leme.

Este instrumento possibilitou a coleta de dados referentes às professoras e técnicas, consistindo a primeira parte numa ficha contendo seus dados pessoais e profissionais.

Este grupo compunha-se de 51 professoras, sendo 47 de pré-escola e 4 de classes especiais, assim distribuídas quanto à idade:

TABELA 5. Dados Pessoais das Professoras

Idade	Total	Estado Civil		Nº de Filhos			
		s	c	0	1	2	3
0-2	5	2	3	0	2	1	0
20-25	21	9	12	2	9	1	0
25-30	9	3	6	3	3	1	0
mais de 30	16	3	13	2	1	5	5
(s) solteira	(c) casada						

A Tabela 5 reúne os dados pessoais das professoras, agrupadas de acordo com as idades.

Com idades abaixo dos 20 anos, havia 5 professoras, sendo 2 solteiras e 3 casadas; destas, 2 possuíam 1 filho e 1 tinha 2 filhos.

Na faixa dos 20 a 25 anos, 9 eram solteiras e 12 eram casadas. Sendo que 2 ainda não possuíam filhos, 9 delas tinham 1 filho só e 1 tinha 2 filhos.

De 25 a 30 anos, 3 professoras estavam solteiras e 6 casadas, 3 não possuíam filhos, outras 3 tinham 1 filho e 1 delas tinha 2 filhos.

As outras 16 professoras tinham idades acima de 30 anos. Destas 3 eram solteiras e 13 casadas. Sendo que 2 não tinham filhos, 1 tinha apenas 1 filho, 5 tinham 2 filhos e 5 tinham 3.

Analisando a Tabela 6, constatamos que no que diz respeito à formação profissional, 11 professoras (21,5%) possuíam diploma universitário, todos voltados à carreira educacional. Dentre elas, 8 concluíram o curso de Pedagogia, 1 o de Educação Artística, e 2 outras possuíam duas licenciaturas cada uma delas: Pedagogia e Matemática ; Pedagogia e Letras.

Os dados demonstram que 35 professoras (68,6%) tinham apenas curso de magistério de 2º grau, como formação final e 6 professoras

(11,8%) estavam cursando o 3º grau: 5 cursando Pedagogia, 1 cursando Educação Artística.

No que se refere a outros cursos realizados, a maioria, ou seja, 27 professoras (53%), participaram de cursos oferecidos pela Secretaria de Educação do Estado, que fazem parte do Projeto Ypê. Destas, 22 freqüentaram também cursos e treinamentos oferecidos pela Prefeitura Municipal, como por exemplo: diversos Cursos de Recreação Infantil, Curso de Criatividade e outros relacionados com a educação pré-escolar. Os dados mostram ainda que 15 professoras freqüentaram cursos de expansão cultural não especificados.

Quanto ao regime de trabalho, apenas 9 das 51 professoras eram efetivas, 2 adquiriram estabilidade pelo regime da CLT e as outras 40 eram substitutas.

Das professoras, 3 trabalhavam em regime de 40 horas semanais, acumulando cargos no magistério estadual ou particular, e as outras 48 (94%) trabalhavam em regime de 20 horas por semana, isto é, apenas nas classes municipais de pré-escola.

Observando-se os itens idade e experiência profissional, pode-se notar o seguinte: 35 das 51 professoras (68,6%) envolvidas na implantação do Proepre tinham menos de 30 anos de idade, 29 professoras possuíam de um a cinco anos de experiência no magistério pré-escolar. Como observa-se, mais da metade dos participantes era bem jovem e, portanto, tinha pouca experiência no magistério, ou então nenhuma. O fato de a situação funcional de 41 professoras não estar definida, como o seria se fossem concursadas, causava grande preocupação à chefia do DEC, visto que eram substitutas.

Foram encontrados relatos sobre experiências profissionais anteriores às do magistério, tais como: bancária, secretária, comerciante e auxiliares de farmácia ou de escritório.

TABELA 6. Dados Profissionais das Professoras

Idade	Total	Tempo de Serviço					Formação Profissional					2ºG cursando 3ºG			
		Magistério					Magistério Pré-Escola								
		0-1	1-5	5-10	10-15	15-	0-1	1-5	5-10	10-15	15-	P	O	P	O
0-20	5	2					2	3				4	1		
20-25	17		1				2	13	2			12	2	1	1
25-30	13		4	2			1	4	7	1		10	1		2
30- (S)	6							6				4		1	1
30- (E)	10		3	1	1			3	7			5		4	1

(S) substituta (E) efetiva

Na Tabela 6 estão expressos os dados profissionais das professoras agrupados segundo as idades das mesmas.

Como se pode observar, havia 5 professoras substitutas que tinham até 20 anos; dessas, 2 tinham menos de 1 ano de experiência na pré-escola; 3, de 1 a 5 anos e 2 de 1 a 5 anos de experiência no magistério de 1º grau. Quanto à formação profissional, 4 eram formadas no magistério de 2º grau e 1 estava cursando Pedagogia, no nível de 3º grau.

De 20 a 25 anos de idade, havia 17 professoras, todas substitutas eventuais, sendo que 2 tinham menos de 1 ano de serviço na pré-escola; 13 tinham de 1 a 5 anos e as outras 2 tinham de 5 a 10 anos. Havia ainda, 1 professora com experiência no magistério de 1º grau, entre 1 e 5 anos. Quanto à formação profissional, 11 tinham apenas o 2º grau, 3 estavam cursando Pedagogia, outra Educação Artística. Das 2 restantes, 1 concluíra o curso de Pedagogia e 1 outra, o curso de Direito.

Na faixa etária de 25 a 30 anos, foram encontradas 13 professoras, também substitutas eventuais, assim distribuídas no que diz respeito ao tempo de serviço.

Quatro professoras entre 1 a 5 anos de exercício no magistério de 1º grau e 2 entre 5 e 10 anos. Quanto ao tempo de magistério pré-escolar está assim anotado: 1 com menos de 1 ano, 4 entre 1 e 5 anos, 7 entre 5 e 10 anos e, apenas 1 entre 10 e 15 anos de exercício.

A grande maioria dos sujeitos dessa faixa etária (10) era formada em curso de Magistério de 2º grau, 2 eram formadas em curso de Pedagogia e 1 era aluna do último ano desse curso.

Na faixa etária acima dos 30 anos, encontravam-se 16 professoras, sendo 6 substitutas e 10 efetivas. Todas as substitutas tinham de 1 a 5 anos de experiência com pré-escola. Com formação profissional até o 2º grau havia 4 professoras e as 2 restantes tinham concluído os cursos de Pedagogia e de Educação Artística.

Entre as 10 professoras efetivas dessa faixa etária, 3 tinham de 1 a 5 anos de experiência com pré-escola e 7 possuíam entre 5 e 10 anos de atuação nesse campo. Elas também trabalharam com crianças de outro nível de escolaridade, sendo que 3 delas tinham 1 a 5 anos de exercício; 1 de 5 a 10 anos e, finalmente, 1 mais de 10 anos de exercício no magistério de 1º grau. Destas, 4 haviam concluído o curso de Pedagogia e 1 o de Matemática.

EQUIPE TÉCNICA

Este grupo era composto de: diretoras de pré-escola (6), psicólogas (2), de fonoaudióloga (1) e da diretora do departamento.

A fonoaudióloga e uma das psicólogas atuavam na Escola de Deficientes Auditivos, que tem uma metodologia específica; por este motivo elas não participaram da implantação do Proepr. Mesmo assim, foram convidadas a participar do Proforhu, a fim de que tomassem conhecimento da teoria de Piaget e da proposta educacional da Profa. Dra. Orly Zucatto Mantovani de Assis.

Pelo fato de atuarem em outra área, essas pessoas não deram respostas a algumas das questões abertas.

As características pessoais, da equipe técnica constam da Tabela 7.

TABELA 7. Dados Pessoais da Equipe Técnica

DADOS PESSOAIS		TÉCNICAS					
Idade	Total	Estado Civil	Nº de Filhos				
		s	c	0	1	2	3
0-20							
20-25	1	1					
25-30							
30-	9	2	7			4	3

Conforme os dados da Tabela 7, a equipe técnica era composta por apenas 1 sujeito, solteiro, na faixa dos 20 a 25 anos de idade.

Na faixa dos 30 anos, foram encontrados 9 profissionais: 2 solteiras e 7 casadas, sendo que 4 possuíam 2 filhos e três delas tinham 3 filhos.

Os dados profissionais da equipe técnica estão demonstrados na Tabela 8

Todas trabalhavam em regime de 40 horas semanais.

TABELA 8. Dados Profissionais da Equipe Técnica.

Idade	Total	Tempo de Serviço Magistério					Formação Profissional Magistério Pré-Escola					2ºG cursando 3ºG			
		0-1	1-5	5-10	10-15	15-	0-1	1-5	5-10	10-15	15-	P	O	P	O
Contratadas															
0-20															
20-25	1	1												1	
25-30															1
30-	4	1	2			1						1		2	4
Efetivas															
0-20															
20-25															
25-30															
30- (S)	5		1			1				3		1		3	3

Na Tabela 8 encontram-se os dados profissionais da equipe técnica, agrupados de acordo com as idades dos sujeitos.

Apenas a fonoaudióloga encontrava-se na faixa dos 20 a 25 anos de idade, trabalhava como contratada e estava iniciando sua experiência profissional.

As outras 9 técnicas, diretoras e psicólogas situavam-se na faixa acima dos 30 anos de idade, sendo 4 contratadas e 5 efetivas. No que diz respeito à experiência profissional, 4 delas tinham de 0 a 5 anos de exercício, 3 tinham mais de 15 anos e outras 3 possuíam entre 10 e 15 anos de experiência no magistério de pré-escola.

Quanto à formação profissional, 1 contratada e 1 efetiva estavam no último ano do curso de Pedagogia, ambas na faixa dos 30 anos. Nesta mesma faixa, concluíram o referido curso, 1 das contratadas e 3 das efetivas.

Possuíam outras habilitações no nível de 3º grau, 1 contratada, na faixa dos 20 a 25 anos, e, 1 na faixa dos 25 a 30, e, 4 contratadas e 3 efetivas, na faixa dos 30 anos.

Deve-se acrescentar ainda que, 4 diretoras eram formadas em: Educação Artística, Letras, Ciências Sociais e Matemática. Sendo que, 5 delas participaram de cursos do Projeto Ypê.

As 3 diretoras que estavam há 15 anos atuando como professoras de pré-escola, participaram de cursos relacionados à essa área: Música para a Pré-escola, Recreação Infantil e Jogos, Matemática para a Pré-escola, Desenvolvimento da Criatividade e Interpretação do Desenho Infantil.

Apenas 1 das diretoras havia exercido a função de coordenadora de educação pré-escolar, o que lhe conferia uma maior experiência nas áreas administrativa e pedagógica. E, 1 possuía experiência no magistério de 2º grau e em cargos de chefia, e, 1 havia trabalhado com classes de deficientes mentais.

Observando esses dados, pode-se notar que a idade de quase a totalidade (90%) da equipe variava de 30 a 45 anos, sendo que 70% tinham filhos e experiência profissional por mais de 15 anos (50%).

A segunda parte da Bateria de Sondagem compunha-se de questões abertas que foram categorizadas conforme as expressões dos sujeitos, reunindo-se, dessa forma, as opiniões das professoras e das técnicas.

Capítulo IV

MUDANÇAS EMPREENDIDAS NA PRÁTICA DOCENTE DURANTE O ANO DE IMPLANTAÇÃO DO PROEPRE

Esse capítulo analisa as mudanças que ocorreram com as professoras durante o ano letivo no qual se deu a implantação do Proepre, utilizando-se de três instrumentos criados pela idealizadora do programa.

O Teste Situacional quantifica tais mudanças, que dizem respeito aos conhecimentos teóricos e práticos construídos pelas professoras.

As mudanças ocorridas, segundo a percepção das próprias professoras, são descritas na Auto-Avaliação.

Finalmente, o Relatório de Implantação do Proepre, quantifica, descreve e narra o que acontece com as professoras e com as crianças.

4.1. TESTE SITUACIONAL

O Teste Situacional é um instrumento criado pela idealizadora do Proepre e do Proforhu, a profa. dra. Orly Zucatto Mantovani de Assis, para coletar dados referentes à maneira de agir das professoras em determinadas situações que são comuns em toda pré-escola.

Esse teste compõe-se de 30 questões com 3 alternativas cada uma, nas quais são descritas situações que podem ocorrer numa sala de

educação pré-escolar. As questões dizem respeito aos aspectos social, afetivo e cognitivo do desenvolvimento infantil.

Cada questão do teste vale de 0 a 3 pontos de modo que, a nota máxima possível de ser obtida é 90 pontos. Se a alternativa assinalada for a correta, ela vale 1 ponto; porém, se a alternativa escolhida estiver na direção correta, vale 0,5 ponto. Por exemplo, se a resposta correta for "concorda muito" e a professora, ao invés de assinalar essa alternativa, assinalar "concorda", obterá 0,5 ponto. Contrariamente, se, neste caso, ela assinalar "discorda" ou "discorda muito", não obterá nenhum ponto.

À cada situação correspondem os seguintes tipos de respostas: concorda muito (CM); concorda (C); discorda (D) e discorda muito (DM), devendo ser escolhida apenas uma delas.

É explicado às professoras que elas devem ter como critério para escolha, seus sentimentos, crenças e valores, não devendo se preocupar em optar pela resposta que poderia ser a correta ou agradar mais.

As professoras são orientadas ainda, para que assinalem a primeira resposta que lhes ocorrer, não ficando muito tempo a refletir e também não corrigindo as alternativas assinaladas.

O teste situacional é aplicado no primeiro dia da primeira etapa do Proforhu, a título de pré-teste.

Esse instrumento tem por objetivo captar ou conhecer os comportamentos das professoras quando iniciam o curso para a implantação do Proepr.

Ao final da última etapa do Proforhu, aplica-se novamente o Teste Situacional, agora como pós-teste, para verificar se ocorreram mudanças na maneira de resolver as mesmas situações pelas professoras, após:

- o curso de aperfeiçoamento de 240 horas;
- a supervisão orientada de 80 horas e

- seu trabalho com a nova metodologia de ensino durante um ano letivo.

Para efeito de análise foram tabulados os pontos obtidos pelo participante, no pré e no pós-teste, demonstrado na Tabela 9.

Das 61 participantes do Proforhu, obteve-se a avaliação de 60 delas no pré-teste e apenas de 49 no pós-teste, visto que várias questões foram rasuradas, portanto, não puderam ser consideradas.

No que diz respeito ao aproveitamento geral das professoras, deve-se lembrar que a média foi de 45 pontos.

Os resultados obtidos foram os seguintes: no pré-teste apenas 14 professoras obtiveram pontos acima da média, enquanto que no pós-teste 44 delas conseguiram este resultado. Levando-se em conta que entre as avaliações que não puderam ser consideradas, 4 delas já haviam obtido notas acima da média no pré-teste, e considerando que apenas 1 das 60 professoras teve a nota diminuída no pós-teste, é possível pensar que essas 4 também obteriam notas superiores à média no pós-teste.

Outra observação possível refere-se à variação entre a nota mínima e a máxima: no pré-teste a nota mínima foi 21 e a máxima 58,5; no pós-teste oscilaram entre 40 (mínima) e 65 (máxima).

Além das notas totais, as questões foram categorizadas conforme se referissem a cada um dos aspectos do desenvolvimento da criança envolvidos nesse estudo.

Em seguida, foram calculadas as médias de cada aspecto no pré e no pós-teste, cujo objetivo era testar as notas totais, ou seja, a soma das notas dos aspectos social, afetivo e cognitivo do pré-teste com a soma das médias das notas desses aspectos no pós-teste, verificando a diferença entre as médias dessas notas por aspecto e compará-las entre si.

Na análise dos dados foi utilizado o Teste T, que possibilita o estudo de comparações pareadas.

Esse conjunto de dados está subdividido em três aspectos, a saber: afetivo, social e cognitivo.

Para atender ao objetivo esperado, foram, antes de tudo, testadas estatisticamente algumas condições como: a independência das questões, a normalidade dos dados colhidos e a tendenciosidade dos valores calculados. Nesse último, a tendenciosidade ou vício, poderia ser evidenciada pelo erro nos cálculos das médias ou no preenchimento incorreto do teste situacional.

Foram observados os resultados calculados e o questionário aplicado aos docentes, percebendo-se que o item da independência das questões e o possível erro no cálculo das médias dos valores coletados é descartado. Restou apenas a questão da normalidade dos dados.

Para esse item foi usado o software estatístico, System Analysis Statistical (SAS), pelo qual se confirma a normalidade dos valores calculados.

Ratificando as suspeitas esperadas, ou seja, a normalidade dos dados do pré-teste e do pós-teste e dada a dependência entre eles, foram então, formuladas as hipóteses que se pretendia estudar.

$$H_0: \text{Difm\u00e9dia(p\u00f3s-teste)} - \text{Difm\u00e9dia (pr\u00e9-teste)} = 0$$

Isto significa que n\u00e3o houve mudan\u00e7as na maneira das participantes avaliarem.

$$H_1: \text{Difm\u00e9dia(p\u00f3s-teste)} - \text{Difm\u00e9dia (pr\u00e9-teste)} > 0$$

Constata-se que houve diferen\u00e7a na maneira de julgar das professoras e essa diferen\u00e7a \u00e9 maior que 0.

Essa hip\u00f3tese foi testada separadamente em cada aspecto subdividido no teste situacional, usando um teste T para compara\u00e7\u00f5es pareadas que \u00e9:

$$\frac{T = (d-h)n}{S} \quad (1)$$

onde:

d= diferença das médias entre o pós e o pré-teste;

H= hipótese nula, no caso a diferença ser zero;

n= tamanho da amostra; e

S= desvio padrão amostral.

Com nível de significância de 5% e graus de liberdade igual a (tamanho da amostra - 1).

4.1.1. Análise do Aspecto Afetivo

De acordo com a Tabela 9, que vem a seguir, apresentam-se as estatísticas que foram usadas para o cálculo do teste T apresentado na equação (1).

TABELA 9. Diferença das Médias no Aspecto Afetivo

	n	média	S
pré-teste	48	1,35	0,29
pós-teste	48	1,57	0,23
Difmédias	48	0,22	0,29

Depois de feitos os cálculos, foi observado para o valor de T-observado é igual a 5,42. Comparando o valor de T-observado com o valor de T-crítico com 47 graus de liberdade e nível de significância de 5%, tem-se:

$$T\text{-observado} = 1,67$$

Logo, como T-observado é maior que o T-crítico, rejeita-se a hipótese nula, cuja diferença entre as médias do pós e do pré-teste é igual a zero.

Assim pode-se concluir que, nesse aspecto, a diferença obtida no pós-teste é maior do que a obtida no pré-teste e, portanto, é possível afirmar que o professor progrediu em sua maneira de avaliar os procedimentos pedagógicos perante determinadas situações em sala de aula.

4.1.2. Análise do Aspecto Social

Utilizando um procedimento análogo à seção anterior cujos resultados estão apresentados na Tabela 10.

TABELA 10. Diferença das Médias no Aspecto Social

	n	média	S
pré-teste	48	1,32	0,25
pós-teste	48	1,65	0,24
Difmédias	48	0,33	0,25

Tem-se que o T-observado é 8,99. Como o valor do T-crítico permanece inalterado devido o valor de n, que é igual a 1,67; novamente rejeita-se a hipótese nula. Sendo assim, há diferença entre a média dos valores calculados pós-teste em relação ao pré-teste. Isso significa que os participantes do Proforhu modificaram a maneira de avaliar as posturas das professoras delineadas nas situações descritas nesse teste.

4.1.3. Análise do Aspecto Cognitivo

Repetindo a análise das seções anteriores e usando os valores expressos na Tabela 11, tem-se T-observado igual a 13,56. Comparado ao valor de T-crítico =1,67; outra vez, rejeita-se a hipótese nula. Portanto, existe diferença entre as médias do teste no aspecto cognitivo, podendo-se afirmar, mais uma vez que a professora modificou sua maneira de avaliar a prática docente nas situações descritas no teste.

TABELA 11. Diferença das Médias no Aspecto Cognitivo

	n	média	S
pré-teste	48	1,24	0,32
pós-teste	48	1,90	0,29
Difmédias	48	0,67	0,34

4.1.4. Análise do Conjunto de Todos os Aspectos

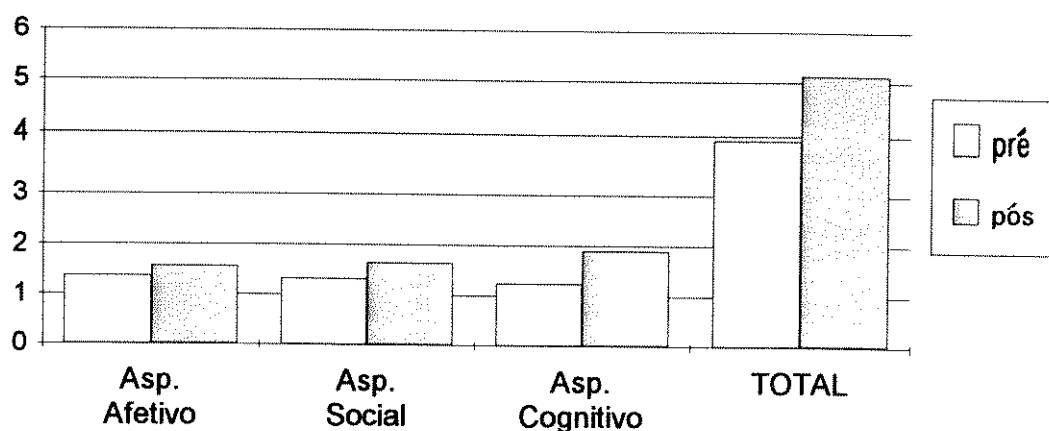
Nesse caso, para se fazer esta análise, foram somados todos os valores médios calculados no pós-teste e foram subtraídos de todos os valores médios, somados, do pré-teste em todos os aspectos. Para fazer o cálculo do teste T foram usados os valores apresentados na Tabela 12, que sumarizam os resultados gerais.

TABELA 12. Diferença das Médias no Conjunto de Todos os Aspectos

	n	média	S
pré-teste	48	3,91	0,64
pós-teste	48	5,13	0,53
Difmédias	48	1,22	0,63

Calculado T-observado como 13,38 e comparado com o valor de T-crítico que é 1,67, rejeita-se a hipótese nula. Esse resultado já era esperado, visto que, o conjunto de todos os aspectos é composto pela soma dos outros três aspectos.

Gráfico 6. Evolução das Médias Pré e Pós-Teste



Pelos cálculos apresentados na seção anterior é reforçada a idéia da diferença entre os valores médios nos três aspectos e no conjunto de todos os aspectos. Pode-se observar também essa diferença significativa em todos os aspectos, sendo mais acentuada no aspecto cognitivo. Cabe ainda ressaltar que o valor de T-observado foi crescente para os três aspectos, donde se pode concluir que foram constatadas mudanças acentuadas na maneira das professoras avaliarem os procedimentos pedagógicos nas situações descritas no teste.

É possível que as diferenças encontradas tenham sido mais significativas no que diz respeito ao aspecto cognitivo, porque as professoras, desconhecendo a maneira de trabalhar com esse aspecto do desenvolvimento, tenham estudado e se empenhado mais nessa aprendizagem.

4.2. AUTO-AVALIAÇÃO

A Auto-Avaliação, um dos instrumentos elaborados pela idealizadora do Proepre, Mantovani de Assis, tem por objetivo levar as professoras a refletirem sobre a maneira como perceberam seu trabalho durante o primeiro semestre, escrevendo sobre isso.

Pediu-se então às participantes que escrevessem livremente, explicitando suas impressões, suas dificuldades, suas realizações, enfim, tudo o que havia ocorrido com elas durante essa primeira etapa da implantação do Proepre.

Todos os discursos versaram basicamente sobre duas fases sucessivas: a primeira, relacionada com as dificuldades inerentes à implantação de um novo método pedagógico embasado numa teoria desconhecida para elas e a segunda, referente aos primeiros resultados positivos que estavam intimamente relacionados com as mudanças de postura das professoras, como poderá ser percebido.

4.2.1. Dificuldades inerentes à adoção de uma inovação educacional

O primeiro grande desafio foi a adaptação das professoras à nova dinâmica de trabalho, isto é, à uma nova maneira de conduzir as atividades diárias com a classe toda.

Esse período teve a duração aproximada de um mês e significou uma reformulação total no arranjo da sala de modo que as crianças passassem a trabalhar em pequenos grupos. O espaço físico da sala foi dividido em áreas de trabalho ou "cantos", colocando-se algumas mesas encostadas nas paredes da sala, de modo que no centro da classe

ficasse um espaço livre para a realização das atividades diversificadas. Dessa maneira, criaram-se, por exemplo, os "cantos do desenho", "da pintura", "do recorte e colagem", "da escolinha" (leitura e escrita), "do faz-de-conta" (jogo simbólico), "das construções", "dos jogos", além de outros. Passou-se a ocupar também um espaço no chão, para as atividades de planejamento e avaliação do dia. Durante a realização dessas atividades, as crianças sentavam-se em roda nas cadeiras ou no chão.

Embora esse espaço tivesse sido organizado para que se realizasse um trabalho diferente, podia-se perceber, bem no início, que as professoras tinham bastante dificuldade em utilizá-lo. Umas adaptaram-se com relativa facilidade, porém outras, sentiram-se "perdidas" entre os grupos, tendo que atender crianças trabalhando com materiais diferentes em atividades diferentes.

Isso aconteceu principalmente com algumas das professoras mais antigas, isto é, com mais tempo de serviço, portanto, com mais experiência em outro tipo de trabalho.

Outro desafio foi a execução do planejamento do dia. Este ficava, às vezes, confuso pois algumas professoras, não sabendo se poderiam ou não sugerir ou introduzir, como elas diziam, temas e conteúdos para as aulas, esperavam que estes surgissem espontaneamente das crianças.

Nesse início, algumas professoras pensavam que um tema seria abordado no planejamento do dia pelas crianças e em seguida, necessariamente ele seria desenvolvido ou utilizado nas atividades diversificadas. Por exemplo, se uma criança falasse alguma coisa sobre animal naquele dia o tema seria animal; e quando as crianças fossem para o canto do desenho, apareceriam desenhos de animais, o mesmo ocorrendo com as atividades de recortes, com as construções com blocos, com o jogo simbólico, etc.

Tal possibilidade obviamente não se cumpriu, não só porque as crianças não sabiam o que era esperado delas e nem sempre participavam conforme as expectativas das professoras, como também e principalmente, porque nem todas estavam interessadas em falar ou pensar sobre animais naquele dia.

As mudanças sem dúvida representaram um desafio também para as crianças, como por exemplo, o fato de poderem sentar-se no chão, o que significa "ficar à vontade", conversando, como fazem quando brincam, falam sobre aquilo que lhes interessa no momento, escolhem e decidem sobre o que vão brincar.

Na pré-escola agora podia-se fazer o mesmo: sentar em roda, conversar e escolher o que desejassem fazer naquele dia.

Sendo uma situação inusitada para as crianças, penso que nos primeiros dias, devem ter tido a preocupação de "selecionar" o que iriam dizer, pois afinal, estavam numa escola e escola é lugar de aprender, esperar o que a professora vai lhes ensinar.

Ademais, para quem raramente ou nunca podia chegar à escola e ir contando ou perguntando o que desejava naquele momento, de repente passar a ter essa possibilidade, é provável que nem soubesse como usá-la. Uma liberdade concedida, de imediato, pode ser um grande desafio...

Todos esses aspectos foram caracterizados pelas professoras como dificuldades das crianças, o que até certo ponto o foi; eu mesma, inicialmente, acreditei que essa pudesse ser a explicação.

Porém, depois de ter observado essas professoras trabalhando com mais desenvoltura, nós todas chegamos à conclusão de que as maiores dificuldades estavam nelas mesmas.

Durante minha supervisão e a das diretoras foi observado que aos poucos as crianças passaram a conversar e a planejar melhor, mais ordenadamente, quer dizer, uns ouvindo os outros, esperando sua vez de

falar e também os assuntos foram surgindo com mais naturalidade. Isto porque as crianças foram percebendo que tudo o que diziam era importante, todos as ouviam, colegas e professora, pois havia tempo para isso, esta passara a ser uma das prioridades das professoras.

Na metodologia tradicional, o professor chega na sala com sua aula preparada de forma a ocupar todo o seu tempo; dessa maneira ele tem que "dar a aula", "dar a matéria". É claro que as crianças podiam, às vezes, contar alguma coisa, perguntar, mas a preocupação era que se todas resolvessem falar, não haveria tempo para a "aula".

Após o primeiro mês de trabalho, quando parecia que tanto as professoras quanto os alunos estavam adaptados à nova metodologia, iniciou-se a realização das atividades individuais²², o que provocou a necessidade de novas acomodações. Isto porque era preciso conciliar o trabalho da classe como um todo, de modo que o professor pudesse dedicar-se à uma criança de cada vez durante um determinado tempo, enquanto as restantes deveriam estar envolvidas com outros afazeres, trabalhando em grupos.

Essas atividades favorecem a aquisição das noções de classificação e seriação operatórias; das noções de conservação das quantidades contínuas, descontínuas, da massa e do líquido, bem como das noções de espaço, tempo e causalidade. São baseadas no método clínico-crítico de Piaget.

22 - Atividade individual - O professor trabalha individualmente com algumas crianças por dia, realizando experiências lógico-matemáticas que implicam em ações sobre os objetos. É a partir da coordenação das ações que se chega à manipulação simbólica e ao raciocínio dedutivo. Para estimular a aquisição do conhecimento lógico-matemático a criança deve ser encorajada a agir sobre os objetos e a refletir sobre a ação realizada, Mantovani de Assis, 1986, pp.29 e 30.

Foi a primeira ocasião em que as outras crianças tiveram que trabalhar sozinhas ou independentemente da professora, enquanto ela se ocupava com um aluno ou com pequenos grupos de cada vez.

Percebia-se, assim, que essa nova tarefa implicava em novos ajustes de alunos e professoras, visto que as crianças tinham liberdade de trabalhar sozinhas e isso tinha que ser administrado. A professora, por sua vez, tinha que se adaptar para conseguir acompanhar o raciocínio das crianças que estavam sendo desafiadas por ela, ao mesmo tempo em que registrava as respostas dadas por essas crianças, por escrito.

Foi, pois, a primeira vez em que a professora ficou isolada com um trabalho enquanto o restante da classe agia sem a sua orientação.

Somente depois da constatação de que isso era possível, elas acreditaram. Todavia, no início, essa postura causava-lhes desconforto e desconfiança.

Para mim que acreditava nessa metodologia, pois já tivera oportunidade de aplicá-la, foi uma grande satisfação ver essa dinâmica de trabalho concretizar-se em nosso sistema educacional.

Em seus depoimentos, uma parte significativa das professoras relatou suas dificuldades iniciais, dizendo que sentiram medo, insegurança, e, até mesmo, desespero ao enfrentar as novas situações; outras queixaram-se pelo fato de sentirem dificuldade em fazer com que as crianças cumprissem as regras combinadas.

Vários relatos apresentavam como dificuldade o ato de coordenar o trabalho da classe no momento em que as atividades individuais eram realizadas, enquanto que outros atribuíram os problemas ao fato de ter muitos alunos em suas classes.

Dificuldades relativas maneira de agir e capacidade pessoal para despertar o interesse das crianças para os assuntos que

surgiam na "Hora da Roda", tanto no momento de planejamento quanto no de avaliação final do dia, também foram levantadas.

Em alguns poucos relatos consideraram como muito difícil a adaptação tanto das professoras quanto das crianças à nova sistemática de trabalho.

Comentou-se também que trabalhar dessa nova maneira produzia muito barulho e movimentação dos alunos na sala de aula.

Outro sentimento de insegurança que acometeu algumas professoras foi gerado pela cobrança prematura dos pais, com a expectativa de observar resultados imediatos nos trabalhos de seus filhos. Isto porque eles ainda valorizavam o produto e não o processo, querendo ver, entre outras coisas, escritas de letras e números nos cadernos de seus filhos.

Algumas poucas professoras também desejavam obter resultados imediatos, fato esse que as deixava ansiosas, talvez porque não percebessem ainda o quanto já estavam caminhando em novas direções.

Elas não sabiam ou não percebiam, no início, que o simples fato de as crianças trabalharem em grupos, escolherem suas atividades, controlando-se de modo a variar essas escolhas, saírem da sala para irem ao banheiro sem pedir permissão, combinarem as atividades coletivas, avaliarem o dia de trabalho, acostumarem-se a julgar o próprio trabalho, já representava um grande progresso, consequência de grandes transformações.

O relato de cansaço decorrente da nova maneira de trabalhar aparece também nessa avaliação.

4.2.2. Primeiros Resultados Positivos

Uma outra situação, muito diferente, foi descrita pelas professoras quando se tornaram mais visíveis os primeiros resultados do novo trabalho.

Isso pôde ser observado a partir do mês de maio, no início do segundo bimestre.

Sentimentos iniciais de insegurança, medo, desconfiança, foram minimizados após a primeira supervisão direta efetuada por Mantovani de Assis, coordenadora e idealizadora do Proepre e do Proforhu, realizada em 21 classes, da qual participei.

Durante essa supervisão direta foram observados: o trabalho desenvolvido pela professora e a sua postura, tanto na sala de aula quanto como em outras atividades, tais como: alimentação, higiene e recreação.

Levou-se em conta também a conduta das diretoras em suas escolas no sentido de oferecer ajuda às professoras em suas dificuldades, observando os procedimentos delas e providenciando os recursos necessários para apoiá-las nesse período de mudança. Eram freqüentes os debates entre as diretoras e as professoras sobre a coerência das atitudes destas em relação aos princípios pedagógicos do Proepre.

Os recursos disponíveis em cada escola, o material pedagógico que estava sendo utilizado, e as necessidades de cada unidade pré-escolar foram também observados.

Nessa ocasião tive a oportunidade de refletir sobre o meu próprio desempenho, como diretora do DEC, no processo de implantação do novo programa educacional.

Nessa primeira atividade de supervisão nas classes realizou-se também várias reuniões com o pessoal envolvido nesse projeto.

As impressões das professoras no que diz respeito à segunda fase do trabalho, imediatamente após essa primeira supervisão, foram bem distintas daquelas iniciais; todas mencionaram este fato ao auto-avaliarem-se.

O comportamento dos alunos passou também a ser visto com outros olhos por parte das professoras. Várias afirmativas contêm esta observação, segundo as quais, as crianças falavam mais, expressando-se melhor, gostando de explicar como queriam fazer os trabalhos, perguntavam mais e estavam mais tranquilas.

Algumas professoras disseram que depois da supervisão, sentiam-se mais seguras, mais calmas e tiveram também maior boa vontade em relação às mudanças de postura que a nova proposta implicava.

Outras afirmaram que estavam gostando de trabalhar com o Proepre, uma delas chegando a revelar que "este curso este curso é o que estava faltando para completar e inovar tudo, tanto na minha vida como na dos alunos".

O apoio que continuavam recebendo das diretoras de escolas e do DEC também foi considerado decisivo para o melhor encaminhamento do trabalho, fazendo com que os resultados aparecessem.

Foi constatado ainda que na verdade, quem desenvolvia as atividades nos cantinhos, eram os alunos, pois já estavam mais independentes.

Concluiu-se então que estavam na direção certa.

A ansiedade com relação à demora e ao atraso na realização das atividades individuais diminuiu também a partir das reuniões que realizavam, mas principalmente depois da compreensão de que esperar as crianças elaborarem suas respostas podia ser uma experiência muito mais valiosa do que obter respostas prontas e certas.

As professoras compreenderam que essas respostas mais demoradas revelam a necessidade de explicitação e reconstituição das ações, o que é indispensável para a evolução do pensamento quando este é desafiado pela atividade proposta ou pela intervenção da professora. Esta, tem assim, a possibilidade de acompanhar o processo de construção das noções, ou seja, o caminho que a criança percorre em seu raciocínio.

Desse modo, com as observações diárias e as anotações das respostas das crianças, por ocasião das atividades individuais, as professoras podiam agora acompanhar a gênese da aquisição das estruturas de pensamento em seus alunos. Conseqüentemente, elas passaram a ter um interesse real em ouvir essas respostas e a prestar mais atenção a tudo o que a criança dizia.

Foi dito que as crianças se tornaram mais cooperativas, respeitando-se mutuamente e também demonstravam maior independência, não pedindo tanto à professora permissão para aquilo que desejavam ou precisavam fazer.

Esse comportamento é consequência das novas atitudes adotadas pelas professoras que deram liberdade para que, por exemplo, a criança se levantasse e fosse apontar o seu lápis, emprestar algum material ou mesmo trocar idéias com o colega.

Foi relatado ainda por elas e observado pelas diretoras que o relacionamento entre os alunos e as professoras melhorou e todos passaram a sentir-se mais unidos.

Algumas professoras disseram que as crianças tornaram-se mais críticas, questionadoras aprendendo mais rápido, raciocinando melhor, chegando às vezes, a superar as expectativas.

Sentiam-se gratificadas com esse trabalho de implantação do Proepre, em virtude das orientações e do apoio recebidos da equipe responsável por tais mudanças.

A implantação do Proepre em Leme foi a "concretização de um sonho", lembraram algumas e a boa receptividade dos pais a partir do segundo bimestre, quando as mudanças nas crianças já se faziam notar, foi estimulante.

4.2.3. Auto-avaliação - Equipe Classes Especiais

As reflexões das professoras e técnicas das classes especiais foram categorizadas separadamente, visto que a percepção e experiência que elas tiveram da implantação do Proepre com seus alunos foi obviamente diferente daquelas vividas pelas professoras das classes de pré-escolares.

Faz-se necessário esclarecer que os alunos dessas classes especiais tinham idades entre 9 e 13 anos e já haviam repetido a 1ª série do 1º grau diversas vezes.

Elas afirmaram ter boa vontade e a crença na possibilidade de conseguirem melhorar seu rendimento com o passar do tempo, visto que acreditavam no construtivismo.

Com os novos conhecimentos adquiridos conseguiram uma mudança na forma de atuar que resultou em mais oportunidades de expressão por parte dos alunos que não eram mais avaliados como antes, isto é, somente pelo resultado final, mas sim pelo processo de construção de cada um.

As maiores dificuldades enfrentadas por elas diziam respeito aos aspectos do desenvolvimento social e moral dos alunos, bem como a persistência na cobrança de "lições" nos cadernos, por parte tanto dos pais quanto dos próprios alunos.

As desadaptações iniciais foram vivenciadas, com pequenas variações, por todas as professoras de Leme e podem ser explicadas pelas mudanças necessárias à aplicação da teoria de Piaget.

Embora convencidas a respeito da necessidade de modificar os procedimentos pedagógicos anteriormente empregados, essas professoras percebiam o quanto é difícil "deixar de ensinar à criança" e propiciar-lhe as condições adequadas para que ela própria construa o seu conhecimento.

Como diz Piaget (1977b, p.89), "cada vez que ensinamos prematuramente a uma criança alguma coisa que poderia ter descoberto por si mesma, esta criança foi impedida de inventar e, conseqüentemente, de entender completamente".

Os princípios pedagógicos inspirados na teoria do epistemólogo e psicólogo genebrino, precisam ser vividos em todos os momentos do dia, nas classes de Proepre, no relacionamento das professoras com seus alunos e no relacionamento entre os próprios alunos.

Ora, sem sombra de dúvidas, pode-se afirmar que é muito difícil para os professores, de um momento para o outro, deixarem de dizer à criança o que fazer, como falar, como pensar. Isto é, deixarem que a criança descubra sua própria maneira de se expressar, de lidar com o material, de relacionar-se com os colegas, de pensar, enfim, de descobrir e construir o seu conhecimento, seus valores morais.

Nessa perspectiva, o professor proepreano, não é aquele que dá tudo pronto ao aluno, mas sim, aquele que desafia o seu pensamento, aquele que provoca desequilíbrios cognitivos capazes de desencadear assimilações e acomodações que poderão dar origem a novas estruturas de pensamento e a outros níveis de raciocínio moral.

Como se sabe, o desenvolvimento intelectual é o processo pelo qual as estruturas da inteligência se constroem progressivamente, por meio de interações contínuas entre o sujeito e o meio.

De acordo com a teoria piagetiana, a construção dessas estruturas não pode ser explicada pelo processo de aprendizagem entendida como aquisição baseada em experiências. As estruturas vão modificando-se em virtude da aprendizagem, porém essas modificações necessitam de um funcionamento não aprendido.

É esse funcionamento que permitirá ao ser humano se adaptar ao meio, através da assimilação e da acomodação (*idem*, p.9 e 10).

O professor do Proepre precisa conhecer e compreender a psicogênese das noções que a criança deverá adquirir, quais são os mecanismos de seu pensamento e os processos implícitos na construção do conhecimento. Para conduzir o trabalho em sala de aula, ele necessita ainda conhecer e saber formular perguntas úteis e interessantes que desafiam o pensamento da criança. Além disso, a professora precisa também saber dar oportunidade para que a criança fale livremente sobre um assunto de seu interesse ou sugerido por seu interlocutor.

É preciso que o professor esteja atento para seguir as respostas da criança, pedindo-lhe que as justifique e, ainda, apresentar-lhe contra-sugestões.

É fundamental também saber observar, deixar a criança falar e, ao mesmo tempo, ter uma hipótese de trabalho. Nesse sentido, o professor assume o papel de um pesquisador em sua sala de aula.

Devem ser propostas à criança situações em que seu raciocínio seja adequadamente desafiado; e que o professor seja capaz de interpretar o comportamento e as respostas que a criança exhibe para poder perceber seus progressos durante todo o tempo.

É evidente que este é um trabalho muito mais difícil do que aquele realizado anteriormente pelas professoras de Leme, quando elas se utilizavam da metodologia de ensino tradicional ou de diversas metodologias conjuntamente, quando todos os alunos faziam a mesma coisa,

durante todo o tempo, seguindo as determinações dos professores, sem questionamentos ou escolhas.

Além dessas considerações, o professor de Proepr precisa respeitar o ritmo de trabalho de cada aluno, porém levando-os gradativamente a adquirirem o hábito de reflexão a fim de estabelecerem comparações ou diferenciações entre suas possibilidades e suas realizações. Eles devem fazer comparações entre a evolução do seu próprio desempenho e não entre os seus pares.

As reuniões realizadas durante as supervisões demonstraram ser uma ótima oportunidade para que as professoras pudessem relatar seus acertos e desacertos, suas expectativas e surpresas diante dos novos procedimentos empregados.

Procedendo a análise do processo vivido pela experiência da implantação desse novo programa, a reflexão foi orientada pela coordenadora do projeto, no sentido de fazê-las perceber o quanto já haviam progredido e que as dificuldades e os sentimentos que estavam sendo experimentados por elas, eram absolutamente pertinentes e esperados.

As professoras relataram que o fato de a coordenadora do programa, Mantovani de Assis, ter-lhes afirmado que, inicialmente é muito comum as professoras sentirem dificuldades em realizar as atividades individuais e coordenar o trabalho com o resto da classe, visto que estão acostumadas a trabalhar com todos os alunos ao mesmo tempo, foi para elas, muito importante.

Além disso, demonstraram ter entendido que as atividades individuais podem ser desenvolvidas a partir das atividades espontâneas da criança, desde que a oportunidade seja propícia; e ainda em qualquer lugar em que o aluno esteja, por exemplo, no pátio, na hora da merenda e ou em outros momentos, desde que a professora consiga desafiar-lhe o pensamento.

Quando foi dito que as professoras sentiam a necessidade de mudar seus procedimentos pedagógicos, porque estavam convencidas da importância da inovação que o Proepr representava, na realidade isso não ocorreu tão facilmente, visto que o convencimento individual foi ocorrendo gradativamente.

Antes, é preciso que se reporte à maneira como se deu a implantação do Proepr em Leme: primeiramente foram ministrados três cursos de 40 horas, nos quais predominam noções teóricas a respeito dos objetivos da educação, dos diferentes aspectos do desenvolvimento infantil, da construção das estruturas da inteligência na criança e as conseqüentes implicações pedagógicas.

Só então teve início o ano letivo para as classes das professoras e diretoras que haviam participado dessas etapas iniciais do Proforhu.

Entende-se então que elas estavam "convencidas" teoricamente, pois, como resultado dos estudos, compreenderam que iniciariam um trabalho baseado numa nova metodologia, muito mais adequada ao desenvolvimento global da criança e à construção do conhecimento.

Porém, era óbvio e até esperado que, tendo o primeiro contato com as crianças, elas se sentissem inseguras, receosas e, pode-se dizer, até um tanto descrentes.

Em nossas constantes observações dessas classes, juntamente com os relatos das respectivas diretoras, verificou-se que a grande maioria dessas professoras envidou seus esforços para adaptar-se e vencer as primeiras dificuldades.

Começaram por combinar as regras com as crianças, explicando-lhes as modificações que ocorreriam e a importância dessas inovações.

Passaram também a ouvir com mais frequência as crianças, demonstrando respeito por suas opiniões, sentimentos, emoções; enfim, dedicando um tempo maior para uma efetiva interação com elas.

Tentavam valorizar menos as produções "visíveis" de seus alunos, tais como: exercícios gráficos, pinturas em folhas mimeografadas, desenhos sugeridos e não escolhidos e outras tantas atividades que significam apenas reproduções.

As professoras realizaram grandes esforços no sentido de falar menos, e quando o faziam, era para trocar opiniões, idéias e sentimentos; questionar e provocar a criança, pedindo-lhes que explicassem o que desejavam fazer, o porquê dessas escolhas e, depois, como realizaram o trabalho que haviam escolhido.

As professoras deixaram de interessar-se "apenas pelas respostas dadas para preocuparem-se mais com os processos usados pelas crianças para chegar a tais respostas", (Mantovani de Assis, 1989, p. 2).

Isso não quer dizer que as crianças ficassem livres, mas, já que a escolha do que desejavam fazer partia delas próprias, as intervenções das professoras concentravam-se, agora, em levar as crianças a pensar sobre suas próprias ações e realizações, tentando explicar o que faziam, o que observavam, como se sentiam. A manifestação do pensamento exige a sua estruturação o que leva ao desenvolvimento de inteligência.

Desse modo vê-se que, se o professor não deve dirigir todas as atividades dos alunos, precisa ficar muito atento para interrogá-los nos momentos oportunos, acompanhando sempre o seu pensamento (*idem* pp. 26-27).

Gradativamente, as professoras foram conduzindo o trabalho pedagógico dessa maneira, concluindo que as desadaptações infantis mencionadas, nada mais eram do que as suas próprias desadaptações. Isso porque, como afirmaram outras professoras, as crianças demonstravam

gostar de trabalhar dessa nova maneira, gostar ainda da dinâmica da sala de aula, da liberdade que elas tinham agora para trocar idéias com os colegas e expressarem com as professoras também, suas emoções e pontos de vista.

Foram constatando então, por meio das atitudes e produções apresentadas pelos alunos, que realmente as crianças, com uma metodologia proepreana, tornam-se mais criativas e cooperativas; ao mesmo tempo em que passam a reivindicar, questionar, criticar, enfim, participar, interagir e não só executar o que se lhes impõem, como antes.

Agora, convencidas pela comprovação, a ansiedade e insegurança diminuíram, dando lugar à certeza, ao entusiasmo e, como dizem algumas, ao "gosto" por esse trabalho diferente e estimulante.

Durante todo o desenrolar desse processo de adaptação e conscientização das professoras, foi possível observar o apoio e a dedicação da maioria das diretoras; elas estiveram o tempo todo nas classes com as professoras verificando suas posturas e as mudanças que ocorriam com as crianças.

Não só o apoio e a amizade das diretoras para com as professoras foram importantes, como também a solidariedade e a cooperação que foram se desenvolvendo entre elas.

De modo geral o que se viu não foi uma competição, mas sim um sentimento de respeito mútuo, cooperação e amizade das professoras entre si, expressos nas trocas que realizavam.

Um fator que muito contribuiu para que essa implantação ocorresse com mais segurança, tranquilidade e sucesso foi a decisão, minha e das diretoras de escolas, de realizar as *horas de estudo*, isto é, reuniões semanais com o fim específico de reestudar o material do Proforhu e as estratégias que seriam utilizadas, bem como sanar as dúvidas resultantes da aplicação da nova metodologia.

As horas de estudo eram sempre preparadas pelas diretoras, com base nas necessidades que haviam observado durante a semana ou em assuntos solicitados pelas professoras.

Os horários eram combinados de acordo com as possibilidades dos integrantes de cada escola: assim sendo, havia horas de estudo à noite, no final do segundo turno ou mesmo no intervalo entre os dois turnos, quando as professoras da manhã ficavam até mais tarde e as da tarde chegavam mais cedo.

Tais estudos eram realizados uma vez por semana durante duas horas e as professoras que participavam eram remuneradas como se tivessem substituído uma colega; as professoras foram convidadas para esse estudo e a maioria dele participou.

A finalidade precípua desse novo hábito era simplesmente ajudar no entendimento dos princípios da teoria piagetiana, esclarecendo as dúvidas no momento de sua aplicação à prática. Entretanto, essa estratégia possibilitou ou favoreceu também a cooperação e amizades mencionadas.

Houve ainda um cuidado especial para com os funcionários das escolas e creches, no sentido de, gradativamente, ir explicando-lhes a necessidade e a importância de adotarem também, na medida do possível, atitudes piagetianas para com as crianças.

As informações a respeito do que ia acontecendo foram dadas também aos pais, não só por ocasião das reuniões como também sempre que eles compareciam às escolas.

Posso considerar que minha participação efetiva na experiência da implantação do Proepre em Leme, permite-me afirmar que essas auto-avaliações elaboradas de forma simples e espontâneas por 77% das participantes dessa inovação, retratam fielmente suas experiências durante o primeiro semestre.

De maneira geral, foi possível identificar a ocorrência de duas situações distintas e complementares: uma, mais negativa, na qual predominaram sentimentos de insegurança e medo, relacionados não só à sua atuação, mas também relativos aos comportamentos infantis. E outra, muito positiva, quando esses sentimentos foram substituídos por tranquilidade, segurança satisfação e alegria.

"Piaget admite a existência de um estreito paralelismo entre o desenvolvimento da afetividade e o das funções intelectuais" (Mantovani de Assis, 1986, p.30). Por isso, os estímulos à inteligência refletem-se na afetividade e nas relações sociais. As ações, a motivação e a cooperação social estando relacionadas às funções intelectuais fazem com que o progresso intelectual resulte em mudanças afetivas e sociais.

Essa autora afirma que uma metodologia de educação que pretenda estimular o desenvolvimento intelectual deverá proporcionar ao educando êxitos pessoais e experiências sociais enriquecedoras. Para favorecer o desenvolvimento intelectual do aluno, a escola deve proporcionar-lhe um ambiente favorável à atividade, às interações sociais e à valorização do indivíduo; conseqüentemente, não haverá frustrações e desinteresses.

Foi exatamente isso o que se observou nas classes de Proepre em Leme, não só no que se refere às mudanças observadas nas crianças, mas também e principalmente no novo tipo de relacionamento que se observou entre professoras, diretoras e a diretora do DEC.

Se, como afirma a idealizadora desse programa, a criança interessada trabalha feliz e concentra sua atenção no que realiza, o mesmo valeu para a equipe toda, pois criou-se uma atmosfera satisfatória, psicologicamente favorável ao progresso intelectual, moral e social.

Isso porque, os educadores leenses aceitaram o que propôs Piaget, (1969, p.129) "é preciso que os professores aceitem a imensa

responsabilidade das orientações individuais e compreendam suficientemente a complexidade dos problemas para assegurar colaborações úteis. De uma maneira geral, quanto mais se procura aperfeiçoar a escola, mais a tarefa do professor fica pesada; e quanto melhores os métodos, mais difíceis são de aplicar".

E foi assim que esses educadores passaram a enxergar melhor seu próprio desempenho e puderam sentir, a partir dele, o Proepre surgindo..., firmando-se...e, finalmente, consolidando-se com os raios luminosos de um *pensar e fazer inteligente, autônomo, construtivo*.

4.3. RELATÓRIO DE IMPLANTAÇÃO DO PROEPRE (RIP)

Esse instrumento tem como objetivo específico detectar as impressões das professoras, no que se refere ao desenvolvimento dos alunos, às principais dificuldades enfrentadas na aplicação desse programa e às modificações que se viram obrigadas a fazer para minimizar os obstáculos.

Na primeira parte do RIP o professor quantifica e qualifica o comportamento da criança pontuando os seus vários aspectos e atitudes; procede da mesma maneira no que concerne às suas próprias dificuldades na aplicação desta nova proposta educacional. Assinala ainda, dentre as atividades sugeridas para aquisição do conhecimento lógico-matemático, as realizadas e as não realizadas, justificando o porquê.

A segunda parte compõe-se de quatro questões abertas amplas e genéricas que dizem respeito a situações vivenciadas pelo professor; a observações feitas pelas crianças, pais e outros e a reações

apresentadas pelos alunos e professores diante dessa inovação educacional.

Esse instrumento é constituído por cinco itens que serão descritos e analisados.

4.3.1. Quanto à Participação das Crianças na Classe (Item 1- Rip)

As professoras deveriam escolher entre três alternativas: ativa, pouco ativa e não ativa.

As crianças das classes de Proepre de Leme foram consideradas "ativas" no que se refere à sua participação em sala de aula, conforme opinião da totalidade das professoras, não sendo observado nenhum caso em que tais crianças fossem percebidas como "pouco ativas" ou "não ativas".

4.3.2. Grau de Participação das Crianças na Classe (Item 2 - RIP)

Realização das Atividades

Essa avaliação refere-se aos dois primeiros sub-itens: desenvolvimento das atividades propriamente ditas, isto é, se elas despertaram o interesse das crianças e se foram bem trabalhadas. É interessante observar que as médias estão próximas do ponto máximo.

Tabela 13. Grau de Participação das Crianças. Realização das Atividades.

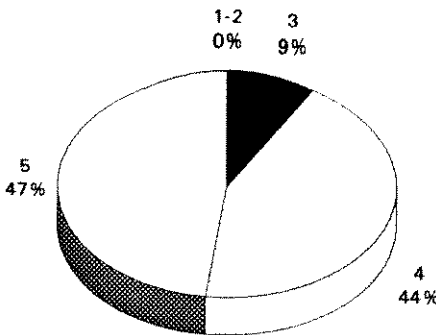
Quesitos

1 - As atividades desenvolvidas despertaram o interesse das crianças.

2 - As atividades foram bem trabalhadas com as crianças.

Questão	média	1	2	3	4	5
Total	4,45	0	0	8	41	45
1	4,47	0	0	2	21	24
2	4,32	0	0	6	20	21

Gráfico 7. Grau de Participação das Crianças. Realização das Atividades. De 1 (negativo) a 5 (positivo)



Percebe-se pelo Gráfico 7 que 91% das notas foram 4 e 5.

Reação das Crianças Diante do Novo Programa

Os sub-itens de 3 ao 9 dizem respeito aos novos conhecimentos adquiridos pelas crianças, ao progresso que alcançaram, bem como às suas novas atitudes: decisão, criatividade, criticidade, ordem e responsabilidade.

Nesse aspecto as médias estiveram também próximas ao ponto máximo; dentre elas, o sub-item que obteve a maior média (4,91) foi aquele que falava sobre a possibilidade das crianças escolherem as atividades que realizariam, seguido daquele indicativo de que as crianças do Proepre adquiriram novos conhecimentos (4,72).

A média mais baixa (4,09), diz respeito aos hábitos infantis de ordem e cuidado com o material.

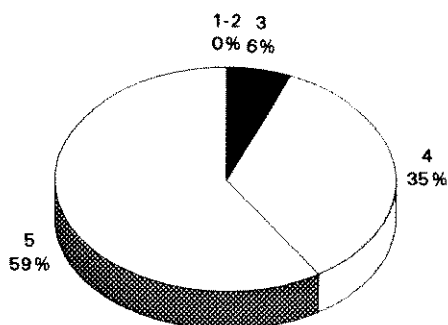
Tabela 14. Grau de Participação das Crianças. Reação Diante do Novo Programa.

Quesitos

- 3 - As crianças adquiriram novos conhecimentos.
- 4 - As crianças adquiriram novas atitudes.
- 5 - As crianças mostraram-se criativas, espontâneas, desinibidas, questionadoras, descobridoras.
- 6 - As crianças têm iniciativa, tomam decisões.
- 7 - As crianças desenvolveram hábitos de ordem e cuidado com o material.
- 8 - As crianças escolhem as atividades que querem realizar.
- 9 - Durante a aplicação do Proepre você percebeu que as crianças progrediram.

Questão	média	1	2	3	4	5
Total		0	1	20	114	194
3	4,72	0	0	0	13	34
4	4,55	0	1	3	12	31
5	4,43	0	0	3	21	23
6	4,40	0	0	3	22	22
7	4,09	0	0	10	23	14
8	4,91	0	0	0	4	43
9	4,55	0	0	1	19	27

Gráfico 8. Grau de Participação das Crianças. Reação Diante do Novo Programa. De 1 (negativo) a 5 (positivo)



Observando-se o Gráfico 8 pode-se constatar que as crianças participavam ativamente das atividades. Isto porque 59% das notas eram 5 e, 35%, nota 4.

Estabelecimento Conjunto de Normas e Regras

Esse é um dos fatores mais importantes para se trabalhar com a nova proposta educacional, visto que a "liberdade" que a criança tem no Proepré é baseada nas regras que são elaboradas conjuntamente entre alunos e professora. Por exemplo, combina-se que a criança pode sair do lugar para falar com o colega quando sentir necessidade de pedir ou levar algum objeto ou explicação, sem ficar pedindo permissão para a professora; para isso ela deve sair do seu lugar e falar baixo de modo que sua atitude não perturbe o trabalho dos colegas.

Portanto, a aceitação e o respeito às regras combinadas é fator relevante para o desenvolvimento do trabalho na sala de aula; entretanto, no

início do ano, essa atitude não é fácil, porque nem sempre a criança consegue persistir naquilo que havia combinado.

Mesmo assim, ao final do ano letivo constatou-se que esse objetivo foi alcançado, visto que a média obtida nesse sub-item ficou próxima ao ponto máximo.

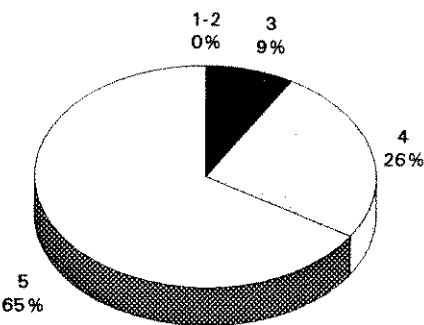
Tabela 15. Grau de Participação das Crianças. Estabelecimento Conjunto de Regras.

Quesito

10 - As normas e regras que regem sua classe têm sido estabelecidas por você e suas crianças conjuntamente.

Questão	média	1	2	3	4	5
10	4,57	0	0	4	12	31

Gráfico 9. Grau de Participação das Crianças. Estabelecimento Conjunto de Regras. De 1 (negativo) a 5 (positivo)



As regras foram estabelecidas conjuntamente. Em 91% das situações, as notas foram 4 e 5, segundo as respostas.

Como a Professora se Percebe Nesse Trabalho

Vê-se que as professoras atribuíram médias altas no que concerne ao fato de conseguirem desafiar adequadamente o pensamento da criança, não ocorrendo o mesmo com a sua capacidade de mostrar-se criativa enquanto realizava as atividades; isso pode ser constatado pela média mais baixa obtida (3,91), que mesmo assim está mais próxima do ponto máximo do que do ponto médio.

Essa ocorrência pode ser explicada considerando-se as modificações que as professoras precisam fazer em sua prática pedagógica para a implantação do Proepre, revelando-se para elas, como uma grande dificuldade.

Tabela 16. Como a Professora se Percebe Nesse Trabalho

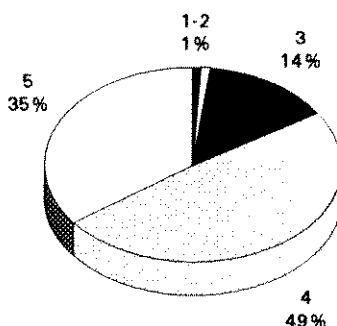
Quesito

11 - Durante a realização das atividades você se sentiu criativa.

12 - As atividades foram exploradas de modo a desafiar o pensamento da criança na busca de novos conhecimentos.

Questão	média	1	2	3	4	5
Total		1	1	13	46	33
11	3,91	1	1	9	26	10
12	4,40	0	0	4	20	23

Gráfico 10. Grau de Participação das Crianças. Como a Professora se Percebe Nesse Trabalho. De 1 (negativo) a 5 (positivo)



O gráfico 10 demonstra como as professoras estavam confiantes em seu trabalho, pois 83% das notas eram 4 e 5, e 14% eram nota 3.

Lembrando que a nota máxima era 5 e, verificando-se a distribuição das médias no resumo abaixo, podemos concluir que as professoras de Leme, conseguiram um bom desempenho no que se refere aos doze itens sobre comportamentos e atitudes dos alunos e professoras.

- médias acima de 4,5 em (5 itens);
- médias situadas entre 4,0 e 4,5 em (6 itens) e
- média abaixo de 4,0 em apenas (1 dos itens).

Analisando-se também a tabela das porcentagens dos pontos atribuídos pelas professoras, pode-se verificar que nesse *continuum* de 1 a 5 , obteve-se 53,72% para o 5 (positivo) e 33,77% para o 4; portanto, 91,45% para o 4 e 5, restando assim apenas 9,51% para os itens restantes.

Os dados permitem-me afirmar que as professoras observaram mudanças significativas no comportamento de suas crianças.

Tais atitudes positivas refutam a idéia equivocada para alguns de que o Proepre enfatiza mais o aspecto cognitivo. As atitudes observadas demonstram que os demais aspectos do desenvolvimento infantil, como o social e o afetivo, estavam sendo estimulados. Isso porque o objetivo principal dessa metodologia de ensino é formar crianças integradas, cooperativas, livres e ajustadas, portanto, intelectual e moralmente autônomas.

Se o ambiente for livre de tensões e coerções, a criança demonstrará curiosidade, iniciativa, arriscando-se a expor idéias novas. Quanto mais interessada estiver a criança, mais ela participará do processo de aprendizagem. Para que ela demonstre interesse, o professor deverá criar um ambiente rico em estímulos adequados a cada etapa do desenvolvimento infantil. Tais estímulos devem favorecer todos os aspectos do desenvolvimento, como por exemplo, garantindo a ação sobre os objetos se estará propiciando a aquisição do conhecimento físico e lógico-matemático.

A interação social é fator decisivo para a superação do pensamento egocêntrico e favorece a tomada de consciência dos diferentes pontos de vista e a conseqüente coordenação dos mesmos pela criança.

Quando as regras e normas, criadas conjuntamente pelas crianças e adultos, a partir de necessidades ou problemas do grupo, são transgredidas, as sanções ocorrem no próprio grupo. Isto porque a obediência a essas regras é conseqüência de uma decisão interior e não do medo de uma autoridade adulta.

4.3.3. Dificuldades Enfrentadas Pelas Professoras

(Item 3 - RIP)

No que diz respeito às dificuldades enfrentadas, as professoras foram solicitadas a registrar de 1 a 5 pontos, agora inversamente, significando 1 (nenhuma dificuldade) e 5 (muita dificuldade).

Analisando-se as médias obtidas, verifica-se que as dificuldades técnicas, isto é, aquelas relativas ao manejo da classe, confecção e utilização do material, aos problemas com o ambiente físico, com o planejamento das aulas, foram as que menos interferiram no trabalho, visto que as respectivas médias variavam de 1,89 a 1,97. O item que se refere ao planejamento de atividades também não representou dificuldade às professoras.

Entretanto, aqueles que dizem respeito à interação professor-aluno tais como: despertar o interesse das crianças, questioná-las, desafiando-lhes o pensamento, e, fazê-lo a partir de uma atividade espontânea que a criança esteja realizando, apresentaram médias um pouco mais altas. Isso evidencia um grau maior de dificuldade para as professoras. Devem ser consideradas, neste caso, as mudanças que as professoras tiveram que realizar, ao executar essas atividades, que são específicas dessa nova proposta educacional.

Os itens que obtiveram médias imediatamente superiores, envolveram maiores obstáculos: dificuldade de integrar vários objetivos numa mesma atividade; dificuldade de realizar o trabalho conforme os princípios teóricos piagetianos e dificuldade de interpretar o comportamento da criança de acordo com os princípios dessa teoria.

As médias mais altas, que revelam as maiores dificuldades das professoras, foram aquelas que dizem respeito ao manejo da classe (2,48) e à capacidade das professoras de irem além das atividades sugeridas pelo

Proepre, por ocasião das respostas inesperadas das crianças (3,34), sendo esse o maior obstáculo enfrentado pelas professoras. Essas dificuldades decorrem da pouca experiência dessas professoras na aplicação dessa proposta educacional, embasada na teoria de Piaget. Ora, como já foi dito, compreender os princípios de uma teoria ampla e difícil como esta, ao mesmo tempo em que se ia implantando a nova metodologia que necessitava de mudanças radicais na postura delas, isto é, na maneira de "ver" a criança e de trabalhar com elas, representava um grande desafio a todos.

Assim sendo, é compreensível que para essas professoras de Leme tenha sido muito difícil ir além das atividades sugeridas, logo no primeiro ano da implantação da nova metodologia.

Os procedimentos de encaminhar as perguntas de acordo com as respostas dadas pelas crianças são baseadas no método clínico-crítico de Piaget e, de acordo com este epistemólogo genebrino, é necessário muito tempo para que se consiga aplicá-lo adequadamente.

Convém lembrar ainda que várias professoras trabalharam com um grande número de alunos nas classes e, mesmo assim, os pontos atribuídos não foram tão altos, o que significaria muita dificuldade, situando-se próximos da média.

Tabela 17. Dificuldades Enfrentadas pelas Professoras

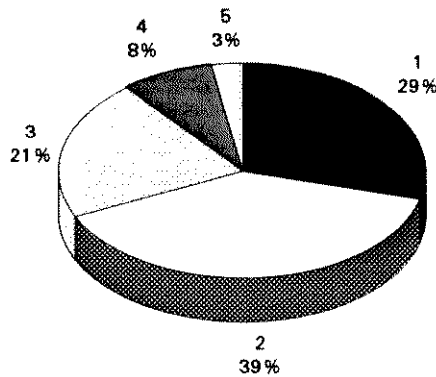
Quesitos

- 1 - Dificuldades em utilizar o material para a realização das atividades.**
- 2 - Dificuldades em confeccionar material didático para a aplicação.**
- 3 - Dificuldades técnicas com o ambiente físico da sala de aula (mobiliário escolar, espaço, etc.)**

- 4 - Dificuldades de manejo da classe: coordenar o trabalho em grupos, as atividades coletivas, organizar atividades que estimulam o pensamento da criança, coordenar as atividades diversificadas e individuais.
- 5 - Dificuldades de planejamento (preparação de aulas, atividades, etc.).
- 6 - Dificuldades para despertar interesse dos alunos ou direcionar sua motivação.
- 7 - Dificuldades para desafiar o pensamento da criança a partir da atividade espontânea realizada por ela.
- 8 - Dificuldades em ir além das atividades sugeridas pelo Proepre, diante das respostas inesperadas das crianças.
- 9 - Dificuldades de questionar a criança, desafiando seu pensamento, sem induzir a resposta.
- 10 - Dificuldades para integrar vários objetivos numa mesma atividade.
- 11 - Dificuldades de interpretar o comportamento da criança de acordo com os princípios da teoria piagetiana.
- 12 - Dificuldades de realizar o seu trabalho de acordo com os princípios teóricos piagetianos.
- 13 - Outras. Explicar com pormenores. (Das 47 professoras apenas 10 responderam este item).

Questão	média	1	2	3	4	5
Total		165	220	119	45	15
1	1,98	16	18	11	2	0
2	1,62	27	13	5	2	0
3	1,91	26	9	3	8	1
4	2,49	10	14	14	8	1
5	1,94	15	23	6	3	0
6	2,04	14	20	11	1	1
7	2,21	9	23	12	2	1
8	2,62	5	18	17	4	3
9	2,13	11	20	15	1	0
10	2,23	14	17	10	3	3
11	2,40	11	18	9	6	3
12	2,32	7	27	6	5	2

Gráfico 11. Dificuldades Enfrentadas pelas Professoras.
De 1 (positivo) a 5 (negativo)



Considerando que as notas 1 e 2 significavam pouca dificuldade, pode-se perceber que as respostas das professoras declararam que elas não enfrentaram muita dificuldade. Em 68% das situações foram poucas as dificuldades. Em 21% que as dificuldades foram um pouco maiores e apenas 11% que foram grandes as dificuldades das professoras.

Quando me propus a criar condições para a implantação do Proepré tinha confiança nesta nova proposta. No entanto, as dificuldades, consideradas previsíveis e naturais, foram enfrentadas por toda a equipe com coragem.

Finalmente, pelo resumo que se segue, pode-se constatar que, em 11 dos 12 itens, as médias obtidas nos aspectos concernentes aos problemas encontrados, estão muito próximos do ponto médio da escala, com tendência a localizarem-se entre os pontos 1 e 2, que representam pequena dificuldade.

- médias entre 2,0 e 2,5 (7 itens);

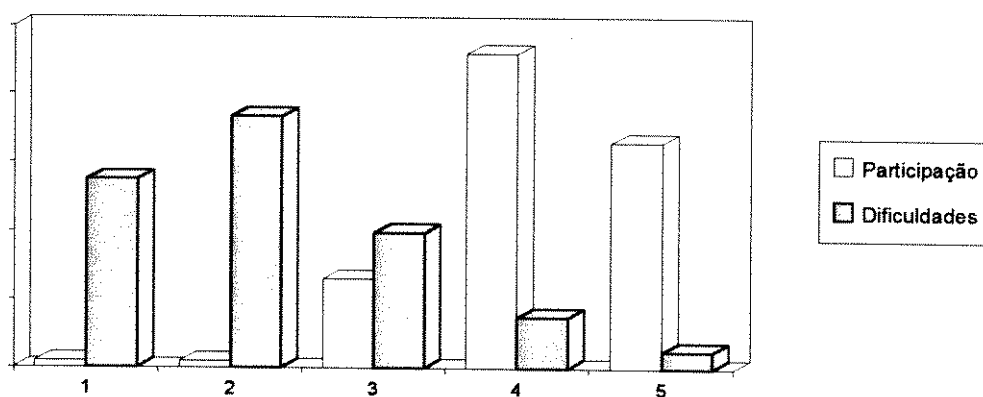
- médias entre 1,5 e 2,0 (4 itens) e,
- média acima do ponto médio (apenas 1 item).

Pelos resultados obtidos, concluo que a implantação do Proepr em Leme não representou grandes dificuldades a essas professoras.

Tabela 18. Comparação entre a Participação das Crianças e as Dificuldades Enfrentadas pelas Professoras.

1	2	3	4	5
0,50	0,50	6,50	23,00	16,50
13,75	18,33	9,92	3,75	1,25

Gráfico 12. Comparação entre a Participação das Crianças e as Dificuldades Enfrentadas pelas Professoras.



Para finalizar, o gráfico 12 demonstra que a participação das crianças nas atividades propostas pelo novo programa educacional ficou

acima da média, ao contrário das dificuldades enfrentadas pelas professoras, que ficaram abaixo da média.

4.3.4. Atividades Realizadas e Não Realizadas (Item 4 - RIP)

No Proforhu foram sugeridas atividades capazes de proporcionar aquisição do conhecimento lógico-matemático. Essas atividades estavam assim distribuídas, conforme se destinavam às seguintes aquisições:

- conservação de quantidades discretas: 19 atividades;
- conservação de quantidades contínuas: 11 atividades;
- conservação de massa: 10 atividades;
- noção de classificação: 11 atividades;
- noção de seriação: 13 atividades;
- estruturação do conceito de espaço: 17 atividades;
- estruturação do conceito de tempo: 12 atividades e
- compreensão das relações causais: 8 atividades.

As professoras deveriam assinalar, dentre essas sugestões, aquelas que conseguiram executar com seus alunos e as não realizadas, justificando-se.

TABELA 19. Atividades para Aquisição do Conhecimento Lógico-Matemático

Noções	N. Atividades	Profas.	Total a Realizar	Realizadas	%
Quant. Discretas	19	47	893	182	20,4
Quant. Cont-Liq.	11	47	517	156	30,2
Quant. Cont-Mas.	10	47	470	146	31,1
Classificação	11	47	517	146	28,2
Seriação	13	47	611	155	25,4
Espaço	17	47	799	136	17,0
Tempo	12	47	564	188	33,3
Causalidade	8	47	376	139	37,0
Total	101	47	4747	1248	27,8

Como se pode observar pela Tabela 19 foi realizada apenas pequena parte das atividades sugeridas, ou seja, apenas 27,8% do total daquilo que as professoras deveriam realizar.

Para aquisição da noção de causalidade foi realizado um percentual maior de atividades, 37%, ao contrário do que ocorreu com as atividades para aquisição da noção de espaço, cujo total não atingiu mais que 17%.

Os dados desse quarto item do RIP não foram considerados individualmente, mas sim em sua totalidade, isto é, foi calculado apenas o total das atividades realizadas pelo grupo todo de professoras.

Este cálculo justifica-se pelo fato de que o planejamento era realizado por todas as diretoras conjuntamente; isso ocorria em virtude da ansiedade das professoras com relação ao tempo, considerado por elas, como insuficiente para a realização de todas as atividades sugeridas, com todos os alunos.

Assim sendo, tais diretoras organizavam uma relação aproximada de quantas e quais atividades deveriam ser aplicadas semanalmente.

Em decorrência disso, não houve uma variação significativa entre a quantidade de atividades realizadas entre as quarenta e sete professoras.

Considerando-se apenas as atividades referentes à aquisição do conhecimento lógico-matemático, que constituem um dos aspectos do Proepre, posso afirmar que no primeiro ano a implantação desse programa não atingiu um nível ideal. O fato de que trabalhar com essa nova proposta educacional implica em mudanças de atitudes, lentas e graduais, faz com que, em geral, se caminhe mais devagar com tal programação.

Todavia, essa é uma situação que me parece perfeitamente normal; foi possível observar, nas visitas às classes, que as professoras, à medida que vivenciavam esse programa de ensino, iam superando as dificuldades iniciais, tornando-se cada vez mais aptas para aplicá-lo.

Quando solicitadas a justificar porque não realizaram as atividades propostas, todas as professoras declararam que a inexperiência e a falta de tempo foram os fatores determinantes dessa deficiência; explicaram também a dificuldade de atuar diretamente com todas as crianças individualmente.

Entretanto, tenho conhecimento que o programa foi desenvolvido lenta, porém conscienciosamente.

Atualmente, após três anos da implantação do Proepre, as professoras já conseguem realizar um número bem maior ou mesmo, a totalidade dessas atividades.

4.3.5. Narrativas e Declarações das Professoras; Observações e Reações dos Alunos (Item 5 - RIP)

Nessa última parte do RIP as professoras responderam a quatro questões abertas, que foram categorizadas conforme suas expressões.

Tais perguntas solicitam narrativas de situações interessantes vivenciadas pelas professoras durante esse ano de implantação do Proepre; pedem o registro de observações feitas pelos alunos, pais e outras pessoas; desejam a descrição de reações positivas e negativas apresentadas pelas crianças e pelas professoras e ainda a sua declaração de como se sentiram ao aplicar essa nova proposta.

Descrição de Situações Vivenciadas pelas Professoras

É bastante longo e diversificado o relato dessas situações consideradas interessantes, conforme ocorreram com os alunos ou em determinados momentos do dia.

A maioria das respostas concernentes aos alunos, falam sobre a dificuldade que eles sentiram no que diz respeito ao cumprimento das regras no início do ano letivo. Aos poucos, no decorrer desse tempo, as crianças foram entendendo a importância de obedecer tais regras, o que revela um aumento do respeito mútuo, tanto entre elas mesmas, quanto no que concerne à professora, passando também a demonstrar mais responsabilidade pelos atos que praticavam.

Numerosas descrições referem-se ao fato de que as crianças se mostraram questionadoras, criativas nas diversas situações, como por

exemplo, nos trabalhos que realizavam, na elaboração do pensamento para narrar fatos acontecidos com elas ou observados por elas.

O crescimento da independência, autonomia e iniciativa, também foram mencionados.

Dentre as atividades que causaram satisfação às crianças foram relacionadas: aquelas realizadas para a aquisição das noções de conservação das quantidades contínuas e descontínuas, de maneira especial as que utilizam água; a confecção de objetos, receitas e outros trabalhos para serem presenteados; a organização de coleções diversas: pedras, folhas, tampinhas de vasilhames, caixinhas, entre outras, bem como as construções com material de sucata, as excursões e passeios.

A constatação do fato de que a criança, a partir da implantação do Proepre, trabalha mais feliz, mais interessada, participando mais ativamente de tudo o que acontece na escola, também foi relatada.

Foi ainda observado que, pelo fato de as crianças trabalharem em grupos, passaram a demonstrar mais respeito pela opinião dos colegas, diminuindo assim, os conflitos, a agressividade, e o desinteresse por algumas tarefas; os diálogos constantes, sempre estimulados pelas professoras, demonstraram aumentar a compreensão entre os alunos.

As professoras observaram ainda que, as crianças tornaram-se mais descobridoras em relação à leitura e à escrita das letras; à identificação das formas geométricas, aos trabalhos com dobradura, entre outros. Tais descobertas propiciaram satisfação tanto às crianças quanto às professoras, pois os resultados obtidos surpreenderam a ambas, tornando-as mais confiantes em suas possibilidades. Todos esses aspectos são descritos por elas com detalhes e emoção.

Uma professora menciona que até crianças de 4 e 5 anos já começaram a descobrir semelhanças entre as letras de seus nomes e as

letras de outras palavras, como por exemplo, *que o Va de vaca é o mesmo* ou é igual ao mesmo Va de Vanessa.

Momentos do Dia

Dentre as atividades desenvolvidas num dia de trabalho com pré-escolares, as professoras fizeram menção somente a situações ocorridas na "Hora da Roda" , chamada pelas crianças de "rodinha". Tais atividades ocorrem em dois momentos : o do planejamento e o da avaliação do dia.

No primeiro, as crianças propõem assuntos a serem discutidos, relatam fatos e experiências, bem como emoções experienciadas e, enquanto um colega se manifesta, os outros, aprendem a ouvi-lo com atenção. Mesmo que participem da conversa, passam a perceber o momento adequado para fazê-lo. É também a hora em que os mais tímidos são encorajados pela professora e pelos próprios colegas, a se expressarem.

Há, por parte das crianças, maior cobrança e cumprimento das regras estabelecidas por elas e pelas professoras, o que favorece o desenvolvimento do julgamento moral.

Os alunos desenvolvem ainda, o hábito de combinar as atividades que realizarão depois, nos "cantinhos" e, portanto, quando para lá se dirigem, mostram-se mais interessados; em decorrência disso, as professoras relataram que os diversos assuntos originados na "Hora da Roda", aparecem também nas atividades diversificadas, o que não ocorria no início do ano. Por exemplo, uma criança conta que seu pai comprou uma casa nova: nas atividades diversificadas poderão aparecer desenhos de casas ou construções com blocos, pinos ou sucatas; ou ainda, recortes e escrita de palavras originadas por esse "tema".

A professora sente, de maneira acentuada, a necessidade de manter-se bem informada para atender aos questionamentos das crianças que ocorrem durante as aulas.

No segundo momento, o da avaliação do dia, as crianças e a professora fazem conjuntamente uma apreciação crítica do seu dia de trabalho, refletindo sobre os fatores que o influenciaram. Os comportamentos e atitudes das crianças, bem como os das professoras são analisados e criticados nessa oportunidade. As regras combinadas são retomadas, modificadas ou substituídas por outras, conforme decisões dos sujeitos.

Esses momentos de reflexão favorecem o desenvolvimento da linguagem oral e da organização do pensamento da criança ao relatar experiências. É possível observar que os alunos expõem suas idéias com maior clareza e defendem seus pontos de vista argumentando com mais coerência; ao mesmo tempo, tornam-se cada vez mais falantes, desinibidos e mais atentos. Tais momentos do trabalho favorecem ainda a organização de idéias e da seqüência temporal.

Professoras

As situações relacionadas ao comportamento da professora foram reunidas em menor número de respostas. Estas lembram algumas dificuldades relacionadas ao manuseio do material do Proepre, ao melhor aproveitamento do tempo e das oportunidades vislumbradas que poderiam ser utilizadas para aplicação simultânea das atividades para aquisição do conhecimento lógico-matemático.

O estudo sistemático da teoria foi útil nesse sentido, dando-lhes mais segurança para conduzir as atividades sugeridas por essa proposta educacional.

Observações feitas pelas crianças, pais e outras pessoas sobre o Proepre

Embora extensas e variadas, tais observações revelaram coerência, o que me permite concluir que, para todos, a nova proposta pedagógica foi considerada válida.

Para efeito de organização foram separados os relatos em três grupos, conforme sua procedência: alunos, pais e professoras.

Alunos

Os comentários feitos pelos alunos dizem que agora, com essa nova proposta educacional, eles gostam mais da escola e estão mais felizes, porque podem escolher as atividades que realizarão, sentem que têm mais liberdade e demonstram confiança à vista dos progressos alcançados.

Alguns relatam que, em casa, fazem o mesmo que fizeram na escola, ou seja, arrumam suas coisas, servem-se dos alimentos sem ajuda dos adultos.

Pais, segundo a opinião das professoras

Embora os pais tenham sido esclarecidos sobre a implantação do Proepre nas escolas municipais, houve por parte de alguns, uma preocupação e uma descrença inicial quando souberam que as crianças poderiam escolher as atividades que realizariam.

Entretanto, a partir do segundo semestre, as professoras começaram a notar mudanças nas atitudes dos pais, que já diziam como as crianças estavam mais independentes, responsáveis, autônomas e criativas.

Muitos pais observavam que seus filhos tornavam-se mais questionadores em casa; outros falavam que as crianças estavam aprendendo a ler e a escrever.

A partir disso, os pais começaram a demonstrar maior confiança e interesse no programa, solicitando, inclusive, orientações às professoras sobre a maneira correta de lidar com as crianças.

Um número menor de respostas apontou que os pais mostraram-se muito surpresos com a nova postura da professora que "não ensina", achando que elas deveriam continuar a fazê-lo.

Finalmente, duas respostas afirmam que os pais consideravam as crianças indisciplinadas, demonstrando o desejo de que elas aprendessem a usar o caderno e a copiar letras, revelando desse modo, a preocupação com o desempenho de seus filhos na escola de 1º grau.

Professoras sobre seus alunos

Tais relatos demonstram que as crianças sentiam-se mais livres na escola porque escolhiam as atividades; emitiam suas opiniões porque sabiam que elas seriam respeitadas; em consequência disso trabalhavam mais e melhor; gostavam desse programa de ensino; eram mais questionadoras, pedindo explicações para tudo, inclusive para os "porquês" da professora quando esta desafiava seu pensamento e, ainda, sobre as anotações que a professora fazia durante a realização das atividades individuais.

Reações das Crianças

Ao longo do ano, as professoras e as diretoras de escolas e creches foram orientadas no sentido de observar e anotar com atenção as reações apresentadas pelas crianças; o mesmo foi feito por mim.

Nos relatos das professoras foram anotadas 69 reações positivas e 21 negativas; as primeiras revelaram comportamentos iniciais que geraram ou desencadearam outros: atitudes de independência, de interação social, de questionamento, de criatividade, de observação e crítica.

Comportamentos infantis independentes são descritos quando a criança toma iniciativas; participa ativamente das aulas; procura e encontra soluções; descobre coisas ou maneiras diferentes de fazer a mesma coisa; não desanima; sente-se satisfeita; aprecia novidades; consegue bom desempenho e sente-se livre.

A socialização é referida nas ocasiões nas quais as crianças respeitam regras; respeitam os pontos de vistas das outras pessoas; quando se verifica um progresso no desenvolvimento da reciprocidade e da responsabilidade .

Reações de questionamento implicam em discutir e opinar sobre as escolhas de atividades que realizarão, sobre o não cumprimento das regras pelos colegas e, até, eventualmente, por esse descumprimento por parte das professoras e ainda, na exigência das crianças em serem ouvidas e respeitadas.

A criatividade é observada nas realizações que dependem do desafio, da descoberta e da invenção .

As atitudes observadoras e críticas refletem atenção e reflexão: os alunos avaliam as posturas de todos, fazem cobranças e exigências

tentando também autodisciplinar-se; tentam organizar as idéias, melhorando e desenvolvendo a linguagem oral.

As reações negativas das crianças, observadas pelas professoras, agrupam-se basicamente em três atitudes: não cumprimento das regras, agressividade e insegurança.

Foi bastante freqüente o argumento das professoras registrando a dificuldade da criança em respeitar as regras estabelecidas. Isto ficou demonstrado em algumas atitudes dos alunos: falar alto, sair do lugar sem objetivo; descuido com o material; desejo de fazer muitas atividades, o que resultava em trabalhos malfeitos ou falta de empenho em realizá-los bem; indelicadeza ao tratar com a professora e os colegas.

A interação entre as crianças e os demais funcionários, muitas vezes, não era boa, visto que os pequenos nem sempre os respeitavam pois consideravam que as regras foram combinadas com as professoras.

Isso parece demonstrar que as crianças eram capazes de respeitar as regras que estabeleciam juntamente com suas professoras, porém, não eram capazes de generalizá-las à situações distintas da sala de aula em que devem se relacionar com outros adultos que trabalham na escola.

As professoras mencionaram o fato de algumas crianças demonstrarem atitudes agressivas, talvez por pensarem que não existia mais punição, que o professor "só conversava e agora era mais paciente". Outros alunos exibiram atitudes autoritárias, parecendo mais exigentes, dando a impressão que só adquiriram direitos.

Foram encontradas algumas poucas considerações a respeito da insegurança que transpareceu no comportamento das crianças; esse fato ocorria: quando elas pareciam, às vezes, decepcionadas por não receberem os elogios esperados; quando pareciam confusas entre "escolher o que

fazer" e o "não fazer"; quando pensavam que não estavam aprendendo e desejavam ter cadernos para escrever.

Pelas descrições feitas, observa-se que prevaleceram em quantidade e frequência as reações positivas das crianças nesse ano de implantação do Proepre.

As reações negativas apresentadas, especificamente, aquelas que dizem respeito ao não cumprimento das regras, foram mais frequentes no início do ano e sua incidência foi diminuindo com o passar dos meses.

Os Sentimentos das Professoras

A maioria das professoras relatou que se sentia "bem, apesar das dificuldades iniciais", justificando tais sentimentos de maneiras variadas: "a criança aprende sozinha, eu apenas crio oportunidades favoráveis a isso"; "a criança sabe pensar, não responde ao acaso"; "sei que temos um programa coerente, com objetivos definidos"; "os objetivos propostos levam em conta o nível de desenvolvimento da criança"; "tenho liberdade para trabalhar"; "temos apoio da direção".

"Estou contente" e "estou gostando", disseram outras que passaram a explicar: "os alunos sabem escolher o que querem"; "as crianças são responsáveis e perseverantes na realização das atividades"; "vejo realizar o que parecia impossível"; "eu não conseguiria voltar ao ensino tradicional"; "foi uma boa oportunidade que a Prefeitura nos ofereceu para conhecer uma nova metodologia"; e, finalmente, "estou mais questionadora na escola e em minha própria vida".

Em algumas poucas respostas declararam estar inseguras, argumentando que ainda sentem dificuldade para entender a nova proposta; precisariam ler e estudar muito e acham esse trabalho cansativo; ficam

preocupadas com o tempo gasto na realização das atividades para aquisição do conhecimento lógico-matemático; sentem medo da reação da criança na primeira série, quando ela terá contato com a metodologia de ensino tradicional.

Em duas respostas dizem que "tentam adaptar-se para realizar um bom trabalho e que as horas dedicadas ao estudo têm ajudado muito na dissipação das dúvidas".

CAPÍTULO V

DIFICULDADES ENCONTRADAS, SOLUÇÕES E SUGESTÕES DADAS PELAS PROFESSORAS

Vários instrumentos foram elaborados pela pesquisadora, entre eles dois questionários preenchidos por todas as professoras da rede municipal, tanto as da pré-escola como as do 1º grau, no final do ano letivo de 1991.

Seu principal objetivo foi o de proceder a uma avaliação do trabalho no primeiro ano de implantação do Proepre, obtendo-se também subsídios para o planejamento do DEC para o próximo ano.

Portanto, desejando conhecer as condições em que o trabalho tinha se realizado, obtendo maiores informações, foi-lhes perguntado: quais seriam as boas condições de ensino, verificando o que o DEC poderia fazer para garanti-las; quais as dificuldades enfrentadas pelas professoras no que diz respeito: aos alunos, à elas próprias e à escola; quais os fatores que haviam favorecido o trabalho; se tinham ou não liberdade nesse trabalho, se poderiam considerar-se autônomas ou não; se participavam ou não das decisões tomadas no interior da escola; e, finalmente, foi-lhes pedido que sugerissem medidas tanto administrativas quanto pedagógicas a serem adotadas no ano seguinte, além de ser-lhes solicitado que apresentassem idéias para atividades com professoras e com os pais no próximo ano letivo.

5.1. DIFICULDADES ENCONTRADAS

Infelizmente, algumas das dificuldades que as professoras enfrentaram, especialmente aquelas que se referiram às suas diretoras, só chegaram ao meu conhecimento, por meio desses instrumentos, quer dizer, após os dias 16 e 17 de dezembro DE 1991, datas de sua aplicação.

Embora eu estivesse constantemente em contato com as professoras, visitando suas classes ou mesmo em outros encontros informais, não se sabe porque motivos, as reclamações não foram feitas no decorrer do ano e pessoalmente.

5.1.1. Dificuldades das Próprias Professoras

As respostas mais freqüentes das professoras fizeram referência às dificuldades relacionadas com elas próprias: por exemplo, a sua desadaptação à nova proposta educacional e às mudanças na sua maneira de trabalhar.

Isso gerou sentimentos de medo, insegurança, dúvidas, questionamento e resistência por parte de algumas; sentimentos esses que originaram também cansaço físico e mental, decorrentes do empenho e preocupação em acertar.

De fato, a implantação de uma nova metodologia implica profundas mudanças nas posturas dos professores e o medo de errar revela a consciência da responsabilidade que tinham na formação de seus alunos.

Realmente, "em educação, a mudança diz respeito às pessoas, às quais se pede que modifiquem seu modo de ver as coisas, bem como seus hábitos nas relações com as crianças e com outros adultos" (Huberman, 1973, p. 114). A mudança que ocorreu, nesse caso, foi a

passagem ou substituição de um ensino pré-escolar que mesclava metodologias para a adoção da concepção construtivista de educação, comportando dois processos: o primeiro, o de reeducação, de tomada de consciência seguida pela modificação de hábitos e atitudes ineficazes.

O segundo, refere-se às novas competências, novos conhecimentos teóricos e novas atitudes e práticas. Especificamente, uma mudança profunda e radical na maneira de conceber como a criança aprende e como ela amplia seus conhecimentos. Portanto, o professor não deve mais dizer à criança, por exemplo, o que é, como se faz, o que acontece. Agora, com a nova metodologia, o professor deve perguntar mais e esperar que a criança pense para responder. O professor deve ainda, criar situações nas quais as crianças precisem pensar, analisar, inferir, relacionar e concluir.

Por outro lado, foram numerosas as respostas das professoras nas quais elas apontaram a necessidade de continuar estudando a teoria piagetiana que embasa a metodologia proepreana, seja por meio de novas leituras individuais ou coletivas do material do Proforhu, seja continuando as horas de estudo nas escolas ou seja nas participações em cursos, congressos e palestras oferecidas.

A grande maioria reconheceu que a sua participação nesses eventos ajudou muito na elucidação das dúvidas que surgiram na condução do trabalho diário com as crianças.

Algumas outras mencionaram inexperiência no magistério como um obstáculo.

5.1.2. Dificuldades Relacionadas Com os Alunos

No que diz respeito aos alunos, a dificuldade relatada com maior frequência pelas professoras refere-se ao elevado número de alunos por classe.

Conforme demonstram os registros existentes, esse variou entre 20 e 40 crianças por sala, sendo a média ponderada 32,1 alunos por classe.

TABELA 20. Distribuição dos Alunos por Classe

classes	alunos
1	20
1	24
1	25
1	27
1	28
2	29
4	30
11	31
6	32
3	33
3	34
4	35
4	36
2	37
2	38
1	40
TOTAL	47 1510

Conforme pode ser observado na Tabela 20, 28 classes (59,6%) trabalhavam com um número de alunos que variava entre 20 e 32,

fato esse que tem ocorrido sempre nas classes de pré-escola e com o qual as professoras já estavam habituadas e sabiam desempenhar-se bem.

Portanto, as classes realmente numerosas eram 19 (40,4%), cujo número de crianças variava entre 33 e 40, devendo ser lembrado que só havia uma classe com 40 alunos e nenhuma com 39, concluindo-se que, na maioria delas, encontravam-se entre 33 e 36 crianças.

As respostas obtidas por Mialaret (1976, p.106) afirmam que nas instituições de educação pré-escolares para crianças de 3 a 6 anos apenas em pouquíssimos países (6) existia menos de 20 crianças em cada classe, enquanto que na grande maioria (50) países o número de crianças por sala variava entre 20 e 50, havendo ainda 4 países cujas classes eram constituídas por mais de 50 crianças.

Donde se conclui que as professoras de pré-escola que implantaram o Proepre em Leme, não poderiam justificar as dificuldades de forma tão enfática, baseadas nessa quantidade de crianças com as quais trabalhavam. Tanto assim é que, foi possível observar o desempenho dessas professoras melhorando com o passar do tempo, independentemente do fator número de alunos.

Essas considerações não significam, porém, que não se reconheça o valor do trabalho que as professoras realizavam ou o desconhecimento de que lecionar para classe numerosa implica em alguns problemas, tais como: dificuldade de conhecer bem cada aluno; dificuldade para desafiar o pensamento infantil e, ainda, tempo insuficiente para a realização das atividades individuais e suas correspondentes observações escritas.

Embora reconhecendo isso, sabe-se que, com poucos alunos os conflitos de pontos de vista e as interações entre os pares podem ficar empobrecidos ou menos estimulantes. Era freqüente as professoras afirmarem isso, quando, por exemplo, ao visitar as classes, eu me deparava

com poucas crianças; isso ocorria quando chovia muito ou em véspera de feriado. Nesses dias, as professoras relatavam que tinham a impressão de que as atividades não ficavam tão interessantes, que não ocorriam muitas variações de cantinhos e nem tampouco atividades nesses.

Na concepção tradicional de ensino, estabeleceu-se na década de 70, a formação de classes homogêneas, cujo critério para a seleção dos alunos era o aproveitamento escolar traduzido em notas finais.

Essa determinação originava-se da convicção de que crianças de níveis diferentes trabalhando juntas, atrapalharia o andamento do programa, que seria tanto mais acelerado e com maior quantidade de conteúdos, quanto mais adiantada fosse a turma.

Atualmente, à luz da Epistemologia Genética de Jean Piaget e dos pressupostos do Proepre, acredita-se que sujeitos de idades diferentes e conhecimentos variados, estudando juntos e interagindo, poderão contribuir muito um com outro. Isto porque, sempre que uma criança que já atingiu um estágio mais adiantado tem que explicar algo à outra que ainda não construiu as estruturas daquele estágio, ou então à uma criança mais nova, para isso aquela primeira criança precisa reorganizar seu pensamento e coordenar as informações para, em seguida, adaptá-las à compreensão da outra; por outro lado, a criança que pergunta, deve ter uma hipótese formulada e seu pensamento organizado também, de maneira que consiga elaborar a questão.

Portanto, ambos estão construindo um saber e estão desenvolvendo-se, respeitando-se, aprendendo a perguntar, a ouvir e a responder, enfim, a cooperar.

A interação entre as crianças é proveitosa porque possibilita o desencadeamento do conflito cognitivo quando, por exemplo, uma situação suscita respostas contraditórias, o que obrigará o sujeito a ultrapassar o

pensamento egocêntrico, isto é, ele deverá levar em conta o ponto de vista do outro, além do seu.

Considerando que a criança pré-operatória oscila entre o egocentrismo deformante e a aceitação passiva das influências intelectuais, e, portanto, não realiza trocas sociais baseadas na reciprocidade, é importante que as atividades escolares sejam organizadas de forma a favorecer a cooperação.

Sabe-se que, quanto maior o número de alunos, maior tempo será necessário para a aplicação das atividades individuais e para a aplicação das provas piagetianas, bem como para as anotações correspondentes.

Piaget explica que as estruturas responsáveis pela aquisição do conhecimento não podem ser observadas diretamente nas crianças (nem nos adultos), sendo que sua presença só pode ser constatada pelo comportamento, ou seja, pelo desempenho do sujeito. Para essa verificação Piaget elaborou provas que servem para diagnosticar quais estruturas são subjacentes a um determinado comportamento.

Por exemplo, provas de conservação da substância, da inclusão de classes e da seriação, servem para que o pesquisador/professor possa constatar se a construção das estruturas lógico-elementares ou operatórias concretas já ocorreu ou ainda não.

Para aplicação dessas provas o epistemólogo adotou o método clínico à pesquisa experimental. O termo clínico foi escolhido para explicar a oposição que ele estabelecia entre esse procedimento e a aplicação de testes.

Uma das características desse método é que parte de idéias diretrizes, adaptando-se aos questionamentos, às respostas, às atitudes e ao vocabulário de cada sujeito.

Uma outra característica consiste em avaliar as operações de pensamento a partir da ação, utilizando-se da linguagem, de maneira espontânea.

À medida que a criança age, vai sendo-lhe solicitado que reflita e explique, por exemplo, como realizou a ação, o que sentiu ao fazê-la, o que aprendeu, etc. Cada resposta da criança sugere outros questionamentos, sendo uma das vantagens da conversação livre, o fato de poder ser adaptada à cada criança.

Esse método recebe também a qualidade "crítico" porque os argumentos da criança são criticados e rebatidos pelo experimentador, a fim de que possa captar, além da certeza das afirmativas, o processo de pensamento para constatação da presença das estruturas de pensamento características de cada estágio, nas respostas ou nos comportamentos infantis.

Levando-se em conta que a orientação do interrogatório depende das respostas originais das crianças, que, por sua vez, deverão sentir-se à vontade e interessadas nessa atividade, é fácil concluir que, para que seu diagnóstico seja correto, o experimentador deve ser bastante perspicaz de modo que consiga acompanhar o encaminhamento do pensamento infantil.

As professoras referiram-se também com bastante frequência ao fato de que as crianças nem sempre obedeciam às regras combinadas, no início do ano escolar.

Esse comportamento é fundamental e necessário ao desenvolvimento da nova dinâmica de trabalho, pois é pelo respeito e obediência às regras que se estabelece um clima de confiança e amizade, um dos princípios básicos do Proepre.

Porém, nem sempre isso ocorre facilmente, visto que implica numa mudança radical na relação professor-aluno. Anteriormente, no ensino tradicional, o professor era a autoridade e o aluno era aquele que obedecia.

Nas classes do Proepre professor e alunos elaboram, após trocas de idéias, quais as regras que vigorarão em sua classe; essas regras podem, ainda, de comum acordo, ser modificadas ou substituídas, após a comprovação de sua ineficácia.

Uma pequena parcela de professoras mencionou que alguns comportamentos das crianças decorrentes, na opinião delas, de problemas emocionais gerados por dificuldades sócio-econômicas enfrentadas pelas famílias, poderiam ter prejudicado o rendimento escolar e o desenvolvimento global desses alunos.

A inadaptação das crianças ao Proepre, ou seja, a essa nova maneira de trabalhar, foi considerada por um pequeno grupo de professoras como uma das dificuldades enfrentadas.

Entretanto, foi possível constatar, nas inúmeras observações efetuadas nas classes, que essas dificuldades eram, na realidade, dificuldades das professoras, já que as mudanças necessárias não representavam tarefa fácil.

Algumas poucas respostas falam da difícil interação entre as professoras e as crianças, no sentido de que os alunos não se interessavam pelas atividades.

Contudo, penso que esse desinteresse resultava, provavelmente, da postura das professoras que não conseguiam provocar ou criar situações que desafiassem o pensamento das crianças.

5.1.3. Dificuldades Relacionadas à Escola

No que concerne às dificuldades relativas à escola, ou seja, à administração escolar, um terço das professoras concluiu que a administração da escola não representou obstáculo à realização do seu trabalho.

No que diz respeito ao material distribuído aos alunos e às professoras, uma grande parte também relatou que eles eram insuficientes, enquanto que outras afirmaram que eles eram suficientes e de boa qualidade.

Mesmo sabendo que as dificuldades de se obter verbas necessárias para essa aquisição eram reais, por outro lado, algumas diretoras não distribuíram os jogos e brinquedos recebidos do DEC, deixando-os para determinadas datas especiais, tais como: Páscoa, Dia da Criança e outras; ou ainda, desejavam manter um estoque alto para o início do próximo ano letivo, o que é lamentável.

Diversas diretoras e professoras, no entanto, usaram sua criatividade e empenho, para construírem jogos e brinquedos, a partir de materiais colecionados por elas e pelas crianças.

As respostas que citaram o espaço físico como insuficiente são referentes à uma escola da zona central da cidade que foi construída em um terreno realmente pequeno. Convém dizer porém, que a construção dessa unidade escolar possibilitou a reunião de três salas que funcionavam em locais cedidos e separados, com os inconvenientes que isso acarreta: não poder ter uma pessoa encarregada da limpeza, outra que cuide da distribuição da merenda, além de não ter locais ou armários apropriados para a guarda de materiais e equipamentos de som. Além disso tudo, as salas cedidas eram utilizadas para outros fins também, o que muitas vezes acarretava a perda ou danificação de materiais pedagógicos.

Todavia, a postura de algumas diretoras representou um grande impecilho às professoras, na opinião de cinco delas. Isso porque foram-lhes sonegadas orientação, credibilidade, incentivo, entusiasmo pelos resultados alcançados e ainda, tempo adequado para preenchimento da documentação de alunos, em decorrência da entrega atrasada.

Enfim, não sentiam a presença da diretora, tentando ajudá-las na tarefa de uma nova aprendizagem que seria melhor para as crianças.

Esses fatos ocorreram mais especificamente em duas creches e, provavelmente, como consequência do comportamento autoritário das duas diretoras que, ausentando-se da instituição, deixavam que as serventes assumissem a liderança.

Assim sendo, as orientações que as professoras precisavam foram obtidas com as outras diretoras, que estavam sempre disponíveis.

5.1.4. Dificuldades Relacionadas Com os Pais

As professoras ressentiram-se também da falta de contatos com os pais dos alunos, o que, na opinião delas, deveria ser constante, visto que eles pediam esclarecimentos sobre os problemas e dificuldades dos filhos e ainda, sobre outras dúvidas relativas não só à educação, mas também, ao relacionamento familiar, à higiene, à saúde, entre outras.

Esses encontros seriam ainda uma oportunidade de explicar aos pais a nova proposta educacional implantada, bem como seus objetivos e estratégias. Isso porque, segundo algumas professoras, os pais não colaboravam na construção da independência e da autonomia de seus filhos por desconhecer como isso acontece e qual é sua importância.

O desinteresse de uma parcela significativa de pais resultou em dificuldades para um pequeno número de professoras. Elas afirmaram

que os pais não se interessavam pelo desenvolvimento e pela adaptação da criança à escola ao mesmo tempo em que desconheciam os objetivos da educação pré-escolar, além de demonstrar ter expectativas inadequadas quanto à escolarização das crianças.

5.1.5. Dificuldades Relacionadas com os Funcionários

O fato de os funcionários das escolas e, principalmente das creches desconhecerem os objetivos do Proepre, dificultou bastante o trabalho das professoras.

Algumas delas dizem que esses funcionários atrapalharam seu trabalho, quando, desconhecendo os objetivos do Proepre, reclamavam das crianças servirem-se sozinhas, pois "demoravam muito" ou "suavam o chão".

Outros ressentiam-se pelo fato de serem chamados pelo nome e de serem tratados como igual pelas crianças; eles talvez preferissem continuar sendo considerados como uma "autoridade" na escola, dando ordens e sendo obedecidos.

A maioria dos funcionários porém, mesmo desconhecendo os princípios teóricos dessa metodologia adotada, dispuseram-se a colaborar e acreditaram que as mudanças observadas foram positivas.

5.2. SOLUÇÕES ADOTADAS

Para superarem as dificuldades as professoras e diretoras utilizaram-se de estratégias as mais variadas.

5.2.1. Estudo

Para efetuarem as mudanças necessárias, diminuindo suas próprias desadaptações, as professoras resolveram estudar mais a teoria que embasa essa nova proposta educacional, procurando informações com as colegas e com as diretoras, não só nas horas de estudos ou nas reuniões, mas também diariamente, nos intervalos das aulas.

Um dos fatores decisivos foi a participação no Proforhu, o que provocou mudança radical na maneira de pensar o ensino pré-escolar. A preocupação constante com o estudo que derivou disso, foi também mencionada.

Outras lembraram a importância da contribuição das palestras promovidas pelo DEC, bem como a participação no Encontro Nacional de Professores do Proepre.

5.2.2. Mudanças de Atitudes

Além do apoio recebido, que é externo, encontraram-se respostas indicando os fatores internos e pessoais, como responsáveis pelo êxito no trabalho.

Entre eles estão: disponibilidade na aceitação da mudança de metodologia de ensino, confiança nesse novo método e importância do amor às crianças e à educação. Como declararam: "nossa boa vontade em mudar o método"; "nossa confiança no que fazíamos". As professoras relatam também mudanças intencionais e conscientes em suas próprias atitudes com o propósito de superar os problemas.

Dentre as novas atitudes destacam-se: passaram a ouvir mais as crianças, trocando pontos de vista com elas, por exemplo, discutindo e reelaborando as regras, explicando-lhes os objetivos das atividades propostas, estimulando-as para que encontrassem sozinhas as soluções para seus problemas ou conflitos, enfim, "tentei demonstrar muita paciência", como disseram algumas.

Outras professoras relatam que decidiram acelerar a realização das atividades individuais, aproveitando todas as oportunidades que se lhes apresentavam ou trabalhando conjuntamente com as estagiárias do curso de magistério, remuneradas especialmente para esse fim.

5.2.3. Papel das Diretoras

O papel desempenhado pelas diretoras foi decisivo para a solução de grande parte dos problemas, especialmente os que concernem às mudanças de atitudes das professoras.

Foram mencionados o carinho e o apoio recebidos: elas reuniam-se para reler os textos do Proforhu, na tentativa de compreendê-los melhor e, dessa maneira, poder auxiliar as professoras na sala de aula. Estavam sempre presentes nas escolas e nas salas, acompanhando o desenvolvimento do trabalho com as crianças e tentando ajudar.

Demonstravam confiar no trabalho que as professoras realizavam e vibravam com os resultados positivos que elas iam obtendo.

Realizavam reuniões com os pais e os demais funcionários para explicar-lhes as mudanças realizadas.

Cuidavam também das compras, da organização e confecção dos materiais que seriam usados pelas professoras.

Enfim, a todo momento, podia-se contar com elas.

5.2.4. Interação entre as Professoras

A interação das professoras entre si foi mencionada por um número significativo de respostas. Elas as justificaram como algo muito importante, especialmente quando se realiza um trabalho novo, diferente. Nesse caso, a troca das experiências positivas, bem como das dúvidas e angústias, implica no respeito e na cooperação entre colegas.

As professoras mencionaram, ainda, que a união de todos é um fator que não pode ser esquecido.

Na opinião das professoras, as condições que favoreceram seu trabalho foram: o apoio recebido, os estudos realizados, sua própria dedicação e o material adequado recebido.

O apoio recebido refere-se à ajuda e à orientação fornecidas pelas diretoras, ao apoio dos pais, que muitas vezes o demonstraram por meio de bilhetes e de agradecimentos pessoais, além da amizade das colegas, nos momentos de dúvida e insegurança.

5.2.5. Autonomia e Liberdade

A autonomia e a liberdade que sentiam no trabalho também foram elementos favoráveis.

Relataram isso explicando que puderam usar, com as crianças, todas as dependências da escola, inclusive a cozinha e os equipamentos.

Uma das provas mais evidentes dessa autonomia, segundo as professoras, foi o aparecimento de trabalhos muito interessantes e criativos feitos pelos alunos, o que revelaria um clima livre de tensões na sala de aula. Entre eles, podem ser citados: desenhos e painéis construídos em

grupo; construções interessantes com sucata; criação de novos "cantinhos" e o interesse sempre manifestado por jogos e brincadeiras novas.

5.2.6. Participação

A maioria das respostas revelam que participavam ativamente das decisões tomadas no interior da escola, tanto no que diz respeito aos alunos, quanto às demais deliberações que se faziam necessárias para a realização dos eventos.

Exemplo de relato no qual puderam ter flexibilidade em sua programação, foi o fato constante de poder realizar atividades sugeridas pelas crianças, as quais não constavam de sua programação. Puderam ainda usar a cozinha para execução de receitas selecionadas, bem como realizar excursões e passeios com seus alunos.

5.2.7. Medidas Administrativas

As medidas administrativas sugeridas foram classificadas em dois grupos, conforme se referissem diretamente à direção do DEC ou ao desempenho das diretoras de escolas.

No que diz respeito às minhas decisões e à minha atuação como responsável pelo DEC, sugeriram que fossem realizados mais cursos e palestras sobre temas de educação e saúde; que as classes fossem menos numerosas e que se promovesse um maior entrosamento entre as professoras e a direção do DEC.

Solicitaram também a reformulação do Estatuto do Magistério e a resolução da problemática salarial, com um aumento significativo dos seus

vencimentos, o que sempre considerei muito justo e razoável; reivindicaram também a continuação e extensão dessa nova metodologia às escolas e às professoras que ainda não a implantaram.

Foi ainda pedido ao DEC que conseguisse um trabalho mais atuante e eficiente das diretoras. Esta reclamação referiu-se à uma minoria, isto é, a duas ou três diretoras que, segundo o relato das professoras, exerciam muita pressão sobre elas, chegando a faltar-lhes com o respeito. Abusavam da autoridade, ao mesmo tempo em que não se mostravam competentes para esclarecer as dúvidas das professoras ou para tomar decisões e cumprir tarefas administrativas.

Essas decisões e tarefas, conforme afirmativas das professoras, eram solicitar trabalho às professoras com tempo hábil para sua execução, aplicar rendas obtidas em campanhas na comunidade com os alunos atuais e não reservar o material para o ano seguinte.

A partir do Proforhu e das reuniões para estudo, as professoras tomaram consciência da importância de manterem-se atualizadas por meio de cursos, de palestras, e também, do seu próprio trabalho individual de leitura e estudos constantes, de maneira contínua e disciplinada. Entenderam, pois, que é dessa forma que se constrói o conhecimento e que se esclarecem as dúvidas, o que resulta num trabalho responsável e autônomo; não quando se recebe da direção e dos colegas, apenas sugestões de atividades, sem que se tenha claro quais objetivos devem ser atingidos.

5.2.8. Medidas Pedagógicas

Essa crescente conscientização das professoras pode ser observada nas sugestões de medidas pedagógicas apresentadas: sugeriram a realização constante de palestras com temas relacionados à nova metodologia; fizeram referência à necessidade de receberem uma orientação pedagógica coerente e constante; falaram da importância das horas e reuniões de estudo; lembraram que devem continuar sempre as reuniões com os pais para esclarecimentos sobre o Proepre e pediram ao DEC a organização de mais cursos para o próximo ano.

Dentre as sugestões de atividades com professores para o ano letivo de 1992, destacam-se os pedidos para que se programem reuniões para troca de experiências entre as professoras que aplicam o Proepre, explicando que nessa oportunidade poderiam verificar as dificuldades comuns e passar suas experiências positivas, além de confeccionarem material e jogos para as crianças.

Solicitaram a continuação das horas de estudo em todas as escolas, das reuniões pedagógicas e dos cursos, sugerindo ainda que se realizassem confraternizações, a fim de que se estreitassem os laços de amizade, diminuindo as competições e os ciúmes.

5.2.9. Programa com os Pais

Foram interessantes as sugestões para o desenvolvimento de um programa anual de orientação aos pais, entre elas: reuniões mensais das professoras com os pais, visto que eles desejam vários tipos de esclarecimentos.

Solicitaram também a realização ou organização de reuniões bimestrais com profissionais de áreas diversas, como por exemplo: médicos, dentistas, fonoaudiólogos, assistentes sociais, psicólogos, juízes e outros. Isto porque, na opinião das professoras, durante o ano, surgiram problemas e dificuldades, cujas soluções e encaminhamentos exigiam orientações desses profissionais.

No início do ano seguinte, após tabular e analisar as respostas a esse item do questionário, foi realizada uma reunião entre todas as técnicas: duas psicólogas, uma assistente social, seis diretoras de escola e eu.

As sugestões apresentadas para desenvolvimento de um programa com os pais foram discutidas e viabilizadas, iniciando-se nos meses seguintes, sua execução.

Esse programa constou de reuniões mensais com as professoras e bimestrais com os outros profissionais solicitados, que, prontamente atenderam aos nossos convites.

Os pais foram acostumando-se com essas orientações, comparecendo sempre que convidados.

Recentemente, tive conhecimento de que essas reuniões ainda têm acontecido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A economia rural, tradição no Brasil todo, também originou a povoação de Leme, que teve início com a construção da ferrovia que transportaria o café produzido nas fazendas da região.

O processo de industrialização, iniciado para substituir importações, teve como consequência, a partir dos anos 30, um crescimento cada vez mais acelerado das cidades, que nem sempre conseguiam absorver a oferta de mão de obra.

A população urbana de Leme supera a da zona rural já na década de 70, fato esse que vai ocorrer no país como um todo, somente na década seguinte.

Desde então, esse processo vem acelerando-se e chega em 1991 com 94,62 % da população concentrada na zona urbana, provocando grande expansão da periferia.

Conseqüentemente, os serviços públicos não são suficientes para atender às necessidades que o crescimento da população urbana originou.

Um dos interesses desse estudo foi verificar a extensão e a qualidade do atendimento recebido pelas crianças pré-escolares de Leme.

Os efeitos negativos da urbanização descontrolada afetam mais diretamente as famílias dos bairros pobres, especialmente as crianças; estas, no período do dia em que não estão na escola, permanecem praticamente presas em casa aos cuidados dos irmãos mais velhos ou então ficam na rua. Em alguns casos, outros parentes cuidam dessas crianças ou, quando possível, vizinhos são pagos para fazê-lo.

O poder público municipal, a partir dos anos 70, tem demonstrado reconhecer a importância da educação pré-escolar, ampliando sistematicamente esse atendimento para a faixa etária dos 5 e 6 anos de idade; posteriormente passou também a receber matrículas de crianças a partir dos 4 anos, estendendo o atendimento para crianças de 3 anos, em 1994, em apenas algumas unidades escolares.

Porém, conforme foi constatado neste estudo, a totalidade de crianças pré-escolares (de 0 a 6 anos) atendidas nesse município pode ser considerada inexpressiva, pois representa apenas 23,6% do total.

No que diz respeito às crianças menores de 3 anos, que precisam permanecer sob cuidados de adultos o dia todo, não se nota o mesmo empenho do poder público, visto que atende apenas 6% da clientela dessa faixa de idade.

Ao mesmo tempo em que se foi ampliando o atendimento às crianças pré-escolares lemmenses, a preocupação e o cuidado com a qualidade das orientações pedagógicas têm sido constantes.

A decisão e a iniciativa de implantar-se o Proepr na rede de ensino infantil municipal resultou da descoberta de uma proposta educacional que veio responder dúvidas, inquietações e insatisfações de toda uma vida profissional.

Foi também o resultado de dois anos de buscas dirigidas a um tipo de educação pré-escolar mais adequado, diferente daquele percebido por mim como ultrapassado, visto que se utilizava de procedimentos pedagógicos derivados de concepções de ensino superadas.

Ao verificar que o Proepr tem um programa de sólida formação teórica, com supervisão direta, pois orienta não só os professores em sala de aula, mas também toda a equipe de coordenadores e diretores, proporcionando-lhes tranquilidade e segurança, não tive mais dúvidas de que essa era a opção correta.

Além disso, toda a equipe responsável pelo ensino pré-escolar percebia a falta de uma orientação pedagógica segura e uniforme para o sistema escolar, conforme revelam os dados. Compartilhando das mesmas preocupações, ao tomar conhecimento do Proepre, também optou por adotá-lo.

Durante o processo de implantação foram observadas e analisadas grandes mudanças nas posturas das professoras; como se sabe, tais mudanças, são imprescindíveis à execução de uma proposta educacional inspirada na teoria de Piaget.

O hábito de estudo sistemático foi definitivamente incorporado à prática docente e persiste até os dias atuais.

Tenho tido a oportunidade de observar, ao longo desses quatro anos, as professoras e diretoras interessadas na aquisição e na leitura de livros técnicos.

Elas têm participado também de todos os eventos promovidos pelo Laboratório de Epistemologia e Psicologia Genéticas do Departamento de Psicologia Educacional da Faculdade de Educação da Unicamp, tais como os Encontros Nacionais de Professores do Proepre, o Colóquio Internacional de Epistemologia Genética e o III Simpósio Internacional de Epistemologia Genética, bem como dos encontros intermunicipais de professores do Proepre.

Essa participação não é determinada pelo DEC, mas resulta do interesse das próprias professoras e diretoras que, para isso, não medem esforços: vencem as dificuldades financeiras, organizando campanhas com os pais e a comunidade.

Dessa maneira, vão também conscientizando as famílias dos alunos e a sociedade sobre a necessidade e o valor do estudo para o professor, que deve manter-se atualizado.

Com esse interesse, conseguem o apoio oficial para as outras necessidades: o pagamento das inscrições, o transporte e a compra de livros e materiais didáticos durante o ano.

Devido aos novos conhecimentos teóricos, as professoras passaram a respeitar o ritmo individual de construção das estruturas mentais. Tornaram-se capazes de desafiar adequadamente o pensamento das crianças, provocando conflitos cognitivos que, para serem ultrapassados, põem em funcionamento o processo de equilíbrio, responsável pela construção das estruturas mentais.

Aprenderam a criar um clima sócio-afetivo na sala de aula, baseado em relações pessoais altamente positivas, pois têm como pano de fundo o respeito mútuo, a solidariedade e a cooperação.

Deixaram de exercer seu autoritarismo, passando a proporcionar aos alunos um ambiente favorável ao desenvolvimento da criatividade, da livre expressão de pensamentos e sentimentos, aceitando ainda a curiosidade infantil, tão natural.

A estratégia do Projeto de Formação de Recursos Humanos para a Educação Pré-Escolar, Proforhu, foi ainda um dos fatores que contribuíram para que essa implantação fosse bem-sucedida.

O fato de os cursos terem sido ministrados ao longo de um ano letivo, sendo acompanhados de supervisões, proporcionou às professoras a oportunidade de irem assimilando os conhecimentos teóricos, enquanto mudavam sua prática docente gradativamente. Ao mesmo tempo elas iam também constatando as mudanças que ocorriam com seus alunos.

Em seus depoimentos verbais e escritos, as professoras registraram características que passaram a perceber em seus alunos, que se tornaram mais criativos, curiosos, questionadores. Aprenderam a tomar decisões e fazer escolhas. Aprenderam a reivindicar seus direitos e também a reclamar quando se sentiam injustiçados.

Outras mudanças observadas foram aquelas que dizem respeito ao relacionamento das professoras com os pais. Quando procuravam a escola ou eram convocados pela direção da mesma, tinham oportunidade de apreciar os trabalhos realizados pelos filhos, recebiam orientações e esclarecimentos sobre o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Não mais recebiam apenas informações sobre o comportamento dos filhos.

A atuação das diretoras foi decisiva nesse processo: elas se mostraram bastante interessadas na orientação pedagógica, estando presentes ao longo do processo, acompanhando, orientando o trabalho das professoras e tornando-se cada vez mais capazes, em virtude dos estudos que efetuavam.

Os dados que avaliam os progressos apresentados pelas crianças que participam desse programa, segundo a opinião das professoras, das diretoras, dos pais e dos funcionários das escolas municipais, será objeto de um estudo futuro.

Os principais objetivos do meu trabalho como diretora do Departamento de Educação e Cultura, foram a expansão do atendimento pré-escolar e a melhoria da qualidade da educação oferecida às crianças do município de Leme.

Porém, embora o sistema escolar municipal fosse ampliado anualmente, o exacerbado aumento populacional urbano fazia com que os índices de atendimento dificilmente aumentassem, dificultando muito a consecução de um desses objetivos.

Com a implantação do Proepre e à vista dos resultados obtidos nesta pesquisa, concluo, pois, que a adoção de uma proposta educacional construtivista, determinou a melhoria da educação pré-escolar municipal, em Leme.

O Proepre tornou-se o programa oficial de Leme. Os professores, os administradores educacionais e o próprio governo do município reconhecem que a implantação desse programa trouxe melhorias para a educação municipal, tanto que a Lei Municipal nº 2.119, de 21/9/94, autoriza a celebração de outro convênio, visando a capacitação de novos professores de pré-escola e também do 1º grau.

Como responsável pela educação municipal, tentei pois, alertar as autoridades e despertar em toda a equipe do DEC, a consciência da importância da educação infantil e das séries iniciais.

Todos os governantes parecem reconhecer que a educação é necessária, porém, como diz Piaget (1994, p.34) declarar o direito da pessoa humana à educação é aceitar uma responsabilidade muito maior do que garantir o ensino da leitura, da escrita e do cálculo.

Ao contrário, isso significa assegurar a toda criança o pleno desenvolvimento de suas funções mentais, além da aquisição dos conhecimentos, dos valores morais, utilizando aquelas funções para a adaptação à vida social.

Portanto, os professores devem saber que o direito à educação "implica na utilização dos conhecimentos psicológicos e sociológicos que possuímos acerca das leis do desenvolvimento mental, e na elaboração de métodos e técnicas ajustadas aos inúmeros dados que esses estudos fornecem ao educador" (*idem, ibidem*).

TABELAS

1. Evolução do Processo de Urbanização de Leme - 1940-1991	7
2. População Infantil de Leme - 1991	18
3. Matrículas de Pré - Escolares, Segundo a Modalidade e a Esfera Administrativa - 1991	18
4. Comparação Entre o Número Total de Crianças e o Número Atendido - 1991	19
5. Dados Pessoais das Professoras	100
6. Dados Profissionais das Professoras	102
7. Dados Pessoais das Técnicas	105
8. Dados Profissionais das Técnicas	105
9. Aspecto Afetivo - Diferença das Médias	112
10. Aspecto Social - Diferença das Médias	113
11. Aspecto Cognitivo - Diferença das Médias	114
12. Conjunto de Todos os Aspectos - Diferença das Médias	115

13. Grau de Participação das Crianças na Classe (Realização das Atividades)	136
14. Grau de Participação das Crianças na Classe (Reação frente ao Novo Programa)	137
15. Grau de Participação das Crianças na Classe (Estabelecimento Conjunto de Regras)	139
16. Grau de Participação das Crianças na Classe (Como a professora se percebe nesse trabalho)	140
17. Dificuldades Enfrentadas Pelas Professoras	145
18. Comparação Entre a Participação das Crianças e as Dificuldades Enfrentadas Pelas Professoras	147
19. Atividades Para Aquisição do Conhecimento Lógico - Matemático	149
20. Distribuição dos Alunos por Classe	164

FIGURAS

1. Evolução do Processo de Urbanização de Leme - 1940 - 1991	7
2. Atendimento por Esfera Administrativa - 0 a 3 anos	19
3. Atendimento por Esfera Administrativa - 3 a 6 anos	21
4. Atendimento por Esfera Administrativa - 0 a 6 anos	21
5. Comparação Entre o Total de Crianças e o Número Atendido	22
6. Evolução das Médias - Pré e Pós - Teste	115
7. Grau de Participação das Crianças na Classe (Realização das Atividades)	136
8. Grau de Participação das Crianças na Classe (Reação frente ao Novo Programa)	138
9. Grau de Participação das Crianças na Classe (Estabelecimento Conjunto de Regras)	139
10. Grau de Participação das Crianças na Classe (Como a professora se percebe nesse trabalho)	141
11. Dificuldades Enfrentadas Pelas Professoras	146

**12. Comparação Entre a Participação das Crianças e as
Dificuldades Enfrentadas Pelas Professoras**

148

ANEXOS

- 1. Questionário de Professores - nº 1**
- 2. Questionário de Professores - nº 2**
- 3. Bateria de Sondagem**
- 4. Relatório de Implantação do PROEPRE (RIP)**
- 5. Teste Situacional**

BIBLIOGRAFIA

BASTOS, Lília da Rocha, PAIXÃO, Lyra e FERNANDES, Lúcia Monteiro.
Manual para a Elaboração de Projetos e Relatórios de Pesquisa, Teses e Dissertações. Rio de Janeiro, Guanabara Koogan, 1982, 3ª ed.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Diagnóstico Preliminar da Educação Pré-Escolar no Brasil* - MEC - Brasília, Departamento de Documentação e Divulgação, 1975.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Recenseamento Geral do Brasil de 1940*. Censo Demográfico. Série Regional, tomo II, parte XVII, São Paulo. 1940

_____. *Censo Demográfico 1º/7/50*. São Paulo. 1950.

_____. *Sinopse Preliminar - Censo Demográfico - 1960*. Estado de São Paulo, 1960.

_____. *Censo Demográfico São Paulo, 1970*. Vol. 1, tomo XVIII, 3ª parte. 1970

_____. *IX Recenseamento Geral do Brasil, 1980*. Censo Demográfico São Paulo - Vol. 1, tomo III - nº 17. 1980

_____. *Censo Demográfico 1991, nº 21. 1991.*

CARVALHO, Nicanor. *Programa de Trabalho da Casa de Lavoura de Leme.* (org.) Leme-SP, scp, 1964.

CASTRO, Amélia Domingues. *Piaget e a Pré-Escola.* São Paulo, Livraria Pioneira Editora, 1986, 3ª ed.

_____. "Piaget, Sociedade e Educação, Um Aspecto da Pesquisa Piagetiana no Brasil." *in: Aprendizagem / Desenvolvimento*, vol III, nº 13/14.

Centro de Informações Educacionais. *Anuário Estatístico de Educação do Estado de São Paulo*, 1991 - Vol. 8 - Nº 2, CIE, 1993.

D'OLIVEIRA, Maria. M. Hübner. *Ciência e Pesquisa em Psicologia.* São Paulo, EPU, 1984. Clara R. Rappaport (coordenadora), 2ª reimpressão.

DROUET, Ruth Caribé da Rocha. *Orientações Dominantes na Prática Pedagógica de Pré-Escola em Araraquara.* Tese de Mestrado. São Carlos, Ufscar, 1991.

ELKIND, David. *Crianças e Adolescentes. Ensaios Interpretativos sobre Jean Piaget*. Tradução Narceu de Almeida, Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1972.

FERREIRO, Emília & TEBEROSKI, Ana. *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1991. Tradução Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mario Corso, 4ª ed.

FERREIRO, Emília. *Alfabetização em Processo*. São Paulo, Cortez, Autores Associados, 1989. Tradução Sara Cunha Lima e Marisa do Nascimento Paro, 5ª ed.

_____. *Com todas as Letras*. São Paulo, Cortez, 1993. Tradução Maria Zilda da Cunha Lopes. Retradução e cotejo de textos Sandra Trabuco Valenzuela, 4ª ed.

_____. *Reflexões sobre Alfabetização*. São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1990. Tradução Horácio Gonzales (et al.), 16ª ed.

GANDRA, Y. R. *Maximização no Uso e Aproveitamento de Recursos Comunitários para a Educação. Seminário de Alternativas de Desenvolvimento*. São Paulo, Secretaria de Economia e Planejamento, Série Documentos 13, 1978

HUBERMAN, A. M. *Como se realizam as mudanças em educação (subsídios para o estudo da inovação)*. São Paulo, Cultrix, 1973. Tradução Jamir Martins.

KAMII, C. - *La Autonomia como Finalidad de la Educacion*. 1981.

KAMII, C. e DEVRIES, R. *A teoria de Piaget e a educação pré-escolar*. Lisboa, Sociocultur.

KRAMER, Sônia - *A Política do Pré-Escolar no Brasil - A Arte do Disfarce* - Rio de Janeiro, Achiamé, 1982.

LÜDKE e ANDRÉ. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo, Ed. Pedagógica e Universitária Ltda, 1986.

MANTOVANI DE ASSIS, Orly Z. "Sollicitation du Milieu: Une contribuion à l'Reduction de l'Échec Scholaire." in *Actes du Colloque International Psychologie Genetique Cognitive et Echec Scolaire*. Organisé du 28 au 31 mars 1992 na Universidade Lumière. Lyon 2. ELYPSY et L'APPC.

_____. *Uma Nova Metodologia de Educação Pré-Escolar*. São Paulo, Livraria Pioneira Editora, 1989, 6ª ed.

_____ . *Projeto de Formação de Recursos Humanos em Educação Pré-Escolar: Aperfeiçoamento de Pessoal em Serviço com vistas à Implantação do Proepre*. Textos Mimeografados:

"Aquisição do Conhecimento Lógico-Matemático: Aquisição da Noção de Conservação de Quantidades Descontínuas e Discretas; Aquisição da Noção de Conservação de Quantidades Contínuas (Líquido); Aquisição da Noção de Quantidades Contínuas (Massa); Aquisição da Noção de Classificação Operatória; Aquisição da Noção de Seriação Operatória."

"Aspecto Afetivo: Sugestões de Atividades."

"Aspecto Perceptivo-Motor: Sugestões de Atividades."

"Aspecto Social: Sugestões de Atividades."

"Compreensão da Relações Causais."

"Conhecimento Físico, Lógico-Matemático e Social."

"Conhecimento Físico: Sugestões de Atividades."

"Convergência de Papéis na Implantação do Proepre."

"Curiosidade, Motivação e Criatividade."

"Desenvolvendo a Função Simbólica na Pré-Escola."

"Desenvolvimento Afetivo da Criança."

"Desenvolvimento da Moralidade Infantil."

"Estruturação do Conceito de Espaço; Estruturação do Conceito de Tempo."

"Função Simbólica."

"O papel do professor, dos pais, dos administradores e auxiliares do professor na Implantação do Proepre."

"Planejamento, Execução e Avaliação."

"Pressupostos do Proepre."

"Programa de Educação Pré-Escolar: Objetivos, Atividades e/ou Conteúdos."

"Sugestões de Jogos."

"Teoria de Piaget e a Evolução do Pré-Escolar."

_____. *A Solicitação do Meio e a Construção das Estruturas Lógicas Elementares na Criança*. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, 1976.

MONTEIRO, R. C. "A Pesquisa Qualitativa como opção metodológica", *in Pro-Posições*. São Paulo, Cortez, 1991. Vol. 2. nº 2, pp. 27-34.

PIAGET, Jean. *A Educação Artística e a Psicologia da Criança*.

PIAGET, Jean. *O Nascimento da Inteligência na Criança*. Rio de Janeiro, Guanabara Koogan S.A., 1966. Tradução Álvaro Cabral, 4ª ed.

PIAGET, Jean. *A Formação do Símbolo na Criança*. Rio de Janeiro, Guanabara Koogan S.A., 1964. Tradução Álvaro Cabral e Christiano M. Oiticica, 3ª ed.

_____. PIAGET, Jean. *Para Onde Vai a Educação?* Rio de Janeiro, José Olympio, 1994.

_____. PIAGET, Jean. *Seis Estudos de Psicologia*. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1964. Tradução Maria Alice M. Amorim e Paulo Sérgio L. Silva, 18ª ed.

SÃO PAULO. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. *LDE - Levantamento de Dados da Educação - Matrícula Inicial*, data base: 31/03/91.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

ARRUDA, Carlos Leme de. "Migração pode trazer a cólera para Leme. *In: A Notícia*, Leme-SP, 08/01/94.

BECKER, Fernando. *A Epistemologia do Professor*. Petrópolis, Vozes, 1993.

CROCCI, Amauri. "Migração: nenhuma providência tomada." *In: A Notícia*, Leme-SP, 1994.

Educação Pré-Escolar: Desafios e Alternativas. Cadernos Cedes, São Paulo, nº 9, s.d. 1987.

FERREIRA, Ulisses. *O Estudo Comparativo entre o Ambiente Cooperativo e o Julgamento Moral*. Tese de Mestrado. Campinas, Unicamp, 1992.

FRANÇA, Ari., *A Marcha do Café e as Frentes Pioneiras*. Conselho Nacional de Geografia, 1968.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987, 20ª ed.

FREIRE, Paulo e GUIMARÃES, Sérgio. *Aprendendo com a Própria História*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREITAG, Barbara. *Piaget e a Filosofia*. São Paulo, Unesp, 1991.

GADOTTI, Moacir *et alii*. *Pedagogia: Diálogo e Conflito*. São Paulo, Cortez, 1989. 3ª ed.

"Prefeito de Pedra Branca explica migração." *In: A NOTÍCIA*. Leme-SP, 15/01/94.

"Leme tem 7000 desempregados. Trabalhadores rurais estão pagando o ônus da chamada entre-safra das culturas agrícolas." *In: A NOTÍCIA*. Leme-SP, 22/01/94.

"Migração exige providências rigorosas." *In: A NOTÍCIA*. Leme-SP, 30/04/94.

"Vereador quer controlar fluxo de migrantes." *In: A NOTÍCIA*. Leme-SP, 24/09/94. Transcrito de O ESTADO DE SÃO PAULO, 20/09/94.

LOMÔNACO, Marisa. *Relação entre Reversibilidade de Pensamento e Linguagem Escrita*. Belo Horizonte, UFMG.

KAMII, C. *A Criança e o Número*. Campinas, Papirus Editora, 1987. 6ª ed.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *A Solicitação do Meio Escolar e a Construção das Estruturas da Inteligência no Deficiente Mental: Uma interpretação Fundamentada na Teoria do Conhecimento de J. Piaget*. Tese de Doutorado. Campinas, Unicamp, 1991.

MICOTTI, M. C. de O. *Piaget e o Processo de Alfabetização*. São Paulo, Pioneira, 1987, 2ª ed.

MORENO, M. y equipo del IMIPAE. *La Pedagogia Operatoria*. Barcelona, Editorial Laia, 1987, 3ª ed.

PIAGET, J. e INHELDER, B. *A Psicologia da Criança*. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 1990. Tradução Octavio M. Cajado, 11ª ed.

PIAGET, Jean. *Formação do Símbolo na Criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. Rio de Janeiro, Guanabara, 1987, 3ª ed.

_____. *Psicologia e Pedagogia*. São Paulo: Forense, 1970. Tradução Dirceu Accioly Lindoso e Rosa M. R. da Silva, 8ª ed.

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Z. *Em Busca do Sentido da Obra de Jean Piaget*. São Paulo: Ática, 1984. Ensaios 107.

_____. *Piaget: Modelo e Estrutura*. Rio de Janeiro, José Olympio, 1972.

_____. *Psicologia e Epistemologia Genética de Jean Piaget*. São Paulo: EPU, 1988. Temas Básicos de Psicologia, v. 19.

SAUL, Ana Maria. *Modelo de Pesquisa em Ação - Aplicação ao Treinamento de Professores*. Tese de Mestrado. São Paulo, PUC, 1971.

SASTRE, G. y MORENO, M. *Aprendizaje y desarrollo intelectual*. Barcelona, Gedisa, 1987, 2ª ed.

_____. *Descubrimiento y Construcción de Conocimientos: Una Experiencia de Pedagogia Operatoria*. Barcelona: Gedisa, 1980.

SASTRE, G.; MORENO, M. - *Representação Gráfica da Quantidade*. (mimeo.). Tradução Carmen S. de Souza, 1984. In: I Encontro Nacional de Professores do Proepre.

SOUZA, Carmen Scriptori de. *Um, dois... feijão com arroz... Três, quatro... feijão no prato... A Matemática na Pré-Escola*. Tese de Mestrado. Campinas, Unicamp, 1988.

XESCA, Grau. "Aprender siguiendo Piaget." *in: La Pedagogia Operatoria*, SATRE, Vilarrasa; SASTRE, Genoveva y otros. Org. Barcelona: Editorial Laia, 1983.

ANEXOS

Anexo 1

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE LEME

ESTADO DE SÃO PAULO

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO E CULTURA DE LEME

AVALIAÇÃO FINAL DO ANO LETIVO - 1991

QUESTIONÁRIO Nº 01

01. Quais seriam as boas condições de trabalho para o professor?
02. Você tem essas condições? Justifique.
03. Dentre o que você considera como boas condições, quais não existem na sua escola e que você gostaria que existissem?
04. Qual é a maior dificuldade do professor na sala de aula, com seu aluno?
05. Você acha que tem autonomia e liberdade em seu trabalho com seus alunos?
06. Dê exemplos de situações que evidenciam sua autonomia e liberdade e a ausência delas.
07. Os alunos trazem assuntos e temas diferentes da sua programação para a sala de aula? Como você lida com isso?
08. A que você atribui a sua liberdade ou ausência de liberdade na sala de aula?
09. Você participa das decisões tomadas no interior da escola? Como? Quais? quando?
10. O que você acha da idéia dos professores terem representantes junto ao Departamento de Educação e Cultura? Justifique.
11. O que você espera desses representantes?

Anexo 2

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE LEME

ESTADO DE SÃO PAULO

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO E CULTURA DE LEME **AValiação FINAL COM OS PROFESSORES - 1991** **QUESTIONÁRIO Nº 02**

01. Relate as dificuldades que você encontrou neste ano para atingir os objetivos planejados
- referentes
Ao aluno:
A você:
À sua escola:
02. Como você lidou com estas dificuldades? Com relação:
Ao aluno:
A você:
À sua escola:
03. Enumere os fatores que favoreceram seu trabalho neste ano letivo.
04. Sugira medidas que poderão contribuir para um bom trabalho em 92.
Administrativas:
Pedagógicas:
05. Faça sugestões de atividades com professores para o ano letivo de 92.
06. Quais são as duas sugestões para o desenvolvimento de um programa anual de orientação aos pais?

Anexo 3

PROJETO

FORMAÇÃO DE RECURSOS HUMANOS PARA A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Aperfeiçoamento de pessoal em serviço com vistas à implantação do Proepre

INSTRUMENTO 01 BATERIA DE SONDAGEM

Autora e Coordenadora do Projeto

Orly Zucatto Mantovani de Assis

UNICAMP - FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Departamento de Psicologia Educacional

BATERIA DE SONDAGEM

I - Nome:

Data do Nascimento

Estado Civil:

Nº de Filho:

Endereço:

II - Escola em que Leciona:

Nome:

Endereço:

Nº de Alunos:

Dependência Administrativa a que está subordinada:

(Secretaria Estadual, Municipal, Departamento, etc..)

III - Principal Atividade Profissional Atual:

Outras Atividades Profissionais Atuais:

Nº de horas que você trabalha por semana:

Atividades Profissionais já desenvolvidas:

Tempo Total de Exercício no Magistério

Tempo Total de Exercício no Magistério Pré-Escolar:

IV - Formação Profissional:

Curso Normal: ____ (Sim) ____ (Não)

Escola:

Data de Início e Conclusão:

Formação Especializada para Pré-Primário: ____ (Sim) ____ (Não)

Escola:

Curso:

Data de Início e Término:

Curso de Pedagogia: ____ (Sim) ____ (Não)

Escola:

Data de Início e Conclusão:

Habilitação:

Realiza atualmente algum curso superior: ____ (Sim) ____ (Não)

Curso:

Escola:

Ano de Início dos Estudos:

Outros Cursos Realizados:

QUESTÕES

01. Para você quais são os objetivos da educação pré-escolar?
02. Quais são, segundo seu modo de ver, os principais problemas da educação pré-escolar.
03. Você gosta de lecionar para pré-escolares, ou prefere lecionar em séries mais adiantadas? Por que?
04. Qual a situação do professor de pré-escola, segundo seu modo de ver?
05. Se lhe aparecesse oportunidade para exercer outra profissão, fora do campo profissional, você deixaria sua atual função? Por que?
06. O que você espera dos cursos que realizará através deste projeto de Formação de Recursos Humanos para Educação Pré-Escolar?
07. Você participa deste projeto devido a:
 - convocação de autoridades superiores:
 - adesão espontânea:
 - outros motivos: (enumerar)

Anexo 4.

PROEPRE PROGRAMA DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR MEC - SEPS - COEPRE / UNICAMP - FE ***** RELATÓRIO DA IMPLANTAÇÃO DO PROEPRE R.I.P. *****	
Nome da Professora:	Data:
Nome da Escola:	
Número de alunos na classe:	Estado:
Relatório referente ao período de:	

I - Como foi a participação das crianças na Classe?

Ativa ()

Pouco Ativa ()

Não Ativa ()

II - Qualifique de 1 (negativo) a 5 (positivo)

1 - As atividades desenvolvidas despertaram o interesse das crianças.

2 - As atividades foram bem trabalhadas com as crianças.

3 - As crianças adquiriram novos conhecimentos.

4 - As crianças adquiriram novas atitudes.

5 - As crianças se mostraram criativas, espontâneas, desinibidas, questionadoras, descobridoras.

6 - As crianças têm iniciativa, tomam decisões.

7 - As crianças desenvolveram hábitos de ordem e cuidado com o material.

8 - As crianças escolhem as atividades que querem realizar.

9 - Durante a aplicação do Proepre você percebeu que as crianças progrediram.

10 - As normas e regras que regem sua classe têm sido estabelecidas por você e suas crianças conjuntamente.

11 - Durante a realização das atividades você se sentiu criativa.

12 - As atividades foram exploradas de modo a desafiar o pensamento da criança na busca de novos conhecimentos.

III - Qualifique de 1 (nenhuma dificuldade) a 5 (muita dificuldade):

- 1 - Dificuldades em utilizar o material para a realização das atividades.**
- 2 - Dificuldades em confeccionar material didático para a aplicação.**
- 3 - Dificuldades técnicas com ambiente físico da sala de aula (mobiliário escolar, espaço, etc.)**
- 4 - Dificuldades de manejo da classe: coordenar o trabalho em grupos, as atividades coletivas, organizar atividades que estimulam o pensamento da criança, coordenar as atividades diversificadas e individuais.**
- 5 - Dificuldades de planejamento (preparação de aulas, atividades, etc.).**
- 6 - Dificuldades para despertar interesse dos alunos ou direcionar sua motivação.**
- 7 - Dificuldades para desafiar o pensamento da criança a partir da atividade espontânea realizada por ela.**
- 8 - Dificuldades em ir além das atividades sugeridas pelo Proepre, diante das respostas inesperadas das crianças.**
- 9 - Dificuldades de questionar a criança, desafiando seu pensamento, sem induzir a resposta.**
- 10 - Dificuldades para integrar vários objetivos numa mesma atividade.**
- 11 - Dificuldades de interpretar o comportamento da criança de acordo com os princípios da teoria piagetiana.**
- 12 - Dificuldades de realizar o seu trabalho de acordo com os princípios teóricos piagetianos.**
- 13 - Outras. Explicar com pormenores.**

IV - Dentre as sugestões de atividades oferecidas para a aquisição do conhecimento lógico-matemático:

1.1. Assinale as que foram executadas.

noção de conservação de quantidades discretas:

1-2-3-4-5-6-7-8-9-10-11-12-13-14-15-16-17-18-19

noção de conservação de quantidades contínuas (líquido):

1-2-3-4-5-6-7-8-9-10-11

noção de conservação de quantidades contínuas (massa):

1-2-3-4-5-6-7-8-9-10

noção de classificação:

1-2-3-4-5-6-7-8-9-10-11

noção de seriação:

1-2-3-4-5-6-7-8-9-10-11-12-13

estruturação do conceito de espaço:

1-2-3-4-5-6-7-8-9-10-11-12-13-14-15-16-17

estruturação do conceito de tempo

1-2-3-4-5-6-7-8-9-10-11-12

compreensão das relações causais:

1-2-3-4-5-6-7-8

1.2. Assinale as que não foram realizadas. Justifique:

noção de conservação de quantidades discretas:

1-2-3-4-5-6-7-8-9-10-11-12-13-14-15-16-17-18-19

noção de conservação de quantidades contínuas (líquido):

1-2-3-4-5-6-7-8-9-10-11

noção de conservação de quantidades contínuas (massa):

1-2-3-4-5-6-7-8-9-10

noção de classificação:

1-2-3-4-5-6-7-8-9-10-11

noção de seriação:

1-2-3-4-5-6-7-8-9-10-11-12-13

estruturação do conceito de espaço:

1-2-3-4-5-6-7-8-9-10-11-12-13-14-15-16-17

estruturação do conceito de tempo

1-2-3-4-5-6-7-8-9-10-11-12

compreensão das relações causais:

1-2-3-4-5-6-7-8

V

- 1. Descreva situações vivenciadas em seu trabalho decorrentes da aplicação do Proepre, que você acha que merecem registro.**
- 2. Registre as observações feitas pelas crianças, pais e outras pessoas sobre o Proepre**
- 3. Descreva as reações, tanto positivas quanto negativas, apresentadas por parte das crianças.**
- 4. Como você se sente ao aplicar esse novo programa**

Anexo 5. ²³

PROJETO

FORMAÇÃO DE RECURSOS HUMANOS PARA A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR
Aperfeiçoamento de pessoal em serviço com vistas à implantação do Proepr

TESTE SITUACIONAL

Autora e Coordenadora do Projeto
Orly Zucatto Mantovani de Assis
UNICAMP - FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Departamento de Psicologia Educacional

23 - As questões do Teste Situacional não podem ser reproduzidas pois continuam sendo utilizadas na avaliação dos conhecimentos teóricos das professoras, antes e depois de sua participação no PROFORHU.