

A PRÉ-ESCOLA COMO ELA É UM ESTUDO ETNOGRÁFICO

Evania Luiza de Araujo¹

Neste recorte de trabalho, analisam-se as características que constituem e distinguem formas especializadas de comunicação realizadas através do discurso pedagógico. A pesquisa empírica vincula as práticas discursivas com o exercício do poder e do controle social, desvelando os dispositivos pedagógicos da educação e sua estrutura interna, possibilitando a visualização da relação entre poder, conhecimento e consciência. A comparação de três discursos pedagógicos (pré-escola, segunda e quarta série-História) revela o potencial dos mesmos face à reprodução cultural e à mudança em Educação, tomando por base a teoria de Basil Bernstein (1990).

¹ Professora da Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Tomando por base estudos no campo da Sociologia da Educação realizados por ocasião de meu mestrado na Ufrgs (1995), busco, neste recorte sobre a pré-escola, um aprofundamento teórico-prático na área do discurso e da prática pedagógica. Examino essas possibilidades face a *uma escola possível* (Arroyo, 1986), especialmente para as exigências da contemporaneidade, focalizando as perspectivas de cidadania nesse contexto. A problematização envolve a conexão entre a educação e a sociedade, remetendo-a à sala de aula, bem como examina a produção e a reprodução dos conhecimentos e saberes escolares. Considero a necessidade de um olhar mais atento aos acontecimentos localizados no microssistema escolar, selecionando a sala de aula como foco principal.

A SUSTENTAÇÃO TEÓRICA

A partir da vertente teórica de *Bernstein* (1990), preocupei-me, por ocasião do mestrado, em investigar o processo de produção, reprodução, distribuição e transformação do discurso pedagógico oficial no início da escolarização, com o intuito de desvelar brechas e possibilidades de mudança.

Segundo a teoria, o dispositivo pedagógico compõe-se de três regras - *distributivas, de recontextualização e de avaliação* - que explicitam como o poder se relaciona com o conhecimento e este, com a consciência. Essas regras constituem o aparelho pedagógico, que é “um instrumento simbólico de medida para a consciência quando seleciona, cria, posiciona e oposiciona os sujeitos pedagógicos”, sendo, portanto, “condição para a produção, reprodução e transformação da cultura” (*Domingos et al.*, 1985, 294-295). Segundo *Bernstein* (apud *Cox*, 1988), as regras explicitam como o conhecimento produzido nas diversas áreas da ciência é recontextualizado de acordo com influências dos vários organismos e instâncias públicas e privadas ligados à educação, para ser, por fim, recontextualizado em nível de cada professor, nas diferentes salas de aula. Nesse percurso, o conhecimento produzido no seu campo original sofre complexas transformações, haja vista que as realizações pedagógicas dependem dos princípios do discurso pedagógico e das teorias de instrução subjacentes, as quais podem estar orientadas para a lógica da transmis-

são ou para a lógica da aquisição.² Mesmo assim, no entanto, não quer dizer que as práticas pedagógicas reproduzam o discurso pedagógico, ou que o professor realize exatamente o que é pretendido. Pode ocorrer que ele não seja capaz ou não queira transmitir o código esperado de transmissão. O autor argumenta ainda que o poder dominante utiliza-se dessa gramática interna do discurso pedagógico e, legitimando-a como discurso e prática pedagógica oficiais, atribui a esse dispositivo um caráter de poder controlado e vigiado.³

Para descrever as estruturas e as interações relacionadas com o conhecimento e os saberes escolares, *Bernstein* (1990) utiliza-se de conceitos indicadores de limites, denominando - classificação $\frac{3}{4}$ forte (C+) ou fraca (C-) - e de indicadores da comunicação - enquadramento forte (E+) ou fraco (E-) - e prevê ampla variação e combinação desses conceitos e seus valores⁴. A realização do discurso pedagógico (instrucional e regulador)⁵ estabelece-se na sala de aula entre transmissores e aquisidores e pelas relações sociais de transmissão, de aquisição e de avaliação, reguladas que são pelas regras de hierarquia e discursivas. Tais regras, combinadas com as modalidades de instrução (teorias de aprendizagem), oportunizam diferentes práticas pedagógicas (*Bernstein*, 1990). O autor acrescenta ainda que os modelos de transmissão/aquisição denominam-se de *código de coleção* e *código de integração*, dependendo de como se caracterizam: se por classificação e enquadramento fortes ou por classificação e enquadramento tênues. Essa idéia explicita o código do conhecimento educacional representado pelo currículo, pela pedagogia e pela avaliação (*Domingos et al.*, 1985:343).

² Também podem ser entendidas como *teorias tradicionais* ou *teorias progressistas*.

³ Os sistemas dominantes são representados, conforme *Bourdieu*, quando se refere aos campos de poder dominante (*Domingos et al.*, 1985, p. 295).

⁴ No estudo realizado, na organização dos dados, explicito as categorias de análise, referindo o padrão mais freqüente encontrado e, com base nesse padrão, estabeleço duas posições: uma, acentuando mais fortemente a relação em questão, e outra, atenuando-a. Assim, por exemplo, o procedimento da professora, quando toma a iniciativa da comunicação, é considerado um padrão básico (E+). Quando ocorre de o aluno quase nunca ter permissão para manifestar-se em aula, considerou-se pouca interação (E++), porém, caso ele tivesse a oportunidade de tomar essa iniciativa (interação recíproca), a intensidade do padrão foi considerada tênue (E-). Dessa forma, analiso as demais categorias selecionadas.

⁵ *Bernstein* (1990) argumenta que o discurso pedagógico possui, num mesmo discurso, dois discursos: um instrucional e outro regulador.

OBSERVANDO O DISCURSO PEDAGÓGICO EM DIFERENTES PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

A pesquisa foi realizada numa escola da Rede Estadual de Ensino, localizada num centro urbano regional do Rio Grande do Sul, na qual selecionei uma série pré-escolar, uma 2ª série e o componente curricular-História em uma 4ª série. A metodologia adotada - qualitativa/etnográfica, conforme Woods (1989) - valeu-se da observação participante e de entrevistas. A coleta de dados deu-se no segundo semestre de 1994; teve-se ao exame da documentação da escola e das atividades em sala de aula, bem como à realização de 65 entrevistas com alunos, pais e professores e, finalmente, à montagem de um videoprograma sobre os acontecimentos e informações complementares. A organização dos dados preocupou-se com as relações de *poder e controle* nas categorias selecionadas entre os discursos, os espaços e os sujeitos⁶. As características dos discursos e das práticas pedagógicas que se explicitaram no estudo demonstraram diferenças e convergências nas três séries examinadas e desta forma foram agrupadas, evidenciando o código de conhecimento educacional escolar: para a série pré-escolar, para a 2ª e para a 4ª série-História. As características encontradas indicam como as relações de poder e controle penetram na organização, na distribuição e na avaliação dos conhecimentos e saberes escolares.

Num primeiro exame, focalizo as informações em cada prática pedagógica selecionada. Em seguida, retomo os mesmos dados e examino as categorias de discursos, dos espaços e dos sujeitos, comparando-os entre as séries estudadas (pré-escola, 2ª série e 4ª série-História). Finalmente, analiso as 16 categorias quanto à classificação e ao enquadramento, verificando a presença dos códigos de coleção e de integração teorizados por Bernstein (1990). Neste recorte, relato com detalhes apenas o exame dos

⁶ A *Relações entre discursos* - conteúdos de diferentes disciplinas; conteúdos escolares/não escolares;

B *Relações entre espaços* - escola/comunidade local; sala de aula/outros espaços da escola; espaço do professor/espaço dos alunos; espaços dos diferentes alunos (classe social, raça, sexo e nível de aproveitamento escolar).

C *Relações entre sujeitos* - interação professor/aluno nos contextos instrucional e regulador; seleção de conteúdos; sequência dos conteúdos; ritmo de aprendizagem dos conteúdos; critérios de avaliação; regras hierárquicas; interação professor/família.

dados da série pré-escolar, pois os demais estudos, mesmo que sejam importantes, estão de alguma forma representados na conclusão⁷.

PODER E CONTROLE NAS RELAÇÕES ENTRE DISCURSOS, ENTRE ESPAÇOS E ENTRE SUJEITOS

Os dados coletados na pesquisa mostraram, como já se referiu, diferenças e convergências nas relações entre discursos, entre espaços e entre sujeitos. A prática pedagógica específica da série pré-escolar caracterizou-se por ser um contexto comunicativo com interações que favorecem a cooperação, a ajuda mútua, as trocas coletivas, não ocorrendo explicitamente interações competitivas, isolamentos ou segregação de sujeitos. Essa série, embora seja capaz de estabelecer determinadas regras, de oferecer proposições ao desempenho das atividades das aulas, tem como limite a necessidade de integrar-se ao todo da escola, marcada pela obediência ao Regimento Escolar.

Relações entre discursos

O discurso e as práticas pedagógicas na sala de aula da pré-escola, muitas vezes, constituem-se em atuações que atendem ao padrão de relações integradas. Porém, algumas vezes, explicitam-se como atuações dentro do modelo escolar rígido e prescritivo. Assim, predominam interações integradas em dez das 16 categorias, o que favorece relações não-autoritárias com as crianças.

Do ponto de vista dos discursos escolares e não-escolares, por exemplo, o lar e a vizinhança são referências muito presentes para os alunos, e, evidentemente, o discurso não-escolar predomina nos assuntos das aulas. Esse discurso têm um valor semelhante ao do discurso escolar. No entanto, as interações vão-se configurando cada vez mais em relações propriamente escolares à medida que o aquisidor incorpora as regras de con-

⁷ No estudo realizado, organizei um quadro geral onde constam todos os apontamentos sobre cada categoria, que possibilitou uma ampla interpretação.

duta social da escola, tais como a organização das filas, o gesto de levantar a mão para falar, o ato de pedir licença para ir ao banheiro já que é o discurso regulador o foco das realizações pedagógicas principais nessa série.

Assim, de forma implícita, amplia-se a valorização do conteúdo propriamente escolar e estabelece-se gradativamente a inserção dos aquisidores da série pré-escolar na forma de discursos valorizados e priorizados no contexto escolar. Por outro lado, não se explicitaram diferenças entre as disciplinas ou os conteúdos das disciplinas. O que preponderou foram atividades realizadas pelos alunos que podiam ser comprovadas (pintura, desenhos, recortes e colagens). Foram raros os momentos de atividades como dramatização, jogos, brincadeiras, cantos, ouvir e/ou contar histórias.

Relações entre espaços

Como as demais séries na escola, a turma do pré mantém um tipo de isolamento que prioriza e valoriza a sala de aula. Evita incursões externas e pouco utiliza os outros espaços da escola ou da comunidade. Confirmando a teoria adotada nesta pesquisa, busca-se preservar a *pureza do grupo escolar*, isto é, a separação da turma frente às demais turmas da escola (Domingos et al., 1985:310).

A questão das relações entre espaços é, pois, significativa, existindo mínima movimentação dos alunos da pré-escola dentro do contexto escolar, explicitando-se, dessa forma, a relevância da sala de aula e do *parquinho* como os espaços mais significativos para a realização do discurso pedagógico e da prática pedagógica oficiais. Na sala de aula, os espaços dos alunos e da professora são integrados, oportunizando trocas coletivas pela partilha das mesas por alunos e professora e no uso de materiais, mesmo que a professora organize e distribua esses espaços quando necessário.

Nessa perspectiva, constata-se também a integração entre os espaços dos diferentes alunos, considerando-se a ocupação das mesas e o uso de materiais. Observa-se a separação de meninos e de meninas nas filas, separação que é mantida para o uso dos banheiros.

Quanto à raça, não há alunos de cor negra; há mulatos e brancos com etnias variadas. Ocorre boa convivência e partilha dos espaços pelos alunos.

Relações entre sujeitos

A professora detém maior importância e poder nas relações transmissor-aquisidor. Ela determina as práticas pedagógicas e as atividades escolares nesses contextos, utilizando, por vezes, relações de controle do tipo interpessoal, preferentemente quando o aluno realiza suas atividades de colagem, pintura ou desenho na sala de aula. Outras vezes, utiliza relações de controle do tipo posicional, especialmente ao tratar das normas e conduta na aula ou durante o recreio. As singularidades dos alunos são atendidas desde que não interfiram nos regulamentos da escola e no planejamento que a professora estabeleceu para a série. Assim, muitas vezes, explicitam-se ambigüidades nessas relações, como no momento em que a professora solicita a participação dos alunos para escolherem atividades e, ao mesmo tempo, só reconhece como viável aquela que for compatível com o já planejado.

A professora, ao organizar o plano para o período letivo, não leva em consideração a seleção, a seqüência, o ritmo e os critérios de avaliação dos alunos. O desenvolvimento do plano é avaliado, tomando por base o que os alunos *atendem* ou *não atendem* efetivamente. Adota algumas modificações conforme os pedidos dos alunos sobre a disponibilidade de materiais na sala de aula, mas controla o ritmo de aprendizagem, chamando a atenção sistematicamente para que concluam os trabalhos. As normas de conduta social (regras de hierarquia) estão explicitadas no Regimento Escolar, bem como os direitos e os deveres dos alunos e as punições. Essas normas estão registradas na agenda escolar, através da qual é efetivada a comunicação oficial escola/família quando necessário.

REFLEXÕES FINAIS

A modalidade das realizações que predominaram na série pré-escolar aproxima-se do código de integração, mesmo que algumas categorias demonstrem características visíveis de poder e controle autoritário. O perfil pedagógico evidenciado nessa série pode classificar-se como alternativa de atendimento nas turmas de alunos que desejam considerar as diversidades culturais. Essa perspectiva possibilita ainda outra forma de socialização, mesmo que não sejam previsíveis os resultados. O respeito pelas singularidades dos sujeitos, numa escola embasada no código de integração, indicaria o sistema participativo como modalidade pedagógica que permite ao grupo definir o *o quê* da escola/sala de aula e o *como* das suas realizações, descentralizando o poder e o controle (*quem decide*). As dificuldades de trabalhar em torno de idéias (o que acaba se tornando, por outro lado, em expediente controlador e de poder) são encaminhadas através da forma de discussão coletiva e do estabelecimento de relações horizontais, não sem provocar dilemas, contradições e formas ambíguas de realização. Saber enfrentar tal desafio é uma posição que passei a defender.

Dados da pesquisa comprovam, por exemplo, que a forma de organização da estrutura escolar e das modalidades das interações na escola demonstram a distribuição de poder e os princípios de controle social a partir do Regimento da escola. Esse documento contém as orientações administrativas, pedagógicas e disciplinares formuladas pelo Sistema de Ensino (SE/RS- Regimento Outorgado). Nele, todas as realizações educacionais são definidas de forma autoritária, sem espaço para as discussões quer com professores, com alunos ou com os pais. Assim, explicita-se o grau de poder que privilegia a hierarquia muito mais que as relações coletivas e participativas.

Portanto, limites rigorosos ou fracos da estrutura curricular, da pedagogia e da avaliação na escola explicitam a variação do poder e do controle dos professores e dos alunos frente à organização, à distribuição e à avaliação do conhecimento no contexto escolar. O estudo realizado confirma, na série pré-escolar, aproximações mais visíveis do código de integração e, nas 2ª e 4ª série-História, o código de coleção, de que se tratará oportunamente.

A reflexão sobre as práticas pedagógicas no início da escolarização

orienta minha posição de que é possível mudar as tonalidades discursivas e encontrar formas mais brandas e integradoras de relações na escola. Essas idéias favorecem e valorizam a diversidade, as misturas, as relações de cooperação, de participação, diminuindo as distâncias e os isolamentos dos indivíduos na busca do conhecimento, da socialização e da democracia via educação.

ABSTRACT

This brief work analyzes the features which constitute and distinguish specialized ways of communication performed by means of the pedagogical speech. Empirical research links speech practices to the exercise of power and social control, unveiling the pedagogical provisions of education and its internal structure, making possible the visualization of the relationship between power, knowledge and awareness. The comparison among three pedagogical discourses (pre-school, second and fourth grade - History) reveals their potential which faces cultural reproduction and the change of education, taking Basil Bernstein's theory as a base (1990).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTUNES, Helena; MORAIS, Ana Maria. Caracterização da prática pedagógica no contexto regulador da sala de aula: um modelo de análise e sua aplicação. *Revista Portuguesa de Educação*, Portugal, Universidade do Minho, 1992.
- ARROYO, Miguel G. (Org.). *Da escola carente à escola possível*. São Paulo: Loyola, 1986. 183 p. cap 1: A escola possível é possível?, p.11-53.
- BERNSTEIN, Basil. *La estructura del discurso pedagógico: clases, códigos y control*. Madrid: Morata, 1990. v.4 236 p.
- BRANDÃO, Carlos. *A educação como cultura: educação popular revisitada*. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- CAMPOS, Maria M. Malta. Infância abandonada: o piedoso disfarce do trabalho precoce. In: MARTINS, José de Souza (Org.). *O massacre dos inocentes: a criança sem infância no Brasil*. São Paulo: Hucitec, 1991. p.117 - 153.
- COX, Cristian. (Ed.) *Basil Bernstein: poder educación y conciencia*. Santiago: Cide, 1988. 161 p.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. *Educação e contradição*. 5.ed. São Paulo: Cortez, 1992. 134 p.
- DOMINGOS, Ana Maria et al. *A teoria de Bernstein em Sociologia da Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1985. 413 p.
- FERREIRA, Nilda Teves. *Cidadania: uma questão para a educação*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993. p. 264.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1978. p. 220.
- MORAIS, Ana Maria; NEVES, Isabel Pestana. Poder e controle na sala de aula: definição teórica de modalidades diferenciais de prática pedagógica. In: MORAIS, Ana Maria et al. *Socialização primária e prática pedagógica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1993. v.2
- MORAIS, Ana Maria; PENEDA, Dulce.; MEDEIROS, Ana. Discursos instrucional e regulador no ensino das ciências: influência de práti-

cas pedagógicas diferenciais no aproveitamento dos alunos. *Revista de Educação*, Lisboa, v.2, n.2, out.1992.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *O que produz e o que reproduz em educação*: ensaio de sociologia da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992. 188p.

VEIT, Maria Helena Degani. Sucesso e fracasso escolar no processo de alfabetização: uma abordagem sociológica. *Educação e realidade*, Porto Alegre, v.17, n1, p.83-92, 1992.

_____. *Success and failure in first grade*: a sociological account of teachers perspectives and practice in a public school in Brazil. Montreal:1990. 300p. Tese (Doutorado em Sociologia) - Departamento de Sociologia, McGill University, 1991.

WOODS, Peter. *La escuela por dentro*: la etnografia en la investigación educativa. Barcelona: Paidós, 1989. p. 220