

em aberto

REDUC

MEC / INEP
SIBE - CIBEC

Brasília
ANO I
Nº 4
Mar. 1982

ÓRGÃO DE DIVULGAÇÃO TÉCNICA DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
(CIRCULAÇÃO INTERNA)

cod. ed: 302

CATHARINA LEAO CARROCINO
INEP/BIBLIOTECA

MEC/ANEXO I SUBSOLO

70047 BRASÍLIA

DF 180

INEP

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS

MEC

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

PRÉ-ESCOLAR: URGÊNCIA OU MODISMO

Terezinha Saraiva

1. INTRODUÇÃO

A educação das crianças em idade pré-escolar, já afirmava Edgar Faure, é um requisito prévio essencial de toda política educativa e cultural.

Hoje, no Brasil, esta afirmativa não causa mais espanto. Sequer é passível de discussão. Todos os educadores já se conscientizaram da grande importância de se atender à criança através de programas educativos, na faixa etária de 0 aos 6 anos. Não só os educadores; a família também está consciente de que não existe um "tempo de educar" delimitado por uma data fatal, por volta dos sete anos.

Durante muito tempo, a idade prevista na Constituição, como obrigatória para a educação, serviu de parâmetro para que muitos acreditassem que o processo educacional deveria ter início aos 7 anos. Hoje, todos sabem que ele começa no dia do nascimento e acompanha o indivíduo, num processo permanente, até o final da vida.

O fato de muitos considerarem a idade de 7 anos como aquela em que se deveria iniciar o processo de escolarização estava muito condicionado ao conceito superposto de ensino e educação.

O próprio significado de educação pré-escolar vem evoluindo ao longo dos tempos. Há muito estamos distanciados dos refúgios do século XVIII e das "Écoles à tricoter" criadas na França por Oberlin. As "Classes de Asilo", da Inglaterra do século XIX, servem-nos como referência histórica. A "Escola Maternal", que as substituiu, teve como progresso, apenas, a diferença de denominação. As "Maison D'Études", surgidas na França em 1847, já demonstravam, no entanto, a preocupação com a formação dos professores.

Assim a educação pré-escolar caminhou no tempo, como nasceu — com fins assistenciais. Lentamente este conceito evoluiu.

Rousseau e Pestalozzi foram precursores da educação pré-escolar, com fins educativos. Igualmente Froebel, na Alemanha - o primeiro, aliás, a dar o passo certo na direção certa, ao entender, numa época anterior à psicologia, os segredos da alma infantil.

Posteriormente, a experiência de Maria Montessori e os estudos realizados por Piaget foram incorporados aos anteriores. E assim, chegamos aos nossos dias, afirmando que a educação pré-escolar tem fins educativos e seu objetivo é o desenvolvimento de todas as potencialidades da criança, de forma global e harmônica.

Global, porque deve abranger todos os aspectos: físico, mental, afetivo etc... Harmônico, porque estes aspectos devem desenvolver-se equilibradamente.

2. A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

No Brasil, durante muitos anos, a educação pré-escolar foi fonte de educação eminentemente urbana; praticamente inexistia na área rural. Mesmo nas grandes cidades, a oferta de oportunidades era insignificante na esfera pública. Tímidas ofertas na rede oficial marcam nossa história da educação pré-escolar.

Do contingente de crianças atendidas, em 1980, mais de 60% freqüentavam a pré-escola particular. Beneficiava-se dela, portanto, apenas a clientela proveniente de meio sócio-econômico favorecido. Assim, por contra-senso, atendia-se melhor aos que menos precisavam, negando à maioria o direito à educação pré-escolar e, conseqüentemente, negando o acesso a bens culturais e às vivências enriquecedoras da pré-escola.

Ainda hoje é assim.

A seletividade econômica, que marca nosso sistema de ensino, tem início na pré-escola. É isto que hoje se quer inverter, quando se lançam

as bases de um grande programa nacional de educação pré-escolar, direcionado, principalmente, para as populações de baixa renda.

É um imenso desafio a vencer. São 10 milhões de crianças de 4 a 6 anos. Além destas, milhões de outras, de 0 a 4 anos, constituem a clientela em potencial dos órgãos de assistência social. Quer um quer outro programa tem que atentar para os aspectos da nutrição, de saúde e de desenvolvimento intelectual, com vistas ao desenvolvimento global de nossos pré-escolares.

E aí cabe uma advertência: os órgãos governamentais da área da educação, da saúde e da previdência social têm que somar seus esforços, seus recursos humanos, físicos e financeiros para que num programa integrado possam atender, no mais curto prazo possível, a 25 milhões de crianças brasileiras na faixa etária de 0 a 6 anos. Se continuarmos a desenvolver programas paralelos, não responderemos ao desafio proposto.

As dificuldades, porém, não terminam aí. Se a importância da educação pré-escolar é ponto pacífico, discute-se, ainda, no Brasil, seu objetivo.

2

3. O OBJETIVO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Enquanto muitos defendem, acertadamente, que a educação pré-escolar tem objetivo em si mesma, outros a vêem e a defendem como solução para todas as mazelas do 1º grau, considerando que seu principal objetivo seria promover a prontidão para esse grau de ensino. Ora, quem assim pensa se esquece de que há fatores internos no sistema, que são responsáveis, também, por sua baixa produtividade. É claro que as condições biopsicossociais têm grande interferência no processo de escolarização, mas não são as únicas responsáveis pelo fracasso ou pelo sucesso de nosso sistema de ensino de 1º grau.

A educação pré-escolar não pode e nem deve ser entendida, apenas, como solução para os problemas do ensino de 1º grau, embora se saiba que a criança que teve oportunidade de freqüentar a pré-escola, antes de ingressar no sistema, tem facilitado seu processo de escolarização regular. Daí, a afirmativa de alguns, segundo a qual, se o Brasil desenvolver um expressivo programa de educação pré-escolar, estaremos combatendo, com a melhor arma, um dos flagelos de nosso ensino de 1º grau: a reprovação.

Defendo a educação pré-escolar por causa e pela **conseqüência**.

Defendo a educação pré-escolar por sua importância e por considerá-la um direito de toda criança. Ela se justifica e se impõe como instrumento capaz de favorecer o desenvolvimento global das crianças, na fase mais expressiva de todo o processo de desenvolvimento do ser humano

Defendo a educação pré-escolar pela conseqüência, porque a influência da pré-escola não se restringe, meramente, a um episódio na vida da criança. Ela contribui para seu melhor desempenho na 1ª série do 1º grau; ela vai além, por trazer benefícios incalculáveis em toda a formação do futuro adulto.

4. A ALFABETIZAÇÃO E A PRÉ-ESCOLA

Outro aspecto muito discutido na pré-escola é o referente à alfabetização. Aqui também, opiniões se dividem.

Há uma corrente que repele qualquer início de alfabetização na pré-escola; outra, propõe-se a iniciá-la. A mim me parece, porém, que esta discussão deveria ser precedida de uma correta definição do que se entende por "alfabetização".

Alfabetização não deve ser entendida apenas como o ensino e a aprendizagem da técnica de ler e escrever. Este é o sentido restrito da palavra. A alfabetização, em seu sentido lato, começa muito antes do ensino de 1º grau e não se esgota ao final da 1ª série, quando a criança deve dominar o mecanismo da leitura e da escrita.

A partir deste conceito, entendo que o indivíduo se alfabetiza durante todo o seu processo de desenvolvimento. Portanto, na pré-escola, a criança está se alfabetizando.

Senão, vejamos:

Quando uma criança faz pesquisas com sua própria voz, quando sente o ritmo de seu coração e de seu pulso, quando canta, quando percebe que sua voz é diferente da voz das outras crianças, quando descobre que o som da flauta não é igual ao bater do tambor, ela está se alfabetizando. Musicalmente.

Quando uma criança pode escolher entre trabalhar com barro, pintar, recortar, quando aprende a respeitar o trabalho do colega e não o destrói, quando espera a sua vez para receber a merenda ou lavar as mãos, quando aceita o desejo da maioria, ela está se alfabetizando. Socialmente.

Quando toma conhecimento do movimento e o experimenta, quando percebe as possibilidades de deslocamento do próprio corpo e de seus músculos, ela está se alfabetizando. Cinestesticamente.

Quando desenha, quando pinta ou rabisca, quando folheia livros ou compõe histórias, ela está se alfabetizando. Graficamente.

Quando traz um feijão para a sala e acompanha o processo de germinação, quando vê a chuva cair e o sol a brilhar e descobre os seus efeitos, quando vê o cachorrinho mamar e aprende que ele antes de nascer estava na barriga da mãe, ela está se alfabetizando. Em Ciências.

Quando descobre que há mais meninas do que meninos, que Bernardo é menor do que Cláudio, que Ronaldo é mais gordo do que Elizabeth, ela está se alfabetizando. Em Matemática.

Quando fala sobre o túnel que atravessou ou do rio que passa no sítio do avô, quando desenha um morro ou descreve uma cachoeira, ela está se alfabetizando. Em Geografia.

Este, o sentido mais amplo da alfabetização na pré-escola. O desenvolvimento deste processo é que vai despertar na criança o interesse por aprender a ler e a escrever, desde que lhe seja permitido o acesso a esse bem cultural.

5. A CRIANÇA NA FAIXA PRE-ESCOLAR

O desenvolvimento da criança depende de sua formação genética e do meio em que vive. Daí o se considerar "carente" a criança à qual faltam alimentação, atendimento médico, estímulos na área sócio-cultural e que tem potencial genético duvidoso.

É na faixa de zero a seis anos que o meio influencia, de forma marcante, o futuro comportamento social do indivíduo. É na idade pré-escolar que se formam ou começam a se formar atitudes, hábitos e valores.

Neste período a criança desenvolve mais intensamente as habilidades diretamente ligadas às suas necessidades. Suas potencialidades devem ser ampliadas e sua criatividade incentivada. Deve se iniciar na difícil arte de conviver; por conseguinte, socializar-se. É quando enriquece suas experiências, crescendo física, mental e emocionalmente.

É nesta idade que se iniciam as experiências sócio-afetivas marcantes, pois a afetividade permeia todo o desenvolvimento, interferindo no crescimento da criança.

Daí se dizer que é na idade pré-escolar que se forma a base da personalidade. A maturação, a vivência de novas experiências e a natureza das relações afetivas que a criança estabelece com as pessoas que a rodeiam são aspectos fundamentais para seu desenvolvimento global e harmônico.

A maturação, a nível biológico, capacita o organismo para a execução de comportamentos, cada vez mais específicos.

A vivência de novas experiências permite à criança encontrar modelos cada vez mais complexos de comportamento, que lhe propiciam conviver melhor com a realidade.

Nunca será demais enfatizar que as crianças se desenvolvem de modo diferente e em tempos diferentes.

Seria errado esperar de todas elas o mesmo comportamento, o mesmo desenvolvimento em igual tempo. Por isto não se deve avaliar a criança naquilo que ela não é capaz de fazer, mas sim, naquilo que ela sabe, no que já incorporou e domina. Se formos avaliá-la por parâmetros ligados à faixa etária, estaremos ignorando que cada criança tem seu próprio ritmo de desenvolvimento.

Esse ritmo de desenvolvimento é, pois, influenciado por vários fatores — afetivos, culturais, de nutrição, de saúde.

É principalmente para a criança com carências nesses diversos setores que se volta agora a pré-escola brasileira.

O país está mobilizando, hoje, para ampliar a oferta de educação pré-escolar junto às populações de baixa renda.

Quem é esta criança que vamos atender?

Basta citar alguns dados para diagnosticá-la:

"A mortalidade das crianças menores de 5 anos, no nosso país — informa o Diagnóstico Preliminar da Educação Pré-Escolar no Brasil, do Mec, publicado em 1975 — é de 37,97%, sendo que os índices mais altos são encontrados no Nordeste (51,20%), no Centro-Oeste (42,23%) e no Norte (37,61%)".

Os estudos da Coordenação de Proteção Materno-Infantil, do Ministério da Saúde, acentuam que "a desnutrição proteico-calórica, as ane-

mias nutricionais por carência de ferro, ácido fólico e vitamina B12, o bócio e o cretinismo endêmico, a hipovitaminose A são alguns dos graves problemas das crianças pré-escolares, provenientes dos ambientes de baixo nível sócio-econômico, provocando deficiências orgânicas da mais variada natureza, como problemas dentários, raquitismo, anemia, verminose, tuberculose, deficiências visuais e auditivas, decorrentes de infecções crônicas".

Pesquisas efetuadas na Universidade de São Paulo, em 1972, revelaram que 42% das crianças subnutridas de 4 anos de idade apresentavam desenvolvimento correspondente ao das crianças de classe média urbana de dois anos. E mais: 42% dessas crianças tinham peso e altura correspondentes aos das crianças de classe média urbana com menos de 1 ano de idade.

Some-se a isto, a inexistência de educação sanitária e de saneamento básico, a quase total ausência de estímulos sensorio-motores, afetivos, sociais e verbais e teremos um retrato trágico de milhões de crianças brasileiras.

4

Existem, hoje, diferentes correntes de opinião sobre as conseqüências da desnutrição no processo do desenvolvimento mental.

Em conferência pronunciada em Recife, em 1977, o Prof. Nelson Chaves fez as seguintes afirmações:

"O desenvolvimento embriológico do cérebro é um dos mais rápidos e extensos processos que ocorre durante a gestação. O rápido crescimento do cérebro persiste após o nascimento, seguindo o desenvolvimento do resto do corpo. Neste período, uma criança de 4 anos de idade possui 90% da massa total do cérebro adulto. As carências proteica e calórico-proteica durante a gestação, nos primeiros seis meses de vida e até aos 4 anos de idade, podem determinar retardamento do desenvolvimento do encéfalo, deficiência de formação de enzimas necessárias ao funcionamento normal das células nervosas, deficiências estas **que** podem ser reversíveis ou irreversíveis, dependendo da intensidade e da duração da desnutrição".

Tem-se dado muita ênfase à nutrição na formação dos músculos, das vísceras, do esqueleto, no crescimento, na elaboração de hormônios necessários ao desenvolvimento e a regulação do organismo, mas surge um grande interesse na formação do sistema nervoso central. Os des-

nutridos não são apenas indivíduos de baixa estatura, anêmicos, envelhecidos precocemente, com imunidade reduzida e média de vida mais baixa. Passam a ser também considerados como mutilados cerebrais, com reduzida capacidade de adquirir conhecimentos, assimilar instrução e educação e, por conseguinte, estão em situação de inferioridade na vida atual, altamente competitiva.

De acordo com as observações de Coursin, os dados obtidos por diversos pesquisadores em todo o mundo são virtualmente os mesmos. Eles indicam uma íntima relação estatística entre uma pobre performance do sistema nervoso central e sintomas físicos de má nutrição no que se refere à altura, ao peso e à circunferência craniana. O mesmo autor refere-se, também, a observações realizadas em crianças **seriamente** desnutridas, nas quais os testes psicométricos revelam atividade intelectual em torno de 75% do normal. Os que sofreram a desnutrição precoce revelaram um déficit do quociente intelectual em torno de 10 a 25%.

Clara Reley e Francis Epps, autores de "Head Start in Action", observam: "A nutrição adequada é vital para o desenvolvimento e a eficiência tanto das crianças como dos adultos. Os estudos têm demonstrado que as crianças que não recebem os elementos nutritivos adequados têm o crescimento, a dentição e a formação dos ossos retardados. As crianças provenientes de famílias de baixa renda são menores e têm menos peso. Os efeitos de uma alimentação inadequada sobre o sistema nervoso são a falta de energia e de resistência, inquietação, comportamento negativo e lentidão mental. A atividade mental pode ser menor por causa da deficiência de energia, de capacidade de concentração e pouca resistência.

Trazer uma criança mal nutrida a um estado de nutrição adequado é um passo primordial para fazê-la aproveitar a aprendizagem escolar".

O estudo de Rafael Ramos Galvan "Desnutricion en el niño", apresenta os resultados de algumas pesquisas, quanto aos efeitos da nutrição. A partir das afirmativas de que "difícilmente poder-se-ia demonstrar que existe uma influência direta da desnutrição na atividade mental posterior do indivíduo", e que "o tratamento nutricional por si só não implica em melhoria significativa no desenvolvimento das habilidades intelectuais" chega-se aos estudos realizados por McKay e Echeverri, Vélez Y Vitale. Dizem eles que "um programa de intervenção nutricional combinado com um tratamento psicopedagógico e outro de tipo

familiar, pode melhorar o nível mental da criança desnutrida de nível sócio-econômico baixo, até igualá-lo ao das crianças normais. Não se pode, entretanto, neste tipo de programa, separar os fatores sócio-emocionais e ambientais". E conclui: "a nutrição como fator isolado do contexto sócio-emocional e ambiental da criança não explica suficientemente o grau de desenvolvimento das suas habilidades mentais. Um complemento alimentício oferecido a crianças desnutridas durante a idade pré-escolar, combinado com um tratamento psicopedagógico adequado, e através da interação da família com a pré-escola, poderá aumentar o nível de desenvolvimento mental da criança, até igualá-lo com o das crianças normais. A ministração durante a idade pré-escolar, de um complemento protéico-calórico a crianças desnutridas, pode estimular a atividade física e resultar, talvez, em um aumento de sua interação com a família e o meio que a rodeia, sem que isto repercuta diretamente num desenvolvimento intelectual e sócio-emocional".

Como se vê, estamos diante de posições conflitantes, mas que não invalidam — ao contrário reforçam, o entendimento de que a educação do pré-escolar deve ter como objetivo seu desenvolvimento global e harmônico.

6. A EDUCAÇÃO COMPENSATÓRIA

Às carências nutricionais, somam-se as afetivas e as culturais, que têm influência na vida emocional e no comportamento social das crianças.

Por não aceitar as teorias que consideram de forma radical a irreversibilidade destas carências, penso, como tantos outros educadores, que a educação pré-escolar deve propiciar a compensação delas, a fim de permitir o desenvolvimento físico, emocional e intelectual da criança.

Muitos educadores defendem a necessidade de uma educação compensatória, sobretudo para as crianças provenientes de meio desfavorecido.

Este é, no entanto, outro ponto de divergência, porque tal como no caso da alfabetização, não há um consenso sobre a expressão utilizada.

Há uma corrente que não aceita a educação compensatória baseada na premissa de que não há carência cultural, afirmando que todos têm um

"currículo oculto"; apenas as culturas são diferentes. Mas este conceito, que é correto, não invalida o sentido da educação compensatória, nos seus aspectos de compensação de carências nutricionais e afetivas, que (todos concordam) são companheiras das crianças provenientes de lares de baixa renda e muitas vezes desagregados.

Não se deve confundir o conceito de educação compensatória, defendido por alguns, com a concepção de alguns programas de educação compensatória, defendidos por outros, que têm como objetivo a "prontidão" para a escolarização regular. Programas com duração efêmera, com objetivo de compensar carências várias com vistas ao sucesso no processo de escolarização, estão fadados ao insucesso, porque não se supre em alguns meses as seqüelas intaladas pelas privações de toda a ordem, vividas pelas crianças nos seus primeiros anos de vida.

A educação compensatória não tem como objetivo, como alguns pensam — e por isto dela discordam — conseguir um bom desempenho escolar futuro na escola de 1º grau, da criança proveniente de meio carente. Seu objetivo não é a "preparação ou prontidão" da criança para a escolarização de 1º grau, através de treinamento ou adestramento.

Sabemos que a criança de meio desfavorecido é, de modo geral, desnutrida, tem linguagem diferente, apresenta defasagem no processo de organização do pensamento, apresenta distorções emocionais. Isto não quer dizer que ela saiba menos ou possa menos. O programa pré-escolar para ela, como para qualquer outra criança, visa ao desenvolvimento global — e este desenvolvimento pressupõe a compensação desses aspectos que chamamos de carência.

7. UMA NOVA PRÉ-ESCOLA

Estamos diante da necessidade de uma nova pré-escola. Não podemos mais ficar presos a uma pré-escola estratificada, onde se agrupam crianças por faixa etária, em que há hora determinada para tudo e para todos. A pré-escola não pode ser um mundo a parte, separado da vida, desligado da realidade. Um mundo de ritos imutáveis. Um mundo onde os papéis de cada um estão previamente determinados. Um mundo onde só é permitido o que não é proibido. Um mundo uniforme, cujo percurso é uma corrida de obstáculos.

Precisa levar em conta as diferenças: as diferenças nas condições materiais de vida, as diferenças de cultura, as diferenças nas experiências

adquiridas fora dela, as diferenças de atitudes dos pais em relação à criança.

No documento "Metodologia para um Programa Pré-Escolar", elaborado por técnicos do MOBREAL, conceitua-se a pré-escola como o "local onde se facilita o desenvolvimento global e harmônico da criança, respeitando o seu tempo e seu ritmo. Esse ritmo, a maneira como se realizam suas descobertas, a forma de se comunicar, o tipo de linguagem, enfim, o modo da criança perceber o mundo, variam de acordo com a cultura na qual ela está inserida".

Evoluiu, portanto, a concepção da pré-escola.

Hoje ela é entendida como o espaço educativo, onde se oferecem programas formais ou não-formais de educação pré-escolar. Hoje, ela clama pela participação da família e da comunidade. Hoje, ela se instala fora das quatro paredes do prédio escolar.

6

A educação pré-escolar não pode ser confundida com ensino e a solução para atender à demanda está na desescolarização. Conjugando propostas formais e não-formais estaremos no caminho certo para a expansão do programa pré-escolar. O grande desafio está em garantir a qualidade num programa de massa.

A pré-escola deve desenvolver um trabalho que se inicia e se dinamiza constantemente pela ação comunitária. As comunidades, principalmente as famílias, devem ser sensibilizadas para o trabalho da pré-escola.

A incorporação da mãe e de outros elementos da família e da comunidade no funcionamento da pré-escola é fundamental, e tem sentido pedagógico. Será através do engajamento dessas pessoas que se poderá mudar a atitude delas, no que se refere a aspectos relacionados às necessidades infantis e à educação da criança de modo geral.

Há educadores, entretanto, que recomendam a participação da família somente na execução de tarefas auxiliares. Neste caso, entendo que a participação foge ao sentido pedagógico, tornando-se episódica, efêmera, embora contribua para a expansão do atendimento e represente um certo envolvimento comunitário.

8. A IMPORTÂNCIA DO EDUCADOR NA PRÉ-ESCOLA

Aquele que educa a criança em idade pré-escolar tem que se conscientizar de que sua responsabilidade consiste em ajudar a criança a se tornar parte integrante do mundo social.

Ele é o facilitador deste processo. Tem que conhecer as dificuldades que vai enfrentar para educar crianças que irão chegar à adolescência totalmente transmutadas. E ao mesmo tempo não pode ignorar que interesses permanentes acrescentam riqueza à vida. Tem que conhecer as necessidades do pré-escolar. Suas características físicas e psicológicas, suas condições sócio-emocionais e de saúde.

É preciso que o educador entenda que o quociente intelectual não é mais do que uma medida, com sentido estatístico, de certos desempenhos padronizados, diretamente ratificados por êxitos e, por conseguinte, de valor muito relativo. É preciso que saiba que muita coisa pode afetar este resultado: o nível de expectativa do professor, o desbarato, a motivação, a experiência pessoal, a saúde, o meio físico e cultural.

São pontos fundamentais para a ação do educador na pré-escola: conhecer, aceitar e facilitar a mudança.

É muito importante que ele conheça as fases do desenvolvimento infantil, para saber quando e como interferir e para propor ou solicitar uma atividade. É preciso que ele aceite, por entendê-las, que as crianças não são iguais e que cada uma reage diferentemente diante de situações diversas. A flexibilidade na maneira de entender as crianças é o ponto de partida para que o educador proporcione o seu crescimento e a sua mudança.

Quanto menor a criança, melhor tem que ser o educador. Não necessariamente pelo grau de escolarização, mas pela qualificação para esse atendimento.

Diante de um programa de educação pré-escolar de massa, vamos exigir o "especialista" com formação a nível de 2º grau ou superior, ou vamos qualificar pessoas da comunidade para participarem do atendimento educacional aos pré-escolares?

Se a opção for pela última hipótese, eis outro grande desafio para as agências envolvidas no programa nacional de educação pré-escolar — capacitar corretamente os monitores que vão atender nossas crianças.

Só assim, se poderá responder de cabeça erguida à convocação do Governo para desenvolver um agressivo programa de educação pré-escolar, atendendo, no menor prazo possível, milhões de crianças brasileiras.

Não basta o atingimento das metas, somos responsáveis pela qualidade; pois trabalhar com crianças é assumir um compromisso com o futuro.

CONCLUSÃO:

Como se vê, estamos muito distantes da França de Oberlin. caminhamos muito, desde então — mas ainda há muito que caminhar. Sabemos o que

fazer, mas ainda não fizemos tudo o que deveríamos fazer.

É importante que se chegue a um consenso a respeito das principais divergências ainda existentes em relação à educação pré-escolar:

- o objetivo da Pré-Escola;
- o conceito de alfabetização na Pré-Escola;
- as conseqüências do atendimento nutricional no desenvolvimento infantil;
- a conceituação de Educação Compensatória;
- a importância e o sentido da participação da família na Pré-Escola;
- a especialização ou a qualificação do educador.

Mas, enquanto isto, é importante fazer. Sem o que, estaremos diante de mais um modismo que em nada beneficiará os 25 milhões de crianças brasileiras. E a pré-escola é urgente; não é um modismo.

PONTOS DE VISTA

A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR-UM DESAFIO A VENCER

Maria Madalena Rodrigues dos Santos*

A responsabilidade social de atendimento ao pré-escolar.

A educação pré-escolar tem sido foco, nos últimos anos, de permanentes debates. Segundo dados do MEC, temos 23 milhões de crianças nas idades de 0 a 6, sendo que cerca de 10 milhões estão na faixa de 4 a 6 anos e, desses, aproximadamente 7 milhões pertencem a famílias de baixa renda. Estes números levam ao "consenso" de que algo deve ser feito, e urgentemente.

8

Os congressos, seminários, encontros e cursos abriram um espaço político para a criança pré-escolar. Como educadora, temo o modismo; a moda passa e, às vezes, rapidamente. A criança — objeto central das preocupações — está a exigir uma postura mais realística e objetiva, na solução de seus problemas.

Atender às necessidades da população em idade pré-escolar e, prioritariamente, as oriundas de população de baixa renda, é um desafio e um dever. Todavia, não abraçar este desafio significa irreparável sonegação à criança em termos do seu desenvolvimento individual e social, aos sistemas de ensino, à comunidade e ao processo de desenvolvimento como um todo.

A despeito de toda a literatura sobre o tema e das diversas posições assumidas por vários segmentos da sociedade, o problema passa por alterações de definições no cenário nacional, talvez causadas pela sua complexidade ou pela não prioridade, como vem sendo tratado. Provoca "comoção" social ou tende a cair na rotina dos problemas educacionais

* Diretora da Diretoria de Serviços Educacionais da Secretaria de Educação de Pernambuco e Professora Assistente da Universidade Federal Rural de Pernambuco.

como algo, se não insolúvel, pelo menos passível de ser adiado ou tratado sem as cores vivas de um quadro nada promissor.

Discute-se a quem cabe a responsabilidade da coordenação de tarefa tão interdisciplinar e, enquanto isso ocorre, milhares e milhões de crianças nestes "Brasis" afora se vêem marginalizadas do processo de vida melhor ou vêem diminuir as suas expectativas de vida.

O espaço político que se abre à educação pré-escolar das populações de baixa renda tem sido paradoxalmente limitado pelo espaço pedagógico. O respeito e reverência às metodologias assimiladas dentro de um momento histórico passado têm se apresentado como fatores restritivos à adoção de fórmulas mais simples de atendimento ao pré-escolar, mas nem por isso simplórias.

A carência de uma visão macro da problemática, com a sua multiplicidade de implicações, contribui também para fragmentação das soluções e fragilização das alternativas a serem adotadas para minimização do problema.

Diante de formas inovadoras para enfrentar o desafio, o tradicionalismo das posturas educacionais sempre encontra suporte e reforço nas infundáveis minudências que explicam todo o desenvolvimento infantil e as "receitas" de como tratar adequadamente a criança.

Contudo, dificilmente nos perguntamos o que acontece com a criança que não chega aos limites da escola. Como resolver o impasse de não atender dentro dos mandamentos pedagógicos, ou dar algo, mesmo que este algo não se enquadre nos dogmas pedagógicos, quase sempre não formulados para a realidade brasileira, nem tão pouco a nordestina?

E, no impasse de solucionar estas questões, justificamos a nossa passividade diante do fato, ou aceitamos o fato consumado do não atendimento.

Freqüentemente, nós educadores, não fazemos uso da assertiva de Ga-

dotti de que o "homem só avança quando corre o risco de desequilíbrio, rompendo o equilíbrio. Romper o equilíbrio é um ato pedagógico"¹. Romper o equilíbrio dos mandamentos postuladores da educação pré-escolar, utilizada em termos restritos e para pequenos grupos, ou grupos privilegiados, é imprescindível, a fim de que se possa atender aos direitos de milhões de crianças.

É, sobretudo, uma responsabilidade social a que nós educadores não nos podemos furtar.

É necessário, diante de uma realidade nova e de preocupações renovadas, uma postura de busca que leve à descoberta de novos caminhos educacionais, em que teoria e prática pedagógicas vinculem-se as raízes sociais dos vários segmentos da população — objetos de sua ação. Tentar transferir na educação em geral, e em particular na pré-escola, uma cadeia de valores inadequados à população carente, é desconhecer uma realidade, é aumentar o hiato entre essas crianças, seus familiares e a escola; é decretar a priori o fracasso da pré-escola.

ANA MARIA POPPOVIC e outros pesquisadores, no trabalho "Marginalização Cultural: uma metodologia para seu estudo", assinalam que "no momento em que uma dessas crianças sai do ambiente familiar e passa a freqüentar a escola, depara-se com uma instituição mantida, organizada e regida conforme os padrões de classe média, padrões esses bem diversos dos que lhe foram dados e dos que continuará a assimilar no seu ambiente. Inicia-se, então, um processo de marginalização dessas crianças"². Esta afirmação de ANA e seus colegas de pesquisa ressalta a dicotomia existente - e pouco trabalhada — entre o mundo da escola e o mundo da criança. Com a antecipação da ida à escola, através dos programas pré-escolares, antecipa-se também o problema da marginalização, a partir do momento em que não foram consideradas as implicações do problema em pauta e a escola não assumir uma postura adequada à sua solução.

Critica-se constantemente a incapacidade dessas crianças em enfrentarem as bancas escolares; frustramo-nos diante da impossibilidade de elevá-las a um nível "desejável" dentro dos nossos padrões. Dificilmente

GADOTTI, Moacir. **Educação e poder**; introdução à pedagogia do conflito. São Paulo, Cortez, Autores Associados, 1981. p. 10.

POPPOVIC, Ana Maria et alii. Marginalização cultural; uma metodologia para seu estudo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo (7) : 5-60, jun. 1973. p.11.

nos debruçamos para observar o problema por outro ângulo, colocando-nos do outro lado e questionando o tipo de educação oferecida por nossas escolas. É uma falha cultural nossa — lamentável, mas bastante justificada pela nossa formação — o desconhecimento do saber "lidar" com crianças oriundas de baixa renda. E esse desconhecimento leva-nos a penalizá-las ao imputar-lhes um sistema que cada vez mais aprimora-se na cobrança de resultados quantitativos, em que os padrões de desempenho cognitivo são exacerbados, desvinculados totalmente de uma vivência social e revestidos de uma forte inadequação escola-vida.

Questiona-se a validade da pré-escola frente ao sistema de ensino regular e não se questiona, antes disto, a escola hoje e o seu papel no contexto mais amplo das necessidades sociais.

E nos questionamentos não respondidos, vamos adiando um problema que é o de enfrentar o desafio da pré-escola, através de propostas mais abrangentes, mais abertas, de mais baixo custo, de mais adequação às necessidades e realidades locais. Pareceu-nos interessante ressaltar um conceito simples apresentado num Manual de Treinamento para monitores de pré-escola, editado pelo MOBRAL — "a escola não é o único lugar onde a educação acontece". Conceito simples, repetimos, mas tremendamente importante, que deveria nortear as decisões de administradores educacionais na tomada de decisões diante do problema da criança e dos docentes, na sua prática escolar. E, ao incorporar conceitos como este, verificar que a escola não pode, nem deve, desvincular-se de toda uma ambiência que a cerca. Vale ressaltar que, na adoção de soluções mais simples de forma de atendimento, na preocupação da vinculação destas formas a uma educação mais próxima da vivência das pessoas de baixa renda, não se entenda que isto implique abdicar no que é **essencial** na educação dessas crianças. Dever-se-á, acima de tudo, ter a consciência de onde **não se deve ceder** para ofertar qualidade, e não apenas quantidade; onde **não se deve negligenciar** para atingir os fins primordiais da ação educativa.

Ao assumir-se a responsabilidade social de atender a essas crianças, todos os mecanismos administrativos deverão ser ativados e reativados, para quebrar o imobilismo que freqüentemente atinge os sistemas de ensino, quer pela complexidade e grandiosidade das ações a serem desenvolvidas, quer pelo distanciamento entre decisores e executores da ação educativa. Resumir o questionamento às condições materiais dos sistemas de ensino e à não existência de conhecimento adequado para solucionar os problemas, não nos leva muito longe. Servem, tão somente,

para justificar o imobilismo, enquanto se perde de vista a questão essencial do processo educacional.

Quando existir real valorização do processo educacional, necessário às crianças pré-escolares, reduzir-se-ão as dificuldades materiais e estas serão naturalmente contornadas. O valor passa a ser o grande elemento mobilizador das ações.

Um boletim da UNICEF, que aborda o Estado Mundial da Infância 1981—1982, no seu artigo "Maus tempos para as crianças", ressalta que "por maior e complexa que seja agora nossa sociedade, essa relação especial de responsabilidade com suas crianças é ainda uma ética indispensável de civilização"³.

É necessário que não nos intimidemos pela complexidade dos problemas — "todo problema real é complexo" - mas partamos para dissecar as suas soluções.

A experiência de Pernambuco

A Secretaria de Educação de Pernambuco, em 1977, partindo de uma decisão político-administrativa de utilizar as alternativas necessárias para solucionar seus problemas, tenta inovar seu atendimento ao pré-escolar.

As estatísticas educacionais da época registram um pouco mais de 1.000 (mil) crianças atendidas pela rede estadual de educação, concentrando-se este atendimento nas "melhores" escolas, que naturalmente não atendiam às populações economicamente menos favorecidas. Registravam-se, também na época, algumas incursões de educação pré-escolar com populações de baixa renda; como exemplo disso, cita-se o caso do Centro de Educação Bernard Van Leer, localizado em Brasília Teimosa, área de grande densidade populacional, cujos habitantes, em sua grande maioria, são migrantes das áreas rurais do Estado. Todavia, pela especificidade do atendimento e quantitativos adotados, não se apresentava de fácil multiplicação e passível de deflagrar uma ação de maior porte junto aos pré-escolares.

A experiência dos Centros de Atendimento ao Pré-Escolar -CEAPE, desenvolvida sob a orientação do Dr. YARO GANDRA em São Paulo, foi

³ MAUS tempos para as crianças. **Boletim da UNICEF**, 1981-1982. p. 4.

a mola norteadora ao desencadeamento de uma metodologia voltada para grande número de crianças, sem necessidade de realização de grandes obras de infra-estrutura, normalmente caras e demoradas.

Adaptações da metodologia à cultura organizacional local e à realidade social foram necessárias para tornar o projeto exequível, dentro do contexto estadual.

Em Pernambuco, a experiência passa a denominar-se PROAPE — Projeto de Atendimento Pré-Escolar e insere-se dentro de um programa maior, vivenciado pela Secretaria e voltado para crianças nessa faixa de idade. Revestiu-se o projeto de caráter experimental, onde três modalidades metodológicas foram delineadas e avaliadas, com objetivo de futuro efeito multiplicador.

Inicialmente, por solicitação do INAN (órgão incentivador e financiador da experiência) e do Banco Mundial, teria o projeto um objetivo primeiro de suplementação alimentar.

Todavia, diante dos altos índices de evasão e repetência do sistema regular de ensino, das carências educacionais da população-alvo, transformasse este num projeto mais abrangente, onde os aspectos educacionais, nutricionais e de saúde formam um conjunto.

Atendendo em seu primeiro ano de atuação cerca de 5.500 (cinco mil e quinhentas) crianças, o projeto cresce gradativamente até atingir, hoje, cerca de 50.000 (cinquenta mil) crianças.

Parece ter sido uma tarefa fácil; todavia, foi acompanhada de todos os riscos, dúvidas, restrições, medos e perplexidades diante do desafio de adotar-se uma metodologia educacional, não apenas preocupada com a criança, mas também com a família e, no caso específico, a mãe — elemento de maior ligação com essa criança.

Perplexidade, diante dos números estabelecidos para cada professora — 100 (cem) alunos. Perplexidade, diante da necessidade de envolver a mãe numa atitude ativa e participante na educação de seu filho e funcionando como auxiliar direta da professora. Medo, de quebrar os tradicionais pressupostos norteadores da ação educativa para com o pré-escolar; medo, de perder espaço ao dividir com a mãe uma responsabilidade designada para a escola; medo do risco, medo da inovação.

Todavia, norteou a ação a necessidade de perseguir-se o essencial, o que era importante — atender às prioridades definidas e defendidas pela Secretaria de Educação, na sua preferência pelos mais carentes.

O desenrolar do projeto gerou uma série de subprodutos, entre eles o fortalecimento de equipes especializadas em pré-escola, a preparação de professores nesta área, a adoção de novas alternativas de atendimento à criança nessa faixa etária, à montagem de esquemas mais sistematizados de envolvimento da comunidade ao trabalho escolar. A experiência do projeto vem gerando uma nova forma de ver a prática educativa de maneira diferenciada, apesar de encontrar ainda, no seio da própria Secretaria, contestadores. É salutar essa contestação. Cria o debate, amplia a busca de metodologias outras e propicia o aparecimento de massa crítica no ambiente organizacional. Não se pretende correr o risco de adotar-se posições dogmáticas sobre o problema, pois elas também seriam parciais.

Hoje, não existe na Secretaria da Educação de Pernambuco um modelo único de atendimento ao pré-escolar. Existem modelos que norteiam a organização administrativa do alunado e propostas pedagógicas suscetíveis de transformações. Existe um chamamento e um direcionamento para atender-se prioritariamente à criança oriunda de população de baixa renda. Existe uma preocupação de não fazer da escola mais um elemento de segregação, de discriminação e de marginalização da criança, frente ao seu ambiente. Existe uma preocupação de transformar a escola em uma escola comunitária. Temos pouco know-how nisto! Mas, estamos aprendendo com as lições da própria comunidade e o projeto do pré-escolar tem sido pródigo nessas lições. Existe uma consciência da relatividade das propostas pedagógicas diante do aqui e agora, das peculiaridades de cada região e das mutações ambientais.

Dentre as modalidades de atendimento ao pré-escolar mencionadas anteriormente, e tendo como ponto focal a preferência pelos mais carentes, poder-se-á citar, além do PROAPE, o Centro de Educação Bernard Van Leer, que ora se renova e amplia as suas atividades em novas bases, onde o trabalho comunitário é a tônica principal; as Mini-escolas, onde, aproveitando-se ambientes simples, de localidades muito pobres, instala-se uma pré-escola para as crianças de 5 e 6 anos; os Núcleos de Recreação nas periferias da cidade, onde os paraprofissionais conduzem o processo educativo e a Escola e Secretaria os incorporam como clientes de uma ação educacional sistemática, preparando-os para atuarem nessas

áreas; as classes pré-escolares nos moldes universalmente adotados, para o desenvolvimento da ação pré-escolar.

A atuação da Secretaria, na área do pré-escolar, recentemente ampliou-se e sua responsabilidade aumentou, quando, utilizando os recursos oriundos do MOBREAL e do PROCANOR - Programa de Apoio às Populações Pobres da Zona Canavieira do Nordeste — Projeto VIVER, resolve desencadear uma ação conjunta ligada aos órgãos de educação das Prefeituras Municipais. Atende, assim, a uma solicitação de cerca de 110 municípios nas várias regiões do Estado. Exercita-se a descentralização das ações educacionais, através da pré-escola e, quem sabe, atingir-se-á a tão esperada municipalização do ensino, através da semente do pré-escolar.

Espraia-se a pré-escola no Estado e, apesar das diretrizes gerais emanadas do órgão central, afortunadamente, o atendimento a essas crianças adquirirá uma cor local, pois nem todas estão crescendo pescando nas marés de Recife e Olinda, mas muitas delas sofreram e sofrem as agruras da seca ou das enchentes, tão freqüentes em Pernambuco.

Provavelmente, todas elas vêm desenvolvendo sua coordenação motora e discriminação visual, no duro exercício da prática diária da sobrevivência. Nem sempre a prática da sobrevivência deixa tempo para desenvolvimento do domínio afetivo da educação e freqüentemente subutiliza ou deforma o domínio cognitivo e psicomotor dessas crianças. É importante, entretanto, lembrar que, nós educadores, não podemos negar nem olvidar essa prática da sobrevivência. É preciso trazê-la para o seio da escola e através dela descobriremos os melhores caminhos para educar essas crianças.

Os dados estatísticos do final de 1981 apresentavam a Secretaria com um atendimento ao pré-escolar na ordem de 44.500 crianças, distribuídas pelos seus vários projetos. O PROAPE atendia a um percentual de 74,10%, enquanto o restante distribuíam-se pelas outras formas adotadas.

A população na faixa de 3 a 6 anos no Estado situa-se na ordem de cerca de 1.500.000 crianças, o que significa dizer que estamos atendendo a apenas 3% das crianças nessa faixa.

Nosso atendimento está muito aquém das nossas necessidades; todavia, o espaço pedagógico e político que se abre tem agregado, na luta pela ampliação do atendimento, uma série de instituições outras que colaboram na minimização do problema.

Os novos caminhos da educação pré-escolar

Diante de uma experiência vivida à frente de administração de programas educacionais, dentre eles os destinados às crianças na faixa pré-escolar, fica-nos a sensação nítida da não existência de fórmulas mágicas para solucionar o problema da pré-escola. Mesmo porque ele não é isolado de um contexto maior e desvinculado dos fatores exógenos que o influenciam.

Frente aos novos rumos que a educação pré-escolar tem tomado no cenário nacional, será interessante lembrar a afirmação de Gaston Mialaret de que "será ingênuo acreditar que todos os problemas posteriores da educação poderiam resolver-se por uma organização perfeita da educação pré-escolar"⁴. Esta não é mais do que um segmento da educação total do indivíduo e como tal deverá ser considerada. Todavia, ela não deverá ser direcionada somente com preocupações para a melhoria da performance do sistema de ensino no futuro, mas vincular-se à problemática básica de desnutrição, carência afetiva, socialização, problemas de saúde, etc, da criança no seu hoje.

12

Recentemente um grande chamamento foi feito pelo MEC para a reunião de esforços na tarefa de dar consistência ao proposto no III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto - 1980-85, em respeito à educação pré-escolar. Ao chamamento agregaram-se recursos e diretrizes bastante claras, onde a integração dos órgãos setoriais, a mobilização dos meios comunitários e dos recursos locais e a ênfase à inovação metodológica representam linhas norteadoras do atendimento ao pré-escolar.

No caso de Pernambuco, tem sido relativamente fácil atender a esse chamamento, pois o exercício da experiência vivenciada ao longo dos últimos anos, substanciada pelos resultados das pesquisas e alimentada pelo debate permanente da questão, nos indicam ou orientam a adoção de medidas concretas, em resposta à convocação ministerial. Para nós, pré-escola não é um mero modismo.

A discussão valorativa dessa modalidade educacional já permeia os vários segmentos da instituição e a natural conscientização para o problema.

MIALARET, Gaston. A educação pré-escolar no mundo. Lisboa Moraes 1976 p. 163.

Parece-nos essencial que, quaisquer que sejam os sistemas de ensino, ao tentar expandir ou assumir o atendimento ao pré-escolar, deverão fazê-lo dentro de uma postura crítica e consciente de suas necessidades nessa área. Despojamento e mergulho nas profundezas da responsabilidade a assumir são necessários para que sejam evitados os erros de uma adoção não compartilhada, não abraçada, não desejada.

Os esquemas de pré-escola poderão parecer convidativos nos discursos e os exemplos dentro de uma realidade definida. Entretanto, não se constituindo a pré-escola para populações de baixa renda um valor a ser atingido, a operacionalização das suas atividades não resistirá à ditadura do "se". Se tivéssemos salas... , se tivéssemos professores treinados. . . , se tivéssemos carteiras. . . , se tivéssemos material didático. . . , se. . . As carências, as restrições, os fatores limitantes são inúmeros, mas não apenas para a pré-escola. É preciso transformar fatores restritivos em impulsionadores de uma ação educativa mais comprometida.

Tomada na sua dimensão maior e revestida de uma roupagem nova, a educação pré-escolar pode tomar ares de contestadora da escola de 1º Grau. Escola rígida, desvinculada dos problemas da comunidade e pouco afeita a trabalhar com população de baixa renda. Contestadora, no momento em que cobrar da escola de 1º Grau uma ação continuada ao que foi possível atingir nessa faixa de idade da criança e não se dobrar a apresentar produtos acabados, resultado de uma departamentalização dos níveis educacionais.

A isso ela não deverá se curvar, sob pena de tornar-se o vilão de todo o sistema de ensino. Atualmente, reclama-se no 2º Grau da ineficiência e ineficácia do 1º; a Universidade reclama dos males não sanados pelo ensino de 2º Grau. Forma-se um grande ciclo vicioso de reclamos da educação, no qual poder-se-á inserir também a pré-escola. E onde está a criança e suas necessidades? Seu contexto cultural? Sua individualidade? Suas carências diversificadas?

Parece-nos que a grande carência é a nossa, que é representada pela crescente dificuldade (demonstrada diante das ações mais variadas) em definir ou exercer, ou participar da formulação de uma educação adequada a uma ambiência em constante turbulência. Uma ambiência que poderá assemelhar-se, mas não é igual à da época em que freqüentávamos os bancos escolares.

Transformar a nossa atuação e assumir o risco de indicar uma direção a seguir é o grande desafio, na condução da educação pré-escolar atual e preparação do homem do ano 2.000. Não existem soluções mágicas para os destinos da pré-escola, repetimos. Existem, e deverão existir, pos-

turas críticas em relação ao problema, estados não acomodativos de verificar a prática pedagógica para o pré-escolar; existe a abertura necessária para a criação de nova cultura sobre a pré-escola. Cultura essa passível de quebrar as resistências institucionais e traduzir valores em ações concretas.

A Pré-Escola como Escola (*)

VITAL DIDONET

O problema educacional brasileiro nunca será bem colocado enquanto não se considerar como variável inerente a situação de vida e educação das crianças menores de 7 anos.

I - INTRODUÇÃO

Até agora temos procurado situar as causas dos baixos índices de produtividade do ensino de 1º grau na precária qualificação de grande parte dos professores, na insuficiência ou deficiência dos materiais didáticos, na inadequação dos métodos de ensino-aprendizagem, nas insatisfatórias condições físicas de muitas escolas. Em outras palavras, as causas do problema foram procuradas dentro do próprio processo (1).

14 Forçados por diversas evidências — freqüentemente só evidências estonteantes conseguem demover arraigados hábitos de visão e de julgamento — estamos deslocando a busca daquelas causas para fora do processo: para a criança mesma, antes do seu ingresso na 1ª série e para os fatores que afetam o seu crescimento e desenvolvimento.

Não subsiste dúvida de que a qualificação dos professores, o pagamento de salários condignos e a oferta de melhores ambientes escolares, com instalações e materiais didáticos suficientes e adequados, contribuirão para a elevação dos índices de aproveitamento das crianças. Mas é razoável supor também que não reside aí o fulcro da questão. Os melhores professores, com os mais bem qualificados materiais didáticos e com o

* Este trabalho divide-se em três partes. Na primeira, são expostas algumas razões que indicam a importância da educação pré-escolar e a sua necessidade para as crianças que vivem em ambiente diversos, como os de baixo nível sócio-econômico. Na segunda parte, procura-se demonstrar a urgência de uma Política voltada para os pré-escolares. Ousa-se mais, a propor a inclusão de objetivos de atendimento às crianças no Plano Nacional de Desenvolvimento. Na terceira, são apresentadas algumas sugestões de ordem prática para a realização de um amplo programa de atendimento às crianças menores de 7 anos.

Acentua-se que a educação pré-escolar é um requisito indispensável para o êxito escolar das crianças dos meios pobres e, portanto, um requisito do próprio sistema educacional e dos efeitos que ele pretende produzir na sociedade.

mais eficiente método não conseguirão, certamente, o esperado êxito para o sistema de ensino se receberem no 1º grau crianças de 7 ou mais anos marcadas pela desnutrição e inibidas no desenvolvimento psíquico. Sabe-se que a falta de nutrientes, na idade crítica do crescimento infantil, pode lesar o desenvolvimento cerebral normal e que a fraca estimulação ambiental, física e social retarda o processo de desenvolvimento mental, psicomotor e sócio-emocional.

A repetência é tão antiga no sistema escolar, que já aprendemos a conviver com ela. Os administradores educacionais estão, há tempo, interessados em diminuir-lhe as proporções, mas suas preocupações, até há pouco, recaíam sobre o ônus financeiro que ela representa para o sistema de ensino, mais do que sobre os danos que causa sobre a vida das crianças. Aqueles são consideráveis e alarmantes; estes, grandes e indelévels. Ambos devem ser enfrentados, porém, pela raiz e não exclusivamente em seus efeitos.

Não se trata, mais uma vez, de jogar a culpa para trás, para o grau anterior de ensino. Mas de aceitar a indicação de que as raízes de alguns problemas vão um pouco mais fundo, começam mais cedo.

Tem-se escrito bastante, ultimamente, sobre educação pré-escolar, no mundo inteiro. O que parece significativo é a sinceridade da preocupação: mais do que uma nova bandeira política, um modismo ou uma fonte de idéias originais para os educadores, o fenômeno do interesse pelo tema parte da própria ciência, da psicologia, da sociologia, da nutrição, entre outras. A educação pré-escolar é um fato novo para a educação, sobretudo para o sentido político da educação. É na formação do povo que ela inscreve seu objetivo fundamental.

A questão não se coloca, portanto, como mais uma parcela da população a disputar uma migalha dos poucos recursos públicos para a educação. Acima de tudo, ela deriva de uma análise objetiva das fontes do desenvolvimento e da formação dos indivíduos e do próprio povo. Ou se incorpora os pré-escolares ao sistema educacional, oferecendo-lhes as condições básicas de desenvolvimento, ou uma parte considerável da população continuará à margem do processo.

Duas ordens de razões argumentam em favor da atenção às crianças pré-escolares — uma, que parte da psicologia do desenvolvimento, outra, da sociologia e da antropologia social. Aqui serão referidos de passagem

apenas alguns aspectos do problema. Uma exposição mais circunstanciada pode ser encontrada na literatura específica (2).

I - PRÉ ESCOLAR, UMA EDUCAÇÃO NECESSÁRIA

1. O peso numérico dos pré-escolares: exigência e desafio.

Os dados demográficos são importantes no planejamento de um país. A composição etária da população é uma variável presente na definição de programas e linhas de ação. Serão bem diferentes os planos e as metas sociais se a maioria da população é constituída de velhos ou de jovens.

Ora, o Brasil tem 24 milhões de crianças menores de 7 anos, o que equivale a 20% de sua população. A cada ano, nascem 3 milhões e meio de brasileiros. Não há como ignorar esse fato ou, sabendo-o, desconsiderá-lo no planejamento nacional. A partir de 1975, têm-se intensificado o debate, os estudos, as reuniões, os seminários e congressos sobre os problemas do pré-escolar. Diversos programas esparsos, nos setores de saúde, educação e assistência social, procuram enfrentar alguns problemas específicos, como desnutrição, doença, abandono ou outras carências ambientais. Mas alcançam uma parcela tão pequena da população-meta que não chegam a ser numericamente significativos. Não mais do que 6% da imensa população pré-escolar recebem alguma atenção dos programas educacionais, públicos e privados.

Para o grupo de 7 anos e mais, existe uma política educacional clara e explícita, com objetivos, metas e estratégias bem definidas. O Sistema Educacional é responsável por sua execução. Mas o grupo pré-escolar, que numericamente se equivale à clientela do ensino de 1º grau, ainda se encontra num relativo abandono, apesar de viver os fundamentos de sua vida, onde as bases da personalidade são lançadas, e todo crescimento e desenvolvimento pessoal e social ou toma impulso ou é inibido. Pode-se afirmar, até, que ainda não existe, no Brasil, uma política referen-te aos pré-escolares.

A CPI do Menor, da Câmara dos Deputados (3), estimou em 25 milhões a população de menores carenciados e abandonados, no Brasil. Alguns estudos locais ou regionais em áreas-problema indicam que 70 a 80% das crianças pré-escolares são desnutridas. (4). A Exposição de Motivos

à criação da Coordenação de Proteção Materno-Infantil, do Ministério da Saúde (5), alertou que 70% dos pré-escolares não recebiam as atenções mínimas de saúde, assistência e estimulação ao desenvolvimento normal equilibrado que necessitavam.

Ora, se a isso se acrescentar a constatação de que a idade pré-escolar, mormente nos três primeiros anos de vida, é a mais sensível a todo tipo de influência e que, portanto, pode ser marcada indelevelmente com repercussões sobre todos os anos posteriores, é difícil fugir à conclusão de que se impõe com urgência a realização de um amplo e adequado programa de atendimento às crianças pré-escolares dos níveis sócio-econômicos inferiores.

Mas as razões não estão apenas do lado dos números. Elas são sobretudo qualitativas. É o que se pretende expor a seguir.

2. A Inteligência não nasce aos 7 anos.

A inteligência já está presente ao nascimento da criança e se constrói de forma contínua em uma seqüência de estruturas cada vez mais complexas, até alcançar o nível das operações formais ou abstratas, característica do adulto.

O início da organização mental se dá com a inteligência sensório-motora ou prática (0 a 2 anos de idade), antes da linguagem, portanto e sem representação interna. Em lugar de palavras e conceitos, a inteligência nesse nível usa percepções e movimentos, organizados em "esquemas de ação" (6). Nesses dois primeiros anos de vida, forma-se o conjunto de subestruturas cognitivas que servirão de ponto de partida para as construções perceptivas e intelectivas posteriores.

No primeiro ano, ocorre uma ativa exploração do mecanismo de causa e efeito, dos movimentos, da textura e das formas dos objetos. Toda a ação da criança tem o sentido de organizar mentalmente o mundo que a cerca.

Inicia-se, em torno do segundo ano, prolongando-se até o 6º ou 7º aniversário, um segundo período do desenvolvimento mental. Começa o uso de símbolos representativos dos dados ambientais. Os significantes passam a ser, aos poucos, diferenciados dos seus significados. Objetos ou acontecimentos não percebidos no momento podem ser evocados e re-

presentados, tornando-se possível o pensamento. A imitação, o jogo simbólico, o desenho, as imagens mentais e a linguagem são as condutas mais significativas deste período. A linguagem tem uma função importante na formação e no desenvolvimento do pensamento: através dela as coisas ou acontecimentos passados são evocados e os futuros, antecipados. Dessa forma, ela permite ultrapassar o aqui e o agora e dá ao pensamento o poder de sobrepor-se à velocidade da ação (7).

No período seguinte (7-8 a 11-12 anos), da inteligência operatória concreta, as ações são interiorizadas e agrupadas em sistemas concretos e reversíveis. No quarto período, a inteligência, agora operatória abstrata ou formal (dos 11-12 aos 15-16 anos), liberta-se do concreto, da situação vivida, formula hipóteses e tira conclusões.

A ordem de sucessão dos períodos e, dentro deles, dos diversos estágios, é constante, embora as idades médias limites possam variar de um indivíduo para outro ou de um meio social a outro.

Que fatores atuam para que a mente se desenvolva? Em outras palavras, que forças levam o indivíduo a formar sucessivos níveis de inteligência, de complexidade crescente? O interesse na resposta provém da importância de se identificar algum mecanismo interno ou externo ao sujeito, que possa ser provocado, reforçado ou dirigido pela ação pedagógica e obter-se, com isso, um nível alto de desenvolvimento. Não obstante a psicologia não tenha ainda, segundo **parece**, encontrado uma resposta satisfatória à questão, os seguintes **fatores gerais** do desenvolvimento mental, apontados por Piaget (8), lançam-lhe alguma luz:

a) O crescimento orgânico e, principalmente, a maturação do complexo formado pelo sistema nervoso e pelos sistemas endócrinos. O papel da maturação parece ser o de abrir possibilidades novas ao aparecimento de novas condutas. Se ela é uma condição necessária, não o é, porém, suficiente, pois é indispensável que as possibilidades assim abertas se realizem e, para isso, que a maturação seja acrescida do exercício funcional e da experiência.

b) O exercício e a experiência adquiridos na ação sobre os objetos: 1 — experiência física, que consiste em agir sobre os objetos para deles abstrair as propriedades; 2 — experiência lógico-matemática, que consiste em agir sobre os objetos para conhecer o resultado da coordenação das ações. O conhecimento é abstraído da ação e não dos objetos. Em

outras palavras, as estruturas lógico-matemáticas são devidas à coordenação das ações do sujeito e não dos objetos exteriores, simplesmente.

c) As interações e transmissões sociais, que dão, não apenas a tonalidade afetiva e, portanto, o sentido pessoal a toda experiência da criança, como também os conteúdos de sua convivência com o grupo. Ela nasce profundamente dependente dos adultos e deles recebe as normas, as orientações, os objetivos, os meios e os padrões de comportamento elaborados pelo seu grupo social.

d) Um mecanismo interno de equilíbrio ou de auto-regulação. É interno, mas não inato nem preestabelecido, pois o desenvolvimento mental é uma construção real, progressiva, de tal sorte que cada inovação só se torna possível em função da precedente. Exerce o papel de equilibrador, que dá direção ao desenvolvimento e, portanto, tem uma função teleológica, através de um processo de auto-regulação do sujeito em resposta às perturbações exteriores e de regulação ao mesmo tempo retroativa e antecipadora (9). Trata-se de uma atividade organizadora dos estímulos externos e que os integra às estruturas internas já existentes.

Dentre estes fatores, o segundo e o terceiro merecem a atenção educacional para que contribuam da melhor forma com o desenvolvimento da inteligência pois, dependentes que são de agentes externos, podem ser mais ou menos favoráveis, mais ou menos prejudiciais. O crescimento e a maturação orgânica não dependem de ações educativas. Destaque-se, porém, que a alimentação é fundamental para a sua realização e, por isso, ela está relacionada com o desenvolvimento mental e com a aprendizagem.

A pré-escola é um ambiente organizado de tal forma a oferecer o máximo de experiências físicas e lógico-matemáticas adaptadas ao nível de desenvolvimento das crianças, para que, através de sua atividade variada e permanente, elas vão abstraindo as propriedades dos objetos, conhecendo o resultado de suas ações, formando conceitos e, conseqüentemente, alimentando o processo de organização de estruturas e subestruturas mentais, crescentemente mais complexas.

?. O desenvolvimento sócio-emocional.

O ser humano nasce numa família, portanto, numa sociedade. E geral-

mente no seio dessa família que ele vai experimentar os primeiros contatos interativos. Algumas interações estão determinadas pela cultura, outras dependem do condicionamento sócio-pessoal.

Da interação biossocial da criança com sua mãe (ou com quem dela faz as vezes) emerge o seu eu social. Os primeiros atos sociais procuram a satisfação das necessidades básicas de alimentação, de cuidados e de segurança corporal e estão marcados pelo traço fundamental da dependência. Essa relação proporciona as bases do amor, da simpatia e da cooperação. O círculo social, desde cedo, vai se ampliando, ao contato com o pai, os irmãos e outros adultos.

Uma ausência ou afastamento prolongado da mãe e a não-satisfação por outra pessoa das necessidades de carinho e atenção, poderão gerar conseqüências negativas sobre a organização mental, social e afetiva da criança. Alimentação, bem-estar, proteção, podem ser oferecidos de muitas maneiras, inclusive cientificamente dosados. Mas a satisfação impessoal das necessidades materiais é insuficiente. São essenciais a proximidade, o afeto, o carinho e, ao menos nos três primeiros anos de vida, laços estáveis entre a mãe ou a mãe-substituta e o filho (10).

Enquanto o eu permanece inconsciente de si mesmo, toda a afetividade da criança continua centrada no seu corpo e em suas ações. A medida que os objetos são concebidos como exteriores ao eu e independentes dele, as pessoas também passam a ser vistas como "outros" e adescenração afetiva se torna possível. Os sentimentos podem ser transferidos e tornar-se interindividuais e duradouros, como as simpatias, as antipatias, as afeições. Surgem, também, os sentimentos morais intuitivos e a formação de uma hierarquia de valores.

A linguagem exerce um papel destacado no desenvolvimento social, enquanto através dela as ações e o mundo interior da criança, a partir do segundo ano de vida, são socializados, ainda embora numa esfera egocêntrica.

Tudo isso acontece antes dos 7 anos. . . Mas a escola só pensa na criança depois dessa idade. É à família que competiria acompanhá-la, oferecendo-lhe as condições de uma educação completa e segura, até seu ingresso no ensino de 1º grau. Se as famílias tivessem condições satisfatórias para tanto, as de classe alta e média-alta não procurariam creches, escolas maternas e jardins de infância para seus filhos. Apesar de terem

um nível instrucional relativamente elevado e de compreenderem os processos de desenvolvimento e aprendizagem infantil, sentem a necessidade ou a importância de confiar seus filhos a pessoal especializado. Além disso, os compromissos de trabalho extradomiciliar obrigam-nas a um afastamento diurno de cerca de dez horas, precisamente no período de maior atividade da criança. Ora, se as crianças de classes alta e média precisam de educação pré-escolar em instituições especializadas, quanto mais as de classe baixa, onde as carências sócio-econômicas e culturais são evidentes: os pais têm menos instrução, também a eles o trabalho afasta de seus filhos o dia inteiro e o ambiente é pobre na estimulação ao desenvolvimento mental, a linguagem é restrita, a experiência sobre os objetos é desorganizada e limitada.

4. Autoconceito positivo .condicionante do êxito.

Todo o período de 0 a 6 anos é de particular importância para a vida adulta, porque nele são construídas as bases da afetividade e da socialização. Dois pontos, no entanto, merecem destaque: a formação do autoconceito e a estruturação da personalidade.

As experiências que o homem tem, a partir do berço, vão se organizando aos poucos, até constituírem a imagem que ele faz de si próprio. Para essa auto-imagem influem sobremaneira as primeiras vivências: a percepção que a criança tem da atenção que os outros lhe dedicam, o que dizem dela, o quanto nela acreditam, confiam e esperam. Assim, ela vai assimilando as afirmações dos adultos a seu respeito e configurando sua imagem como de uma pessoa com tais características. As experiências de fracasso — e o problema se agrava quando os adultos o apontam e acentuam — levam a uma auto-imagem de fracassado, derrotado, fraco e incompetente. As experiências de êxito - e este quando reconhecido e estimulado se torna mais forte — levam a uma auto-imagem construtiva, confiante e segura.

O comportamento do indivíduo não é governado principalmente pelos aspectos físicos da situação em que está, mas por suas percepções do ambiente, alteradas em função das experiências anteriores (11). Segundo Anderson (12), "o padrão de vida de todos os indivíduos é uma realização de sua auto-imagem. Pode-se esperar que as pessoas se comportem de acordo com seus padrões pessoais. Essa consistência não é voluntária ou intencional, mas compulsiva e geralmente não chega à consciência". Vai nessa linha a afirmação de Howe: "A aprendizagem é in-

fluenciada pela maneira como o indivíduo presta atenção aos acontecimentos, e esta, por sua vez, depende tanto dos fatores motivacionais quanto das experiências passadas, que determinam a familiaridade dos acontecimentos para o indivíduo, quer dizer, seu sentido e significância para ele" (13).

Pode-se inferir o quanto é prejudicial à criança viver em ambientes negativistas, em situações de extrema carência de afeto, de alimentação, de vestuário, de habitação, de brinquedos, em não ser estimulada, positivamente, para a confiança em si mesma. O fracasso no primeiro ano escolar também exerce o seu peso negativo, enquanto introduz uma experiência de incapacidade de vencer a primeira dificuldade, de não ultrapassar a primeira porta. Agrava-se o prejuízo da reprovação quando os pais, em vez de compreenderem as causas e fatores do insucesso do filho, o acusam de preguiçoso, pouco inteligente, incapaz ou desinteressado.

Se a educação pré-escolar desse apenas compreensão e afeto e criasse um ambiente estimulador, que conduz ao êxito e à auto-superação progressiva, já estaria oferecendo uma contribuição imponderável ao desenvolvimento das crianças. Mas ela vai ainda mais longe.

5. *A personalização e a personalidade.*

A personalidade não é um dado, é uma tarefa. Ela se faz a partir do nascimento, ao compasso do desenvolvimento intelectual, afetivo e social. Aos 6-7 anos, a base e o direcionamento da personalidade já estão estabelecidos. Começar nessa idade a se preocupar com a formação da personalidade humana é iniciar muito tarde. Por outro lado, deixá-la unicamente ao encargo das famílias é uma arriscada omissão, quando a maioria delas vive em situações de evidente privação e desequilíbrio econômico, quando não também, por conseqüência, de instabilidade sócio-pessoal.

A passagem da egocentricidade infantil às respostas socializadas e orientadas para o outro mostra que as primeiras manifestações do eu são alteradas gradualmente pelas experiências da criança, pelas atitudes dos adultos para com ela, pelas interações e transmissões sociais e pelos papéis que ela vai introjetando em sua própria organização vital, através de seus contatos com os demais. As condutas aceitas e esperadas dos outros se integram na organização da pessoa e os impulsos mais rudimentares se inibem ou reprimem, como resultado do condicionamento sócio-

cultural (14). Por exemplo, quando a agressividade significa um meio de sobrevivência, a tendência do indivíduo é de considerá-la importante na sua escala de valores. As crianças dos meios pobres, onde o ambiente físico e social é hostil e uma permanente agressão à sua condição humana (falta comida, roupa, segurança física, espaço para morar etc), tendem a introjetar os comportamentos duros dos adultos e dar liberdade à sua força agressiva, como recurso para vencer as dificuldades e agressões do meio.

A afetividade não se realiza nem se equilibra sobre o desespero, a descrença, a falta de fé, sobre a insegurança, o medo ou a ameaça, sobre o desagrado ou a acomodação a uma situação injusta. A condição de vida de grande parte da população é de fome, sofrimento, trabalho duro, salário baixo, revolta ou insegurança sobre o amanhã, até mesmo para o fundamental como saúde, roupa e comida. Certamente as crianças criadas nesse ambiente não chegarão à escola de 1º grau, aos 7 anos, receptivas, desejosas de aprender, ouvir, prestar atenção e obedecer ao professor. Grande parte delas manifesta traços psicossociais de personalidade diferentes das que vivem em melhores níveis sócio-econômicos: instabilidade emocional, inibição, agressividade, baixo nível de auto-estima, medo e desconfiança diante das pessoas estranhas ou de situações novas (15). Se os pais das classes pobres tiverem esperança de melhorar sua vida, se conseguirem viver num clima de amor familiar e puderem transmitir aos filhos a sensação de serem amados, protegidos e cuidados, pode-se esperar que eles não sejam profundamente marcados nem prejudicados de forma irreparável, apesar da pobreza e da circunstância social perturbada em que vivem. Mas a experiência demonstra que apresentam diferenças marcantes de comportamento dos que crescem em ambientes mais equilibrados, mais seguros, menos carentes.

A escola de 1º grau tem sido, não raro, utilizada como instrumento de uniformização de comportamentos. Mas acabava exacerbando a dicotomia entre o modo de ver e reagir da criança, já bastante enraizado, e o modo proposto e aceito pela sociedade que representa. Em outras palavras, opunha um "ideal" de personalidade a um esquema de comportamento comandado por forças muito diferentes. O conflito era uma conseqüência.

A pré-escola, nesse caso, é um recurso benéfico, enquanto se propõe a ser um ambiente intermediário entre o lar e a escola, num período de vida em que a personalidade começa a se formar. Mas seu poder é bem

mais forte. O currículo não consta apenas de atividades que serão desenvolvidas explicitamente. Subjacente e fluindo através de toda a organização das atividades, dos métodos, do sistema de motivação, há um currículo de valores implícitos, uma concepção de natureza humana, de pessoa, de dignidade, de igualdade de direitos e deveres. E aqui se compensam, em parte, as deficiências do "currículo oculto" a que estão submetidas as crianças dos meios pobres.

Nas relações dos adultos com os pequenos e destes entre si, que se estabelecem na pré-escola, também se apreendem valores, se formam atitudes, que nem sempre estão explicitamente formulados. Em suma, a pré-escola é um poderoso agente socializador que permite a criança aprender muito sobre si mesma e sobre os modos como os outros indivíduos e grupos interagem com ela e entre si. Esse currículo não explícito talvez influa mais na formação da personalidade do que o currículo manifesto, porque é muito consistente e persuasivo e atinge diretamente a vida emocional do ser humano em formação.

6. Ambiente e desenvolvimento: relações influentes.

A vida humana é alguma coisa que se "pro-jeta", que se joga para a frente. O ato de se entregar ao futuro, de ser-para-o-que-vem é um desafio irrecusável. Nesse ser frente ao desconhecido, o homem encontra campo para o exercício de sua liberdade e de sua criatividade. Nele se realizam as surpresas da criação pessoal, por causa dele existem as esperanças, que ultrapassam a aventura das simples possibilidades. No entanto, trata-se, sempre, de "algo" que se projeta, de alguma coisa que se realiza no ato de se entregar para o adiante. E essa "alguma coisa", o ser atual de cada pessoa tem a ver com suas experiências, passadas e presentes, e com o ambiente em que vive.

São conhecidas, já, algumas circunstâncias ambientais que influem no desenvolvimento presente das crianças e naquilo que delas se pode esperar como adultos.

Quanto mais novas, mais dependem do meio social e físico. Maior também terá que ser o seu esforço de assimilação e adaptação. Na medida em que elas se aproximam da maturidade, a aprendizagem, que era mais dirigida pelo sentido biológico, se torna mais complexa, pela estruturação progressiva da inteligência.

Diversos estudos procuraram estabelecer e caracterizar as relações entre o ambiente e o desenvolvimento da criança. Em razão disso, vários termos, se tornaram conhecidos: privação, carência, desvantagem e marginalização cultural. Referem-se os pesquisadores à situação de inferioridade a que as crianças de meios pobres estão submetidas, em relação às de ambientes sócio-economicamente médios e altos.

Determinados meios são pobres em estímulos visuais, auditivos, tácteis e motores, não permitindo uma ampla diversificação das representações internas e, portanto, não formando a base para o desenvolvimento do raciocínio. Muitas crianças são impedidas de explorar e manipular as coisas que as cercam, de pesquisar e movimentar-se livremente. Tanto a insuficiência de estímulos quanto o comportamento restritivo dos adultos podem inibir e retardar o processo de desenvolvimento mental. A inteligência não se desenvolve sobre o vazio. Precisa de estímulos, desafios, solicitações. "Cognição é ação" (16). É na exploração do meio próximo, na manipulação dos objetos, que a mente se desenvolve, através da assimilação e da acomodação às novas apreensões. Mas se o meio é amorfo, parado, invariado, a mente segue um caminho lento e pode não chegar a determinados estágios de desenvolvimento.

A "escola-antes-dos-sete-anos" é um meio ativo, dinâmico, rico em solicitações e desafios, estimulador da atividade, conseqüentemente, do desenvolvimento mental. Movimento, exploração dos objetos, suas relações mecânicas e lógicas, experiência de êxito, autoconfiança e aceitação são a tônica da pré-escola.

Parece provável que qualquer ambiente, a não ser que seja extremamente carente, oferece o mínimo para o crescimento adaptativo, se por crescimento adaptativo queremos significar a aquisição da habilidade de aprender pela experiência, de comunicar o próprio mundo interior, de estabelecer relações sociais simples, adaptadas ao meio. Mas se o ambiente tende, predominantemente, a explicações mágicas dos fenômenos, em vez de explicações causais, se a linguagem é fraca em conceitos de tempo e espaço, se oferece limitada experiência de relações mecânicas ou se nele se dá pequena atenção a noções, tais como agrupamento e diferenciação, ordenação e seriação, é difícil, senão impossível, desenvolver os tipos de pensamento que subjazem ao estudo da matemática e das ciências. (17).

A aquisição dos conceitos depende da prática e da repetição de expe-

riências muito semelhantes, sua generalização, das variações não arbitrárias no ambiente. Daí a importância da organização e da predicabilidade das coisas, dos acontecimentos e dos comportamentos. A riqueza do sistema lingüístico é outro fator preponderante para o desenvolvimento mental e social, pois a linguagem adquire, entre 2 e 16 anos, crescente importância como instrumento de análise, de pensamento simbólico e de comunicação.

Na pré-escola, começam a se desenvolver as bases que darão segurança e solidez ao pensamento científico, através do uso de uma linguagem rica em conceitos de tempo e espaço, movimento e forma; da organização física consistente dos acontecimentos; da repetição com alterações leves, porém seqüentes das experiências.

A prática educacional tem mostrado, freqüentemente, que as crianças de favelas alcançam um desempenho psicomotor dos grandes mústulos, superior ao das crianças das classes média e alta que vivem em apartamentos. Enquanto os ambientes mais desenvolvidos oferecem maiores oportunidades para se alcançar a função semiótica, pela manipulação de símbolos e imagens representativos e, por isso, alcançar mais rapidamente o nível das operações abstratas, os ambientes pobres, tanto urbanos quanto rurais, prendem mais ao pensamento sobre o concreto e o imediato. Essa diferença tem grande repercussão sobre a aprendizagem escolar, que exige, de forma progressiva, a utilização de estruturas abstratas.

Poppovic (18) verificou que as crianças de ambientes pobres demonstram, em média, dois anos de atraso no desenvolvimento neuro-psicológico e nas operações cognitivas em relação às de níveis sócio-econômicos altos. Essa constatação experimental coincide com os resultados a que Burton White (19) chegou, após vários anos de pesquisa: as diferenças no desenvolvimento de habilidades começam a se manifestar a partir do 8º ou 9º mês de vida e se tornam progressivamente maiores. Na metade do 1º ano, podem ser constatadas divergências estáveis entre os grupos de bom e de fraco desempenho. Aos 2 anos, as diferenças são de 2 a 3 meses de atraso para o segundo grupo. Aos 4 anos, o atraso é de 12 meses e aos 5, chega a 2 anos de retardo. Segundo White, o ponto crítico, sob o ponto de vista educacional, para evitar ou reduzir as diferenças de desenvolvimento devidas às condições do meio está situado entre 10 meses e 3 anos de idade. Nesse período, segundo ele, deveria recair grande atenção do sistema educacional.

Mais conhecidos são os estudos de Bloom (20), combinando a curva de desenvolvimento da inteligência com os efeitos da privação ou carência ambiental: 50% das diferenças, quer de atraso, quer de avanços, que serão constatadas aos 17 anos de idade, já se instalaram até o final do 4º ano de vida.

Diante disso, é pertinente a questão: ou o sistema educacional começa mais cedo, preocupando-se com as crianças a partir do ponto em que as diferenças de desenvolvimento psíquico começam a se instalar e a estabilizar-se, ou ele, na grande generalidade, não fará mais do que confirmar e acentuar as diferenças pessoais devidas ao meio sócio-econômico de origem.

II - A PRÉ-ESCOLA COMO ESCOLA

1. Um novo enfoque para a pré-escola: as crianças dos ambientes sócio-economicamente carentes.

A educação pré-escolar foi concebida, e assim é vista pelos pais e educadores como um meio de oferecer às crianças condições de desenvolvimento melhores do que elas normalmente têm em suas casas. Uma das razões de sua procura foi o número crescente de mães que começava a assumir compromissos de trabalho extradomiciliar. Houve, mais tarde, a descoberta da educação pré-escolar como um recurso para ajudar às crianças pobres (21). A década de 60 pode ser considerada um marco na realização de estudos sobre as condições ambientais de desenvolvimento das crianças pré-escolares. Passou-se a chamar a atenção, daí por diante, para a inferioridade a que estavam submetidas as de ambientes sócio-economicamente carentes. Muitos programas surgiram nessa década. Eles podem ser classificados em três grupos, conforme os objetivos a que se propõem: (a) compensatórios, (b) preventivos e (c) de enriquecimento ou de aceleração.

Os primeiros visam compensar os prejuízos sofridos num meio adverso. Surgiu, com eles, o que se convencionou chamar de educação compensatória. Head Start é o exemplo numérica e politicamente mais significativo. Os programas preventivos se destinam a evitar, através da criação de um ambiente especial, que os pré-escolares sofram as conseqüências negativas do seu meio social e físico. Em geral, sua clientela é atendida a partir de uma idade menor que nos compensatórios, durante um largo período, com ações de educação, alimentação, saúde e assistência

social. Os programas de aceleração objetivam enriquecer de tal forma o ambiente e realizar treinamentos sistemáticos para desenvolver o máximo de habilidades nas menores idades que for possível.

Tanto os programas compensatórios quanto os de aceleração têm conseguido pequeno sucesso. Uma das razões apontadas pelos avaliadores é que eles concentravam sua atenção sobre um aspecto específico do desenvolvimento — cognitivo ou verbal, por exemplo — não sobre o todo, ser uno e complexo, em que um determinado aspecto é apenas representativo de um conjunto de outros da mesma natureza. Outra razão é que raramente foram bastante extensivos no tempo de atendimento a seus educandos, em comparação com o tempo total que eles passam sob a influência do meio social e familiar. Tem-se aludido também (22) ao fato de começarem o atendimento numa idade em que já é muito tarde para evitar os retardos e eliminar as diferenças mentais nas habilidades gerais e específicas.

Embora sejam muito poucas as avaliações de programas pré-escolares no Brasil, algumas já indicam que os resultados são compensadores, principalmente quando o programa inclui atividades de desenvolvimento global. De qualquer forma, comparando crianças do mesmo ambiente sócio-econômico, as que recebem educação pré-escolar apresentam escores muito superiores nos testes de desenvolvimento mental e sócio-emocional. As diferenças são mais acentuadas nos grupos carentes. Os resultados verificados ao final da primeira série do 1º grau obviamente chamam mais a atenção dos administradores educacionais.

A elevação das taxas de aprovação no 1º grau já seria um bom resultado. Mas a pré-escola não visa, em primeiro lugar, a esse resultado. Ele é, melhor, uma consequência. O que ela visa é ao desenvolvimento global da criança na sua idade própria. E para isso, lhe oferece os estímulos adequados à etapa de vida que enfrenta.

Equilíbrio afetivo, integração social, desenvolvimento da mente e do físico são alguns itens básicos que a pré-escola vem conseguindo estimular, em programas extremamente simples, porém eficientes e eficazes. Expressão verbal e não-verbal, coordenação motora, auditiva e visual, capacidade de trabalho, concentração, apreensão e compreensão de conceitos são outros resultados verificados.

A redução dos gastos, no sistema de ensino, pela elevação da porcenta-

gem de aprovação é um efeito importante, sob o ponto de vista dos cofres públicos, mas não é mais considerável que os resultados operados na própria criança — sua maior auto-estima, melhor expressão verbal, a experiência de êxito, autoconfiança, alegria, em síntese, o desenvolvimento de sua capacidade psíquica.

Mas educação pré-escolar não é panacéia. Também ela tem suas limitações. Certamente, seus efeitos serão bem menores quando o ambiente é adverso, quando todo o panorama social e econômico é prejudicial ao desenvolvimento harmônico e equilibrado da criança, à sua integração social mais ampla. Mas se, pela educação pré-escolar, não se pode esperar alterações no quadro de injustiças sociais e econômicas, dela, pelo menos, se deve querer que vá até às crianças marginalizadas e lhes ofereça um ambiente de esperança, carinho, amor, provocação, questionamento, em suma, de estímulo ao desenvolvimento global. E, com isso, estaremos cumprindo uma tarefa de transcendental valor: colocando à disposição das crianças condições indispensáveis, embora não totalmente satisfatórias, para romperem o círculo de dependência e marginalização em que vivem.

Se o êxito escolar vale para o indivíduo alcançar sua auto-realização e uma relativa autonomia, e nesse caso ele deve ser um requisito básico para a promoção de todas as crianças, não esquecendo as mais pobres, é indispensável a educação anterior aos 7 anos, lá onde ela pode ser eficaz para estabelecer as possibilidades desse êxito. A igualdade de oportunidades educacionais, mesmo quando existir para todas as crianças brasileiras, não passará de um mito enquanto não se oferecer a todas elas igualdade de condições de êxito. O mandamento democrático do direito universal à educação e de oportunidades iguais para todos não se cumpre apenas pela oferta de vagas nas escolas. Mais do que de possibilidades de acesso, as crianças brasileiras precisam de condições de sucesso. Aquele sem este fica inócuo e sem sentido.

2. *Decisão política: Um requisito para a educação pré-escolar.*

No mundo inteiro, vem crescendo o interesse pela oferta de educação às crianças menores de 7 anos. Há países que alcançam até 90% de sua população pré-escolar com programas de educação. Certamente, não fazem isso porque um farto orçamento nacional esteja prodigalizando sobras ou porque todos os problemas do ensino nos graus superiores tenham sido resolvidos, mas porque neles a compreensão da importância dos

primeiros anos de vida, para a formação do povo, para a realização dos objetivos nacionais, seja bastante ampla e profunda. Começam cedo para serem eficientes nos objetivos educacionais que escolheram. Atuando no período que o indivíduo é mais sensível a todo tipo de influência, seja negativa, seja positiva, a educação tem mais condições de êxito em menos tempo e com menos recursos.

É preciso, no entanto, estar atento para o risco de dominação que o sistema educacional, representando um sistema político e econômico, pode exercer sobre a personalidade das crianças nessa idade. E, por isso, a educação pré-escolar deve estar presente na preocupação política e educacional, para que seja uma educação para a igualdade, para a dignidade, para a liberdade e para o amor.

A educação pré-escolar, no Brasil, tem uma história já longa. Mas ainda não adquiriu a força, consistência e amplitude necessárias. Os progressos dos últimos anos, no entanto, são significativos. Um bom trabalho foi feito, de conscientização da população e dos quadros administrativos sobre a necessidade de um adequado atendimento das crianças pré-escolares. Foram estudadas e definidas linhas de ação, realizadas experiências inovadoras, de baixo custo e que visam ampla cobertura. Pode-se dizer que já há um consenso entre os administradores e educadores, além de outros profissionais sobre a importância e a urgência de uma ação global em favor das crianças pré-escolares dos baixos níveis sócio-econômicos. Não é infundado afirmar-se que se atingiu o ponto de sensibilização da opinião pública, do sistema educacional e de setores profissionais, para uma decisão política em favor da educação pré-escolar. Tudo leva a crer que o momento está preparado para essa decisão, que, uma vez tomada, encontrará receptividade, aplauso e pronta resposta.

III - CONSIDERAÇÕES DE ORDEM PRÁTICA

Apresentam-se, a seguir, algumas sugestões, intencionalmente resumidas, com base nas considerações anteriores.

1. *Necessidade de uma decisão política quanto ao atendimento ao pré-escolar.*

Se a educação básica universal é necessária para a realização da democracia e se essa educação só se torna viável para todos se as crianças dos meios pobres tiverem um atendimento que lhes possibilite alcançar a

1ª série do primeiro grau, em condições de prosseguir com êxito para as séries seguintes, a educação pré-escolar é um requisito da própria democracia. Uma decisão política determinando que as crianças façam parte do Plano Nacional de Desenvolvimento lhes dará o lugar que a elas cabe no presente, para que possam cumprir o papel a que serão chamadas, nas décadas seguintes.

2. *Identificação ou criação de uma fonte de recursos para a educação pré-escolar.*

Os esforços, particulares e públicos, que vêm sendo feitos para desenvolver programas, ampliar a cobertura e prestar alguma contribuição positiva à promoção dos pré-escolares, nunca representarão uma política educacional para esse nível, enquanto esbarrarem na atual inexistência ou extrema limitação de verbas. E por isso, não passam de um primeiro estágio, cuja significação social reside mais no efeito-demonstração do que nos resultados para a comunidade mais ampla.

3. *Preocupação com a quantidade, além da qualidade.*

O atendimento ao pré-escolar no Brasil deve estar voltado para a massa e ter proporção com a magnitude do número de crianças nessa faixa etária. Um programa para duas ou três centenas de milhares não causa impacto social nem transformação significativa no quadro das carências sofridas pelas duas dezenas de milhões de crianças. Poucos são os que ainda colocam como uma questão de debate a opção por uma boa educação para poucos ou um mínimo de educação para muitos. Também dificilmente se questiona que a educação pré-escolar deve manter algumas características básicas que lhe garantam ser efetiva. Os limites são difíceis de estabelecer, mas programas muito simples, já experimentados em diversos Estados da Federação, sugerem alguns parâmetros dentro dos quais se pode esperar atingir grandes números de crianças alcançando a eficácia desejada.

4. *Prioridade para as crianças dos baixos níveis sócio-econômicos.*

Pelas próprias características da pré-escola e do desenvolvimento psíquico antes dos 7 anos de idade, toda criança lucra com a educação pré-escolar. Mas considerando que os recursos financeiros serão sempre limitados diante da demanda potencial de educação pré-escolar, há que estabelecer prioridades. A primeira pertence, obviamente, às crianças

dos meios sócio-economicamente carentes. São elas as que mais necessitam, por viverem num ambiente omisso em muitos aspectos importantes e inibidor em outros do seu desenvolvimento mental, social, físico, emocional e psicomotor.

5. Atendimento global de educação, saúde, nutrição e assistência social.

Atendendo a uma clientela proveniente das classes desprivilegiadas, é imprescindível que o programa agregue atividades educativas, ações de saúde, suplementação alimentar à criança, além de assistência social a suas famílias. Desnutrição, fome, condições ambientais precárias de habitação, saneamento, carências e desorganização de estímulos ocorrem paralelamente e Complementares de um mesmo fenômeno social de pobreza.

Atuar sobre a desnutrição da criança, apenas, sem criar um ambiente estimulador do seu desenvolvimento, embora possa apresentar resultados palpáveis sobre o estado nutricional, não leva, necessariamente, a um desenvolvimento global. Por outro lado, atuar apenas pedagogicamente falha, porque a criança desnutrida apresenta, sempre, um desempenho intelectual reduzido (23).

6. Envolvimento da família nos programas.

A contribuição que as famílias, mormente as mães das crianças atendidas, aportam ao programa é muito valiosa, sob três aspectos: (a) emocional: a imensa carga afetiva que acompanha e enche de sentido cada palavra ou atitude da mãe se torna presente num centro de atendimento pré-escolar, quando ela participa das atividades ali desenvolvidas; (b) educacional: vendo e fazendo, as mães aprendem e praticam aspectos importantes para a educação de seus filhos, transferindo para seus lares a situação educativa vivida na pré-escola (24); (c) econômico: barateia o programa, pois, treinadas, elas podem se responsabilizar por grupos de 20 a 25 crianças cada uma, sendo possível a um professor, com 5 mães diariamente, coordenar as atividades de um centro de atividades para 100 a 120 crianças por turno. Em Pernambuco, Bahia, São Paulo e Rio de Janeiro existem programas em que esses três aspectos vêm se verificando.

Segundo Wall, "é através da família, mais do que da escola, que muitos dos nossos objetivos educacionais serão alcançados ou frustrados. Ver-

dadeiramente importante a esse respeito é que nossos esforços estejam voltados para melhorar a qualidade educativa da família antes do que para a mudança das instituições educacionais como a escola, ao menos no que se refere à criança menor de 10 anos" (25). É notável também, a esse respeito, a observação de White: "Nós passamos a acreditar que a educação informal que as famílias dão a seus filhos causa um impacto maior sobre a educação total de uma criança do que o sistema educacional formal. Se a família cumpre bem sua tarefa, os professores podem oferecer um ensino efetivo. Do contrário, há pouca possibilidade de que eles possam salvar a criança da mediocridade" (26).

7. Divisão dos pré-escolares em dois grupos etários: 0 a 3 e 4 a 6 anos.

De acordo com as características etárias e a experiência educacional, sugere-se que as crianças de 0 a 3 anos dos meios urbanos sejam atendidas através de creches. Creches vivas ambiente alegre, abundância de estímulos, que provoquem e satisfaçam a curiosidade da criança; que lhe produzam bem-estar físico e psíquico. As do meio rural, pelo menos enquanto as creches não chegarem lá, poderão receber educação, saúde e alimentação, através dos programas de suplementação alimentar do PRONAN (Programa Nacional de Alimentação e Nutrição), executados pelos Postos de Saúde. Indo buscar os alimentos e levando os filhos para o atendimento definido pelo Programa Materno-Infantil, as mães podem receber, em grupo, orientações práticas e simples sobre o desenvolvimento de seus filhos e como estimulá-los a alcançarem o máximo de suas possibilidades.

Para as crianças de 4 a 6 anos, sugere-se um programa de atendimento direto, cujo centro é a criança, sendo a mãe uma colaboradora.

8. Viabilidade financeira: requisitos.

Um programa nacional para milhares de pré-escolares deve ter viabilidade sob o ponto de vista dos custos. A modalidade tradicional de jardins de infância fica, de início, descartada como inviável. Experiências já suficientemente testadas demonstram que a educação pré-escolar pode ser eficaz sem ser cara. Sugere-se.

a) Não aplicar recursos em construções onde elas não sejam absolutamente necessárias. Aproveitar todo e qualquer espaço disponível onde as crianças possam receber os cuidados, ao abrigo do sol, da chuva, do

frio. Nós não temos direito de deixar subutilizados ou fechados galpões, salas, salões ou patios cobertos, quando tantos pré-escolares ficam jogados na rua o dia inteiro ou presos em casa porque seus pais, ao saírem para o trabalho, não tinham com quem deixá-los. Inicialmente, podem ser aproveitados os espaços disponíveis, como pátios e áreas cobertas, em escolas de 1º e 2º graus, da rede estadual e municipal de ensino. Depois, pode-se partir para a utilização de locais da comunidade, como clubes, igrejas etc.

b) Utilizar a estrutura de serviços de administração, supervisão e alimentação das escolas de 1º e 2º graus. Também aqui o testemunho de diretores e supervisores que vivem essa experiência comprovou que a sobrecarga de trabalho é altamente gratificada pela alegria de assistir à transformação visível do comportamento das crianças pré-escolares atendidas.

c) Obter a participação das mães, irmãos maiores e alunos das últimas séries do 1º grau e do 2º grau, em horários diferentes ao de suas aulas. Eles ajudam na organização e acompanhamento da recreação e no serviço da merenda.

d) Utilizar material de sucata como material educativo. Os jogos cientificamente preparados têm objetivos importantes e em alguns casos eles são indispensáveis. Mas muitos objetos de sucata se prestam adequadamente para a criança formar, brincando com eles, os conceitos de relação, seqüência, ordem, série etc. O que vale é o processo de a criança explorar, manipular, estudar um determinado material, e não a procedência e o custo dele. O valor didático de um material se mede pela sua qualidade "heurística", isto é, pela sua potencialidade de permitir e provocar a atividade infantil. Como se disse acima, a aprendizagem não provém dos objetos mas das relações da criança com eles.

9. Pré-Escola: aplicação do princípio da verticalidade da educação, da Lei nº 5.692/71.

Enquanto oferece condições de desenvolvimento afetivo, social, cognitivo e psicomotor às crianças menores de 7 anos, a pré-escola é, já, em sentido amplo, a própria escola descida a uma idade em que as diferenças de desenvolvimento e aprendizagem começam a se instalar e a fixar-se, por influência dos diferentes meios sócio-econômicos e culturais. Em outras palavras, é a educação toda que tenta viabilizar-se.

Mas ela não é, ainda, a educação escolar em sentido estrito. Os objetivos e a metodologia do 1º grau são muito explícitos e vinculados a uma aprendizagem que parte para e utiliza cada vez mais a escrita como instrumento e veículo. Na pré-escola, as atividades têm um sentido de meio para que as crianças:

— sintam carinho e afeição; estimulação intelectual que faça crescer sua curiosidade, interesse e habilidade de fazer perguntas e encontrar respostas;

— sintam-se importantes e valorizadas como indivíduos;

— tornem-se progressivamente menos dependentes e capazes de atender às suas necessidades de acordo com a idade e outras condições;

— aprendam sobre si mesmas e sobre as outras crianças, seus talentos e suas limitações;

— desenvolvam a sociabilidade, atitudes de cooperação e participação, pela convivência e interação grupais;

— desenvolvam valores espirituais e morais, em consonância com suas famílias;

— aprendam a expressar-se através da linguagem, da música, da pintura, do próprio corpo e de outras manifestações;

— desenvolvam habilidades psicomotoras dos grandes e pequenos músculos etc.

Porque a educação não se contenta com soluções parciais e insuficientes, ela tenta ir mais longe, começando lá onde as crianças iniciam o seu processo de desenvolvimento e onde se estabelecem as bases das aprendizagens posteriores.

NOTAS E REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Ver a Palestra do Ministro da Educação e Cultura, Ney Braga, na Comissão de Educação e Cultura, do Senado Federal (pag. 65).

2. A bibliografia é ampla, embora a maioria seja de origem estrangeira. Infelizmente, há poucos estudos no Brasil sobre a situação das crianças brasileiras, sobretudo sobre as condições de seu desenvolvimento.
3. BRASIL, Congresso. Câmara dos Deputados. CPI destinada a investigar o Problema da Criança e do Menor Carentes no Brasil. A Realidade Brasileira do Menor, Relatório. Brasília, Coordenação de Publicações, 1976.
4. Ver. por exemplo, BATISTA M. & BEGHIN, I. D. Integração da Nutrição nos Serviços de Saúde do Nordeste do Brasil, Epidemiologia da Desnutrição, Anais do XVII Congresso de Higiene. São Paulo, 1970. CHAVES, Nelson, A Nutrição, o Cérebro e a Mente. Edições O Cruzeiro, RJ, 1971. INAN, Situação Nutricional na Área de Influência da Hidrelétrica de Itaipu, Doc. Técnico nº 13/77. Brasília, 1977. BEGHIN, I. D. Improvement of the Nutritional Status of Infants and Children. Futura Publishing Company. N. York, 1973.
5. Hoje transformada em Divisão Nacional de Proteção Materno-Infantil.
6. PIAGET, Jean & INHELDER, B. A Psicologia da Criança, Dif. Européia do Livro, RJ, 1973.
7. Idem, pág. 76.
8. Idem, ibidem.
9. Idem, pág. 134.
10. WALL, W. D. Constructive Education. UNESCO. Londres, 1975.
11. MOULY, George. Psicologia Educacional, Livraria Pioneira Edit. São Paulo, 1971.
12. ANDERSON, C. M. The Self Image: A Theory of Dynamics of Behavior, In: Mental Hygiene, 36, 1952.
13. HOME, Michael. Learning in Infants and Young Children. The MoM Press Ltd. Londres, 1975.
14. YOUNG, K. Psicologia Social, Editorial Paidós. Buenos Aires, 1963.
15. BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Diagnóstico Preliminar da Educação Pré-Escolar no Brasil. Departamento de Ensino Fundamental, Coordenação de Educação Pré-Escolar. Brasília, 1975.
16. FILLIPS, J. A Origem do Intelecto: a Teoria de Piaget. Cia. Editora Nacional.
17. WALL, op. cit.
18. POPPOVIC, Ana Maria; ESPOSITO, Yara & CAMPOS. M. M. Marginalização Cultural, Subsídios para um Currículo Pré-Escolar. In: Cadernos de Pesquisa, nº 14, set./75. Fundação Carlos Chagas, São Paulo, 1975.
19. WHITE, Burton. The First Three Years of Life. Prentice Hall Inc. Englewood Cliffs. N. York, 1975.
20. BLOOM, Benjamim S. Stability and Change in Human Characteristics. N. York, John Wiley and Sons. 1964.
21. Principalmente com os trabalhos de Maria Montessori, na Itália, no início deste século.
22. WHITE, op. cit.
23. MONKEBERG, in: Organização Pan-Americana de Saúde (OPS/OMS), Nutrition, The Nervous System and Behavior. Publ. Cientif. nº 251.
24. É muito sugestivo esse depoimento de uma mãe, em São Paulo: "Eu gosto muito de vir ajudai, porque aqui na pré-escola eu aprendo a brincar com meu filho". Ela sabia que o brinquedo é uma atividade através da qual a inteligência da criança se desenvolve.
25. WALL, op. cit., pág. 75.
26. WHITE, op. cit., pág 1.

A IDÉIA DE INFÂNCIA NA PEDAGOGIA CONTEMPORÂNEA

Sonia Kramer*
José Silvério Baia Horta**

Bernard Charlot, em seu livro "A Mistificação Pedagógica"¹, procura denunciar o caráter ideológico do pensamento e da prática pedagógica contemporânea, e esboçar uma proposta de uma pedagogia não-ideológica, baseada em uma concepção social da educação. Tratando especificamente da "idéia de infância" no pensamento pedagógico, ele mostra as significações ideológicas que esta idéia assumiu, tanto na pedagogia tradicional como na nova. Estas significações ideológicas estão intimamente dependentes do fato de ambas se constituírem a partir de uma visão da criança baseada em uma concepção de natureza infantil, e não a partir de uma análise da condição infantil.

Na primeira parte deste trabalho procuraremos apresentar as idéias principais desenvolvidas por Bernard Charlot em torno da concepção de infância no pensamento pedagógico comum, na pedagogia tradicional e na pedagogia nova. Na segunda parte procuraremos tirar algumas consequências práticas para a educação da criança, questionando principalmente a utilização destas concepções para a elaboração de métodos pedagógicos.

1? PARTE - A IDÉIA DE INFÂNCIA

1. A IMAGEM DA CRIANÇA NO PENSAMENTO PEDAGÓGICO COMUM

Segundo Bernard Charlot, a teoria da educação não é, fundamentalmente, uma teoria da infância, e sim uma teoria da cultura e de suas relações com a natureza humana. Na pedagogia, a educação não é pensada a partir da criança; pelo contrário, é a criança que é pensada a

*Da Fundação Técnico Educacional Souza Marques.

**Da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

1. CHARLOT, Bernard, *La Mystification Pédagogique*. Paris, Payot, 1977.
N. da R. - O presente artigo foi transcrito da **Revista de Educação AEC** n. 30 1978.

partir da educação concebida como cultura. Deste modo, a noção de infância não é noção pedagógica de base, e sim uma noção derivada.

Contudo, embora a noção de infância não seja fundamental na pedagogia, dificilmente se pode conceber uma teoria da educação que se desenvolva sem alguma referência à infância. A pedagogia elabora uma representação da infância a partir das noções de natureza e de cultura, que são as noções pedagógicas básicas. Mas estas noções, para poderem aplicar-se à infância, devem assumir um sentido temporal. O fato da infância preceder a idade adulta coloca o tempo como dimensão específica da infância, e permite uma reinterpretação temporal das noções básicas da pedagogia e uma conceituação da infância a partir destas noções. Contudo, esta reinterpretação não se faz sem ambigüidades. O desenvolvimento fisiológico da criança gera confusão entre natureza humana e natureza, no sentido biológico do termo. Por outro lado, o encontro entre as noções de tempo e de natureza, em sua ambigüidade, leva a uma confusão entre a infância, origem individual do homem, com a origem da humanidade, o que gera a crença que a infância representa o estado originário da humanidade e expressa assim os traços essenciais da natureza humana.

Deste modo, por sua integração em uma pedagogia ideológica, a idéia de infância está carregada de significações ideológicas. Estas significações adquirem maior especificidade ao se ligarem às idéias de tempo e de origem e à ambigüidade da idéia de natureza.

Este estudo da imagem da criança no pensamento pedagógico comum permite, desde já, esboçar as direções principais da utilização ideológica da idéia de infância.

O adulto elabora uma imagem da criança como um ser contraditório, fraco, inacabado, imperfeito e desprovido de tudo e atribui estas características à própria "natureza infantil". Mas esta idéia de natureza está apenas dissimulando as relações da criança com o adulto e com a realidade social. Na realidade, estas características presentes na imagem que o adulto apresenta da criança e que ele atribui à "natureza da criança", são a expressão das relações entre a criança e o adulto em um quadro social determinado. A imagem da criança no pensamento pedagógico comum é a imagem elaborada por um adulto e uma sociedade que se projetam na criança, de uma criança que procura identificar-se ao modelo criado por esta projeção. Esta imagem visa apenas dissimular ideolo-

gicamente determinadas formas de relacionamento que o adulto e a sociedade estabelecem com a criança.

O adulto exerce sobre a criança uma autoridade constante. De uma maneira geral, toda a sociedade adulta se arroga o direito de dar ordens à criança, que encontra sempre em seu caminho um parente, um vizinho ou simplesmente um transeunte, cuja solicitude traduz-se nas mais diversas ordens. A obediência e o respeito são considerados as virtudes principais da infância. Na realidade, a autoridade do adulto sobre a criança é social e reproduz, de uma forma geral, as formas dominantes de autoridade em uma determinada sociedade.

Mas o adulto não considera como social esta autoridade que ele exerce sobre a criança. Ele a considera como natural... O adulto transforma assim a dependência social da criança em dependência natural. Considerar como natural a autoridade do adulto sobre a criança é dissimular a maior ou menor legitimidade das formas sociais que ela assume e justificá-la de forma absoluta, enquanto que ela não é justa senão em certas formas e sob certas condições.

Além disso, o adulto considera a autoridade à qual ele submete a criança como um substituto da autoridade que a criança deveria exercer sobre si mesma. O adulto utiliza sempre sua autoridade para "o bem da criança"... Toda autoridade do adulto aparece como legítima pois representa, em última análise, o domínio da criança por ela mesma. A dependência social da criança é, então, ideologicamente pensada como "libertação" da criança.

Mas não é apenas a dimensão social da relação da criança com o adulto que é dissimulada ideologicamente pelo pensamento pedagógico comum; é também o conjunto das relações entre a criança e a sociedade.

A criança é um ser socialmente rejeitado. Ela não desempenha senão um papel marginal nas relações sociais: é cuidadosamente afastada das reuniões dos adultos, e quando é tolerada, não se admite que ela interfira nos assuntos "de gente grande". Ela participa muito pouco das decisões familiares, escolares e sociais, inclusive naquelas que lhe interessam mais de perto; quando participa, não é senão a título consultivo (na família), como figurante (na escola) ou nas simulações organizadas pelos adultos ("como votariam as crianças", etc).

A criança, na nossa sociedade, é marginalizada econômica, social e politicamente. A rejeição social da criança é camuflada e justificada ideologicamente pela idéia de que a criança não é ainda um ser social no sentido próprio do termo. E o desenvolvimento da criança, que é socialmente determinado, que é fortemente condicionado pela origem social da criança, é considerado como o desenvolvimento cultural das possibilidades naturais da criança. À dissimulação ideológica da rejeição social da criança se juntam assim os processos ideológicos de camuflagem das desigualdades sociais por meio das idéias de cultura e de natureza.

2. A IMAGEM DA CRIANÇA NOS SISTEMAS PEDAGÓGICOS

2.1. A IDÉIA DE INFÂNCIA ENTRE OS FILÓSOFOS

Do mesmo modo que no pensamento pedagógico comum, nos sistemas filosóficos e pedagógicos encontra-se a imagem da criança como ser contraditório, e a dissimulação do aspecto social destas contradições por meio de considerações morais e metafísicas. A representação que a filosofia faz da infância pode ser resumida em quatro grandes princípios:

- a criança é um ser a quem a própria razão não pode guiar;
- a criança não é guiada pela razão, mas pelos sentidos;
- à criança falta uma experiência coerente: não somente sua vida, muito curta, não lhe possibilitou bastante experiências, como também ela é incapaz de interpretar corretamente aquelas que ela pode ter;
- visto que lhes faltam razão e experiência, a criança deve ser guiada pelos adultos, sensatos e experimentados.

Deste modo, quando a criança quer raciocinar, ela não pode senão se enganar, visto que sua razão é ainda pouco desenvolvida e pouco esclarecida. Mas, quando confia em seus sentidos, ela só pode também se enganar. E quando ela confia no adulto, ela corre uma vez mais o risco de ser enganada, seja pelos "contos da carochinha", seja porque suas relações com seus pais são afetivas e não puramente intelectuais. A criança não pode, pois, senão se enganar, e o erro e o vício são uma maldição que pesa sobre a infância em razão da natureza mesma da infância.

A infância aparece pois, antes de tudo, como a idade da corrupção². Esta mesma estrutura conceitual presente na representação filosófica da infância pode ser encontrada também como uma das dimensões do pensamento pedagógico.

2.2. INFÂNCIA E CORRUPÇÃO: PEDAGOGIA TRADICIONAL E PEDAGOGIA NOVA

Na medida em que a pedagogia define a infância como corrupção, apresentam-se duas opções pedagógicas, que caracterizam o que se denomina atualmente, de maneira vaga, como pedagogia tradicional e pedagogia nova. Ambas elaboram representações da infância com base nos conceitos de educabilidade e de corruptibilidade. Mas a idéia da corrupção da criança é completamente diferente, em cada uma delas. Para as duas a natureza da criança é corruptível. Mas para a pedagogia tradicional a corrupção é original, primeira, enquanto que para a pedagogia nova ela é social, segunda.

Para a **pedagogia tradicional**, a natureza da criança é originalmente corrompida, e a tarefa da educação será arrancar pelas raízes esta selvageria natural que caracteriza a infância. A pedagogia tradicional não desconhece os interesses "naturais" da criança, contrariamente à acusação que muitas vezes lhe é feita; ela os recusa, ela se opõe voluntariamente a eles. Para ela, é pedagógico precisamente o que é anti-natural. Em tal ótica, a educação se esforçará, antes de tudo, por disciplinar a criança e inculcar-lhe regras. Não é por sadismo que a escola tradicional exige silêncio e imobilidade, ou coloca os alunos em fila e atribui tanta importância à aprendizagem das regras. É porque ela se apoia em uma pedagogia da disciplina, do antinatural. É, mais profundamente ainda, porque ela considera a natureza da criança como originalmente corrompida.

A **pedagogia nova**, ao contrário, concebe a natureza da criança como inocência original, e procura proteger o natural infantil. Ela proclama a dignidade da infância e a necessidade de respeitar a criança. A natureza infantil é corruptível, mas não é naturalmente corrompida. Deste modo,

2. Segundo CHARLOT, ao se analisar a idéia de corrupção, que está presente no conceito de natureza humana, deve-se distinguir entre corrupção primeira, que afirma que o homem nasce corrompido (Platão) e corrupção segunda, que afirma que o homem por natureza é destinado a ser bom, mas que é, em seguida corrompido (Rousseau, Montessori, Claparède).

a pedagogia nova, a partir de Rousseau, pretende fundamentar-se sobre um estudo da criança, que ela acusa a pedagogia tradicional de não ter desenvolvido. Esta acusação é, na verdade, injusta, pois a pedagogia tradicional elabora também uma idéia de infância. A diferença entre os dois tipos de pedagogia não se prende à ignorância ou ao conhecimento da criança, mas a uma interpretação diametralmente oposta da corrupção infantil.

Esta diferença de interpretação leva também a concepções diferentes, quando se considera o problema das relações **entre a criança e o adulto**.

Na **pedagogia tradicional**, a insuficiência, a negatividade, a corrupção da infância fundamentam o direito de intervenção do adulto: a criança deve estar submetida a uma vigilância constante, ela não deve fazer nada por si mesma, o adulto deve mostrar-lhe tudo. A educação da criança supõe, pois, a autoridade do adulto e a transmissão de modelos; em todos os domínios de sua existência, a criança deve obedecer ao adulto e se conformar aos modelos que este lhe propõe.

A orientação da **pedagogia nova** é completamente diferente, pois a sua concepção de natureza humana e de corrupção é também outra. A pedagogia nova dá uma interpretação positiva do não-acabamento da criança e insiste em seu desenvolvimento, no fato de que a criança está em vias de tornar-se, por caminhos próprios, aquilo que ela deve ser. O fato de as faculdades da criança não terem atingido ainda a maturidade significa que elas estão em processo de desenvolvimento, que a criança está em que não se deve perturbar este processo de experimentação, e desenvolvimento e esta experimentação por uma intervenção inoportuna. A criança é assim julgada em função de seu próprio desenvolvimento, disto que ela está adquirindo, e não em função daquilo que ainda lhe falta. A infância não é mais ausência de humanidade e simples promessa de humanidade, mas presença de humanidade e risco de desumanização. Educar a criança, é salvaguardar nela a infância; fazer dela um homem é preservá-la desta corrupção que a afasta da humanidade que ela traz consigo. Toda educação deve, portanto, apoiar-se nas necessidades e nos interesses naturais da criança. A dignidade e a especificidade da infância exigem que o adulto evite toda intervenção intempestiva. A razão, a vontade e a consciência da criança se edificam seguindo processos específicos, que a ação do adulto não pode perturbar. A

educação **não se baseia, portanto, na** autoridade do adulto e na transmissão de modelos, mas na liberdade da criança e na expressão de sua espontaneidade.

A **pedagogia nova** torna também possível o surgimento de uma **psicologia da criança**. Uma tal psicologia não poderia surgir a partir do ponto-de-vista tradicional. Com efeito, uma psicologia da criança não pode ter nenhum objeto enquanto se considera que a infância não apresenta nenhuma característica específica e não se define a não ser por suas insuficiências. Na pedagogia nova, ao contrário, a psicologia da criança tem um objeto, visto que o desenvolvimento humano passa por fases próprias de organização. Ela tem igualmente um método, o método genético, já que a criança deve ser compreendida em função de seu passado individual. Mas o fato de a concepção de infância elaborado pela pedagogia nova tornar possível uma psicologia científica da criança, não significa, contudo, que ela se fundamente em uma tal psicologia. A pedagogia nova se desenvolve em um quadro de uma problemática da natureza humana, da corrupção desta natureza, de seu desdobramento', e da cultura como atualização da essência humana. Ora, um tal quadro pedagógico mascara ideologicamente a significação social da educação por trás de argumentos filosóficos. A pedagogia nova é, portanto, ela também ideológica, embora tenha desenvolvido uma concepção de infância diferente daquela elaborada pela pedagogia tradicional.

3. SIGNIFICAÇÃO IDEOLÓGICA DA IDÉIA DE INFÂNCIA

Após ter analisado a imagem da criança no pensamento pedagógico comum e o conceito de infância nos sistemas pedagógicos, Bernard Charlot discute as significações ideológicas veiculadas por esta idéia de infância, que ao mesmo tempo mascaram e justificam a significação social da infância.

3.1. A IDÉIA DE NATUREZA INFANTIL E A SIGNIFICAÇÃO SOCIAL DA INFÂNCIA

Socialmente, a criança é inicialmente um ser dependente do adulto, a cuja autoridade ela está constantemente submetida. Esta caracteris-

3. Segundo Charlot, toda pedagogia que pensa a educação como cultura e a cultura como atualização de uma natureza humana é levada a desdobrar a natureza humana. A natureza humana será, uma parte, a natureza essencial do homem, que define o que ele é fundamentalmente e o que ele deve vir a ser, e, de outra parte, 3 natureza corrompida

tica social da infância **se encontra em todas as classes** sociais, em todos os grupos e em todos os domínios da realidade social, embora sob formas diferentes. A dependência da criança em face do adulto é um fato social indiscutível, qualquer que seja a organização social. Trata-se, contudo, de um fato social e não de um fato natural. A criança é para o adulto um certo tipo de parceiro social, e reciprocamente. É necessário, portanto, pensar a infância em termos de relações sociais entre adultos e crianças. Ora, a pedagogia transforma estas relações, cujas modalidades, intensidade e duração são socialmente determinadas, em relações baseadas em superioridade e inferioridade naturais, e portanto absolutas, da criança e do adulto. Ela dissimula e justifica assim as formas socialmente inaceitáveis de relação entre a criança e o adulto, quer se trate da tirania do adulto, quer da tirania da criança.

O primeiro tipo de relação entre criança e adulto é econômico. Para o adulto, a criança é um ser economicamente não produtivo, que ele deve alimentar e proteger, que pesa no orçamento familiar e que obriga algumas vezes a mãe a abandonar temporariamente seu trabalho. Quanto à criança, ela vive constantemente esta dependência financeira e econômica face ao adulto. Mas o sentido desta dependência varia, tanto para o adulto como para a criança, de acordo com a classe social. Em uma família operária, a criança agrava pesadamente um orçamento familiar, que o valor irrisório do salário-família não consegue reequilibrar. Em uma família rica, ao contrário, a carga de uma criança representa pouco em relação às possibilidades financeiras da família, e é muitas vezes compensada pela redução de impostos. Por outro lado, o fato de a criança não exercer atividade financeira rentável não tem o mesmo significado em todas as classes sociais. Para o adulto que não vive senão graças a seu trabalho, esta ausência de atividade profissional constitui uma perda de ganho direto e desvaloriza a criança a seus olhos. Ao contrário, para aquele cuja atividade constitui essencialmente em explorar um capital, o crescimento da criança, é ele próprio, uma espécie de capitalização. A educação da criança assume então o valor de um investimento a longo ou a médio prazo: desenvolvendo sua personalidade, adquirindo conhecimentos, acumulando diplomas, a criança faz crescer sua produtividade futura, da qual se beneficiará o capital familiar.

Esta significação econômica da infância é fundamental. Ela está na base do valor atribuído à criança nos outros domínios da realidade social e do tipo de relacionamento que se estabelece entre o adulto

e a criança. **A criança não tem, em si**, um valor unívoco e não existe uma forma universalmente ideal de relação entre a criança e o adulto. É aberrante falar em abstrato da criança e de suas relações com o adulto, sem levar em consideração estas diferenças.

É contudo desta criança em si que nos fala a pedagogia, seja tradicional ou nova, dissimulando a significação social da infância por trás das idéias de natureza humana e de luta contra a corrupção. O fato social da infância é assim reduzido ideologicamente à uma problemática da natureza humana, de sua corrupção e de sua cultura. Esta problemática não é a mesma na pedagogia tradicional e na pedagogia nova, mas nos dois casos, ela permanece cultural e filosófica: as desigualdades sociais reais entre crianças não são levadas em consideração pelo pensamento pedagógico. Conceber a criança por referência à natureza humana, qualquer que seja o conteúdo desta idéia de natureza humana, é não levar em conta a que ela pertence, não questionar as desigualdades sociais. Seja se esforçando, antes de tudo, por disciplinar a criança e inculcar-lhe regras, seja deixando curso livre a uma pseudo-espontaneidade da criança, privilegiando todas as formas de livre expressão, não se modifica nem a situação atual da criança, nem seu destino social, nem seu papel na reprodução das estruturas sociais injustas. A disciplina conduzirá a criança a respeitar o status em uma sociedade injusta, onde reina a desigualdade. Por outro lado, ela evitará que alguns venham a dilapidar no jogo ou nos excessos a fortuna familiar, enquanto transformará outros em trabalhadores dóceis e respeitosos. A espontaneidade se manifestará pela expressão "livre" de todos os estereótipos da ideologia dominante, e como por acaso cada um se investirá dos interesses "naturais" de acordo com aqueles de seu ambiente familiar e social.

25» PARTE - A EDUCAÇÃO TRADICIONAL E A REABILITAÇÃO DA VISÃO DE CRIANÇA FEITA PELOS MÉTODOS: O QUE MUDA NA ESCOLA NOVA?

No momento em que se anuncia o Ano Internacional da Criança, envolvendo os mais diferentes setores da educação, saúde e aqueles que se preocupam com a questão da infância, neste justo momento em que os serviços de atendimento à infância parecem se multiplicar, justifica-se a discussão do tipo de assistência que será dada à criança bem como o questionamento de um aspecto que vem sendo considerado como o fundamental quando se faz qualquer referência ao tema "educação e a

criança": a metodologia específica do trabalho pedagógico que será desenvolvido com ela.

Não obstante, tudo o que se tem falado sobre a carência e a amplitude dos problemas sociais existentes na área, sempre que é dada ênfase à urgente necessidade de um maior atendimento à criança, uma das maiores dificuldades apontadas como empecilho é a que se refere à falta de pessoal especializado e ao alto custo do material necessário para a manutenção das instituições destinadas à criança. Por outro lado, nas universidades e centros educacionais o tema "método"⁴ aparece tanto nas discussões sobre a importância social da escola quanto nas conferências onde se questiona a sua mudança. Assim, o método é, hoje, o eixo central, seja dos debates sobre educação do ponto-de-vista filosófico, seja das soluções apontadas para os problemas sócio-econômicos da criança. Parece tomar-se como certa a mudança curricular e metodológica como resposta às necessidades de atendimento e transformação da sociedade. Isso mostra, mais uma vez, a dimensão ideológica da pedagogia, enfatizada na primeira parte deste artigo.

A carga e a responsabilidade colocadas sobre o método motivam esta segunda parte, que pretende levantar alguns aspectos e questionar outros a fim de que se possa melhor avaliar o problema. Sua diretriz é colocar perguntas e fomentar a discussão sobre a premissa de que o **problema** é o **método** (ou não), e que causas e conseqüências encontram-se escondidas sob ela.

1. POR QUE SURGEM OS MÉTODOS?

Quando se fala em "métodos espontaneístas" reporta-se a Montessori, Froebel, Decroly, todos influenciados por Rousseau. Contemporâneos à época em que a psicologia experimental fornece dados que permitem o rompimento de uma série de preconceitos no tocante à loucura, demência, surdez e outras alterações de caráter psíquico, propagam idéias sobre os direitos da infância e da importância dela ser cultivada com amor, respeitada a inocência e o desabrochar dos mais jovens.

Com a evolução da psicologia e as descobertas da biologia e da psi-

4. MÉTODO PEDAGÓGICO é aqui considerado como uma forma determinada de atuação do professor/técnico de educação com a criança, utilizando certos instrumentos e voltada para fins específicos.

ciologia do desenvolvimento, o campo da aprendizagem se enriquece e amplia. Nomes como o de Claparède, Wallon, Gesell, Piaget, surgem. Interessante observar que, novamente, não são educadores: suas constatações e pesquisas permitem um melhor conhecimento do processo vivido pela criança do nascimento à vida adulta, quanto à maturação e ao desenvolvimento motor (Gesell, Wallon) ou à construção do conhecimento (Claparède, Piaget) sem que eles tivessem inicialmente qualquer intenção de relacioná-los com a pedagogia. A partir de suas descobertas, contudo, vários educadores começaram a deduzir condutas pedagógicas e a criar metodologias chamadas de científicas por se apoiarem nestas descobertas. Os defensores da pedagogia nova passam a postular que a pedagogia deve se fundamentar na psicologia: "Se conheço como a criança aprende, serei capaz de melhor planejar o trabalho de ensino e de fazê-la aprender **mais** (já que a atividade será proposta no momento certo do desenvolvimento da criança e da forma adequada) e **melhor** (já que o método adotado virá atender às suas necessidades psicológicas, despertando, pois seu interesse). Buscando cada vez mais vincular-se à psicologia a educação passa a ser considerada cada vez mais como ciência. Segundo Piaget, quanto mais psicologia, mais científica se torna a pedagogia".

2 05 MÉTODOS NO VOS DIFEREM DO MÉTODO TRADICIONAL? EM QUE?

Pode-se dizer que as crianças passam a gostar mais da escola. A que segue o "método piagetiano" tanto quanto a que tem uma linha "montessoriana" utiliza brinquedos e objetos comercializados ou não. Teoricamente, a vida é restituída à criança. Ela pode pegar os objetos, fazer atividades diretamente com eles, aprender melhor, pois a sua ação concreta é sobre as coisas e não sob palavras do professor. Pode-se perguntar, entretanto, qual é realmente a diferença pedagógica entre o professor-mandar-o-menino-ligar-um-pontilhado-mimeografado e mandar-o-menino-enfiar-contas-coloridas-num-barbante. A diferença não será exclusivamente com relação à aprendizagem? Fazendo a ação, o menino terá melhor coordenação motora e sua psicomotricidade será mais globalmente desenvolvida. Juntando e separando chapinhas e contas ou tampas a operação de ação será melhor compreendida do que se houver um treinamento de contas a somar. Em ambas as situações, porém, o professor mandou a criança fazer alguma coisa que lhe será útil mais tarde.

Realizar **uma** atividade como "plantar um feijão", ao invés de ouvir passivamente uma exposição sobre "o nascimento dos vegetais" proporcionará, sem dúvida, à criança, uma possibilidade de aprendizagem mais eficiente.

Não se pretende afirmar aqui, e seria ingenuidade e inconseqüência fazê-lo, que tais modificações não são benéficas ou até mesmo desejáveis. Ao contrário, à medida que é a própria criança a fazer a ação (e não somente o professor a enunciar os conceitos), o trabalho escolar se torna mais dinâmico e rico, com maiores oportunidades de descoberta e invenção para a criança, aumentando a eficiência da aprendizagem de certas noções. Além disso, o trabalho escolar se torna mais descontraído e relaxado. Mas será que do fato de se conseguir um ambiente escolar mais ameno, estimulante e de aprendizagem mais eficaz, pode-se deduzir que a perspectiva ou mesmo a função da escola tenha se alterado? É verdade que uma consciência crítica é formada?

3. A QUESTÃO CENTRAL É O MÉTODO?

19 EDUCAR OU FAVORECER O CONSUMO?

As metodologias que se estruturaram a partir de Rousseau, Froebel, Montessori, estão condicionadas a materiais específicos. As indústrias de brinquedos precisam de um mercado consumidor: expande-se a idéia do jogo contraposta a do trabalho que era enfatizada pela escola tradicional. (Ver adiante em 3,3).

Poucas metodologias contemporâneas deixam de propagandear os benefícios dos materiais didáticos pré-fabricados. Esquecem a importância que tem para a criança poder criar seus brinquedos e transformá-los. Entretanto, aquelas que, por um lado, diminuem a ênfase à comercialização dos materiais didáticos, por outro lado, promovem a industrialização de livros e manuais para professores, descrevendo novas formas de planejar as atividades e de agir com as crianças. O número de cursos de formação e treinamento de professores (tanto na rede pública quanto na privada) torna-se dia-a-dia maior, e cada vez mais se insiste sobre sua importância. Neles se ensinam maneiras do professor realizar um trabalho pedagógico mais ativo e de respeitar mais a criança e seus níveis de desenvolvimento. Neles se defende a falácia de que professores melhor preparados realizarão uma melhor educação, desconsiderando ou minimizando as causas objetivas, isto é, as condições sócio-econô-

micas precárias tanto dos alunos (alimentação, saúde, habitação) quanto dos professores (salários, condições de trabalho, moradia, etc.) Evidentemente, jamais se negará aqui o grave problema que se enfrenta pela falta de um professorado especializado. Indispensável é que se perceba que esta questão é bem mais geral e que a preparação dos professores não advirá de cursos de treinamento sobre o desenvolvimento da criança ou sobre novas metodologias de trabalho.

Com relação ao consumo, portanto, duas frentes estão abertas: uma que trata do incentivo dado à compra dos brinquedos a cada dia lançados no mercado⁵; outra que coloca a promoção de cursos, encontros, simpósios, congressos, reduzindo às qualificações do professor as causas do ensino deficitário. Esta segunda desvincula os problemas da educação e do ensino da realidade brasileira.

29 ATITUDE AUTORITÁRIA OU DEMOCRÁTICA?

A questão primordial não foi deslocada? O problema fundamental é o método ou mesmo os objetivos a que visa? Mesmo se for comprovada cientificamente tal ou qual premissa teórica (como a da psicologia do desenvolvimento da criança de Jean Piaget, por exemplo) é dela que virá a resposta pedagógica às necessidades da reformulação da escola? Repetindo o que já foi levantado: não se está reduzindo o plano pedagógico ao psicológico como se as causas e conseqüências do problema fossem de âmbito individual?

Uma das maiores críticas feitas à escola tradicional diz respeito à manipulação sofrida pelas crianças. O autoritarismo do adulto e sua pressão flagrante sobre elas são condenadas pela escola nova, onde a participação das crianças deve ser maior e sua individualidade mais respeitada.

É bom e importante que as crianças possam ser mais criativas e mais flexíveis nas suas atividades. Essencial se torna que os professores, orientadores e técnicos de educação em geral estejam convencidos da necessi-

5. Vaie a pena abrir um pequeno espaço para observar que, do ponto-de-vista pesicológico, só se tem a ganhar com relação à criatividade se os ricos materiais industrializados são substituídos por paus, pedras, conchas, chapinhas, vidros, etc. Construir seus próprios brinquedos, confeccionar os livros e estórias (o que é, afinal, literatura infantil?) e utilizá-los realmente não será mais importante do que consumir brinquedos previamente preparados? A quem se destina essa escola que pode manter brinquedos e materiais requintados? A quem pode comprá-lo. Quem se beneficia? Quem o vende!!!

dade de dinamização e de um questionamento de sua atuação na escola hoje. Mas é fundametai que se pergunte também até que ponto tais mudanças significam que as crianças estão sendo menos dominadas e mais respeitadas como crianças. As relações básicas dentro da escola e desta com a sociedade se alteram com tais ações variadas e coloridas ou com as crianças mais alegres e trabalhando em grupo?

A psicologia evolutiva dá toda uma justificativa do ponto-de-vista da necessidade da escola para a criança. Afirma que é na escola que a criança terá suas necessidades supridas através das estimulações e incentivos dirigidos ao seu desenvolvimento global e pleno. A escola moderna e ativa propõe situações a serem realizadas e resolvidas; nela, o dia-a-dia transcorre de forma mais tranqüila que na tradicional, as relações são menos tensas, provoca-se menos conflitos. Todavia, não se torna o professor ainda mais autoritário e dominador pois se supõe, estando apoiado nas teorias psicológicas, dono de conhecimentos que lhe permitem saber o que é melhor para a criança em cada momento de sua atividade? O professor passa a poder justamente manipular a criança de forma mais eficiente, causando-lhe menos choque: ao invés de gritar "senta aí e fica quieto", ele lhe diz "você não acha melhor sentar agora porque assim...". E melhor para quem ouve, para quem diz. É menos traumático e causa menos agressividade ou revolta como reação. Amortece o efeito da dominação. Exerce-a melhor, porque a camufla!

Outra grave conseqüência que pode ser observada nas escolas que empregam "metodologias" específicas ou adaptações é a perda da espontaneidade na relação com a criança. Assim como a autoridade é desvanecida mas continua com maior força e mais eficaz ainda, a relação afetiva (gostar) é prejudicada. O adulto não se relaciona mais de forma espontânea com a criança; este relacionamento foi substituído pelas atitudes "corretas e equilibradas", cientificamente tomadas. Deixa-se de viver com a criança e passa-se a ser teórico e intelectual, com ela novamente verbalista como na escola tradicional. Não se grita nem explode, mas também não se brinca mesmo com ela. Ao procurar eliminar as contradições e ao criar situações-problema artificiais, promovendo uma melhor aprendizagem, não estará a escola impedindo que as crianças constatem e vivam os conflitos reais? E não será justamente a vivência dos conflitos o que favorece a necessidade de mudança?

3º O QUE É SER CRIANÇA? O JOGO SE CONTRAPÕE AO TRABALHO?

A pedagogia tradicional costumava ver a criança como um ser essen-

cialmente corrompido **que** precisava, através da educação, aprender como se **comportar e agir no mundo**. Assim, a escola tinha como *deve* transmitir-lhes os valores e normas da sociedade, cabendo à criança a tarefa de assimilá-los. A pedagogia moderna, numa tentativa de reabilitar a criança, passa a considerá-la como um ser inocente de quem se trata de manter os dons puros e sinceros pouco a pouco corrompidos pela sociedade. Esta pedagogia introduz os jogos e os brinquedos, da à criança o mundo da fantasia e da imaginação, continuando a encará-la como especial e eminentemente diferente do adulto. Pode-se constatar entretanto que:

- a criança, de posse dos brinquedos, continua não tendo acesso aos objetos de verdade porque "pode quebrar", "é muito pesado", "vai sujar", "foi muito caro", e ainda mais que você tem o seu (sua) de brinquedo;
- a criança continua sendo injustiçada e dominada, mas agora ela tem o seu "cantinho da boneca" ou da dramatização onde, numa catarse, pode libertar-se das injustiças sofridas. Dessa forma, ela resolve ou diminui os conflitos afetivos sofridos, mas atua nos reais? Resolve-os? Cria condições de enfrentá-los? Ou desafoga sua tensão de tal forma que passa a suportar os problemas da vida real, sem contudo modificá-los?

O ponto-de-vista geral é de que não sendo a escola realmente atraente ela pode proporcionar momentos agradáveis onde a criança compense o sofrimento vivido. A criança sente a repressão, mas pode, simultaneamente, descarregá-la nos brinquedos. Tal prática se fundamenta na teoria psicológica do desenvolvimento que explica e "prova cientificamente" que o jogo é espontâneo na criança. Enquanto o sistema escolar tradicional exige trabalhos produtivos, violando o que seria sua característica básica infantil (jogar e brincar livremente), a pedagogia nova concede à criança espaço para tal lazer. Mas se pode perguntar se dicotomizar trabalho x lazer não será uma outra forma de restringir a análise ao esquema psicológico ao invés de colocá-la sob um enfoque mais geral. Nessa medida, não caberá diferenciar os métodos até agora abordados (Froebeliano, Montessoriano, Piagetiano): todos eles se baseiam em atividades lúdicas, considerando o jogo como característica espontânea da criança. Volta-se, pois à questão: é pertinente a discussão sobre o método? Não estarão todos esses métodos "ativos" tentando levar à prática exatamente os mesmos objetivos? Por outra, não estarão pretendendo realizar exatamente a mesma coisa? Todos surgiram a

partir de **um momento histórico determinado** a partir de finalidades econômicas específicas.

Freinet denuncia, na dicotomia ⁶ tradicional jogo/trabalho, o caminho à alienação: a submissão ao trabalho imposto alternando com o lazer alienante. "O jogo, outorgado à criança, nada mais é que um meio de se apoderar de seu direito à autonomia."

Não se deve, segundo Freinet, impedir as crianças de jogar, muito pelo contrário. O que deve é evitar justificar a repressão pela alternância com o jogo, utilizando-se dessa maneira as falsas seduções do jogo, a fim de dourar a pílula. Uma educação coerente deverá, portanto, recusar toda separação entre jogo e trabalho porque a criança, como o adulto, põe uma dose de jogo em toda atividade de criação e experimentação e cada uma dessas atividades toma igualmente um sentido social e merece o título de trabalho, com tudo que isto implica ao nível da dignidade e da responsabilidade do trabalhador.

Freinet não observou qualquer ruptura entre as atividades chamadas lúdicas (escalada em árvore, construção de cabanas, fabricação de arco e flecha) e as primeiras ajudas no trabalho do campo (guarda e alimentação dos animais, distribuição de alimentação aos trabalhadores). Para aqueles que querem, por força, classificar os jogos e os trabalhos pergunta-se: onde encaixar a colheita de frutos selvagens, a pesca e a caça frequentemente proibidas?

Freinet destaca que a criança se integra muito cedo ao mundo dos adultos. É preciso notar que esta integração natural e progressiva no trabalho foi a regra geral de todas as sociedades humanas até o surgimento do capitalismo industrial, quando as transformações econômicas começam a impedir as relações entre os filhos e os pais. Não foi por desprezo à terra que grande número de filhos de camponeses se proletarizaram na cidade, mas por necessidade vital de emprego. Da mesma forma, não é por desprezo à quitanda ou à loja que grande número de filhos de pequenos artesãos e comerciantes tomaram o caminho da fábrica ou do escritório.

Não sendo possível que a integração ao trabalho se faça no seio da célula familiar, diferentes soluções precisam ser encontradas. O sistema

6. É preciso lembrar que Freinet apóia sua pedagogia mais na observação das crianças (no mundo rural da primeira metade do século). O que ele observa na criança é o caráter global de sua atividade.

atual é uma dessas respostas. O progresso da tecnologia tornou menos rentável para a economia geral a utilização precoce da força muscular infantil, preferindo deixar as crianças de reserva e aproveitando para fazê-las adquirir os rudimentos escolares suscetíveis de tornar seu trabalho mais eficaz: é este o sentido da escolaridade obrigatória. O afastamento da produção implica, para os jovens, o dever de substituir o trabalho profissional pelo estudo, donde a alternância do trabalho que seria, por princípio, constrangedor e enfadonho, e o jogo mantido isolado dentro de limites seguros.

A proposta de Freinet escapa, assim de uma tendência individualista voltando-se mais para uma orientação social. Contudo, na medida em que tal proposta seja convertida num método de ensino, os questionamentos levantados por este estudo também se aplicarão a ela.

49 COMO ESTÃO AS ESCOLAS BRASILEIRAS COM RELAÇÃO AO "MÉTODO"?

34

Para finalizar esta tentativa de análise dos métodos e de quais são (se existem) as modificações introduzidas por eles, faz-se necessário dar uma olhada na situação das escolas brasileiras.

A rede pública empreendeu, há pouco tempo, uma reestruturação de seus currículos, preocupando-se sobremaneira com a questão das novas metodologias a serem aplicadas pelos professores. O aspecto errôneo de resolver o problema da escola com a dinamização do ensino foi aqui abordado em 3.1. Não será demais repetir que o impulso da mudança na estrutura educacional não é a transformação curricular. Ela é positiva, pode-se concluir, mas seu alcance ultrapassa os muros da escola?

A rede particular aparece subdividida em três braços: (i) as escolas religiosas, mantidas por Congregações, e que não possuem fins lucrativos; (ii) as escolas de estrutura familiar que funcionam em locais adaptados, dirigindo-se a determinada faixa etária, e que mantêm uma alta mensalidade para poder sustentar-se como pequena empresa. Atendem a uma restrita elite que pode custeá-la. (iii) as escolas-empresa que estão progressivamente se estabelecendo e que possuem uma sólida infra-estrutura econômica. As conhecidas escolas experimentais estão incluídas no segundo tipo.

De onde parte a idéia de **uma pedagogia científica no Brasil**?⁷ Justamente da escola experimental, a que **atende** a uma parcela muito pequena de população em idade escolar. Mas de que outra forma essa escola poderia concorrer com as do primeiro e terceiro tipo, e não ser oferecendo as vantagens metodológicas, ou seja, vendendo a idéia de uma pedagogia científica como o melhor que se pode almejar em termos de educação? Apoiada pela imprensa e pela veiculação das idéias que propaga, bem como pelo aumento do consumo de materiais e brinquedos educativos, livros e cursos, essa nova escola impôs a necessidade de modernização dos estabelecimentos escolares, e o emprego de novos métodos de ensino na busca de conquistar uma maior clientela.

Inicialmente preocupadas com as "alterações na estrutura" que tais metodologias provocariam, as escolas religiosas e empresariais, de ensino tradicional, afastaram-na vigorosamente. Mas, e agora? Por que hoje a grande maioria das escolas particulares se volta para adotar uma nova forma de ensino? Por que são poucos os colégios que se admitem comuns, que não se interessam por reformar seus métodos? Por que quase todos querem afirmar que aplicam tal ou qual metodologia?

Até que ponto esses novos métodos vêm sendo buscados pelas escolas tradicionais (variando o grau em que o fazem porque essa escola moderna exige modificações apenas de métodos vem sendo buscados aspectos superficiais e aperfeiçoa seus instrumentos de manipulação? É possível que tal intenção não esteja clara e explícita para os referidos estabelecimentos, mas não será fundamental discutir e estudar profundamente se a função tradicional da escola de manter a cultura e transmitir os valores não está sendo ainda melhor exercida, de forma mais eficiente e definitiva? Não terá essa "escola nova" feito da criança que só aprendia a muito custo (os esforços imensos dos antigos mestres) alguém que pode aprender mais e melhor, de forma mais ativa e criativa, mas, por outro lado, que se torna mais dócil e pronta a obedecer?

Jamais se defenderia ou proporia uma não-introdução de tais ou quais práticas dinâmicas que modificam o dia-a-dia escolar. O que se consi-

7. É interessante observar que na França, Alemanha ou nos Estados Unidos, as experiências pedagógicas são provenientes da rede pública porque o atendimento de quase toda a população infantil é feito pelo Estado.

dera essencial é a verificação do significado real de tais mudanças. O que se está propondo é a discussão da escola e a reavaliação do problema do "método", erroneamente considerado como se fosse a infra-estrutura de transformação da escola.

BIBLIOGRAFIA

EBY, Frederick. História da Educação Moderna —Teoria, Organização e Práticas Educacionais, Ed. Globo, SP, 1962.

CHATEAU, Jean. Los Grandes Pedagogos, Fondo de Cultura Economica, Buenos Aires, 1959.

PIAGET, Jean. Psicologia e Pedagogia, Ed. Forense, SP. 1970.

PIAGET, Jean. Para onde vai a educação, José Olympio Ed. RJ. **1973**.

PIAGET, Jean. O Nascimento da Inteligência da Criança, **Zahar Ed., 1970**.

ALBERTI, Alberto e outros. El Autoritarismo en la Escuela. Barcelona, 1975.

BARRE m., "Jeu et Travail", L'Educateur, nº 14. 1976.

CASTRO, Lucia Rabello. "A educação através da arte: uma educação que não desfigura o homem". Revista Forum Educacional, FGV, ano 1, nº 4, 1977.

PARRA, Márcia Letícia de Vasconcelos. **Monitoria de mães: avaliação de desempenho.** São Paulo, PUC/SP, 1981. 161p. mimeo. (Tese de mestrado).

Trata-se de uma dissertação de mestrado na área de Supervisão e Currículo, tendo como tema a avaliação do desempenho das mães monitoras nas Escolas Municipais de Educação Infantil, da Prefeitura Municipal de São Paulo.

Como "referencial teórico" a autora analisa conceitos e métodos de **avaliação de desempenho** segundo diversos autores e a define como "um processo para avaliar a atuação do indivíduo no exercício das funções e responsabilidades em relação aos objetivos da empresa ou Unidade Escolar".

Aborda, ainda, a importância dos primeiros anos de vida para a formação da personalidade do indivíduo, bem como a contribuição da educação pré-escolar no desenvolvimento dos aspectos físico, emocional, intelectual e social da criança, confirmadas com frequência por estudos e pesquisas desenvolvidos pela Psicologia Infantil nos últimos anos.

Estas evidências indicam a necessidade de atendimento global à população infantil, até os 6 anos de idade, através do ensino pré-escolar.

Verifica-se, entretanto, que o número de crianças atendidas por esta modalidade de ensino ainda é muito reduzido em relação à demanda existente no mundo, hoje. Tal situação é demonstrada por estatísticas realizadas na área, as quais "revelam que entre 10 crianças de 3 a 6 anos, apenas uma se beneficia atualmente do ensino pré-escolar organizado".

Alguns países procuram solucionar a questão da ampliação do atendimento às crianças em idade pré-escolar através da busca de novas alternativas, seja no que concerne a utilização de recursos humanos e materiais, seja na elaboração e/ou aperfeiçoamento de novos métodos de ensino.

Destaca-se, entre estas novas alternativas, a participação das mães das crianças atendidas pela educação pré-escolar, auxiliando o professor na condução do processo de aprendizagem dos alunos.

Segundo a autora, a idéia de utilização de elementos da comunidade na pré-escola originou-se nos programas de ação comunitária e de diminuição da pobreza, implantados nos Estados Unidos e na França a partir de 1963.

Descrevendo os tipos de trabalho executados por pessoas da comunidade ("para-profissionais") nesses programas, analisa os papéis por elas desempenhados e mostra como a introdução destes elementos em um setor ou sistema representa uma mudança de estratégia, tanto na área de recursos humanos, como no desenvolvimento e funcionamento do setor ou sistema. O valor dos "para-profissionais" reside no fato de atuarem como "elo de ligação" entre o profissional e os beneficiados, procedentes de grupos sócio-econômicos de baixa renda.

São relatadas, em seguida, experiências realizadas nos Estados Unidos; (California, Georgia e Illinois) envolvendo pais de alunos e, no Brasil (São Paulo, Pernambuco e Distrito Federal), onde foram utilizadas mães de pré-escolares como elementos auxiliares para o alcance dos objetivos educacionais.

A adoção da monitoria de mães na educação pré-escolar em nosso País, como uma alternativa de atendimento à população infantil, vem sendo posta em prática desde 1972 com a criação do Centro de Educação e Alimentação do Pré-Escolar, em São Paulo, que se tornou, posteriormente, modelo para as demais experiências na área.

Através de uma pesquisa de campo, o presente trabalho procurou verificar, no que diz respeito à experiência das Escolas Municipais de Educação Infantil de São Paulo, se "a participação das mães monitoras nas atividades da pré-escola, atuando junto com os alunos, sob a orientação dos professores, pode auxiliar os alunos a alcançar os objetivos de

aprendizagem". A investigação foi conduzida no sentido de descrever e avaliar um dos aspectos do Plano de Monitoria de Mães executado por estas escolas — "o desempenho das mães monitoras em relação aos objetivos educacionais da pré-escola municipal" —, visto que o papel da mãe como auxiliar do professor está relacionado à consecução desses objetivos.

Com a finalidade de situar o objeto do trabalho, é feita, inicialmente, uma abordagem histórica sobre a experiência da educação pré-escolar da Prefeitura Municipal de São Paulo e uma análise dos objetivos do Plano de Monitoria de Mães quanto ao seu relacionamento com a estrutura curricular da educação pré-escolar e a respectiva proposta curricular.

Consistiu a pesquisa em 33 observações cursivas sobre o comportamento das mães monitoras quando de sua atuação na escola, levadas a efeito em 10 Escolas Municipais de Educação Infantil, selecionadas dentre o total de 149 como as de melhor funcionamento, segundo opinião de técnicos do Departamento de Ensino do Município de São Paulo. Este método foi adotado com o intuito de "conhecer as possibilidades de execução do Plano de Monitoria de Mães verificando-se o que de melhor estaria sendo realizado na experiência da Prefeitura Municipal de São Paulo".

Os critérios para a avaliação de desempenho foram elaborados a partir dos objetivos do Plano de Monitoria de Mães e das observações do comportamento das mães monitoras. Realizou-se, a seguir, um estudo qualitativo sobre o desempenho de cada mãe monitora na escola.

Para a análise do desempenho das mães monitoras, a partir das observações feitas, a autora baseou-se nas seguintes habilidades consideradas fundamentais na tarefa de auxílio às atividades docentes: observação da atuação do professor; demonstração da atividade para os alunos, a partir da atuação do professor; orientação do trabalho dos alunos.

Em relação aos objetivos do Plano de Monitoria de Mães, concluiu-se pela necessidade de realizar desdobramentos dos mesmos, em virtude de estarem especificados de forma vaga, dificultando a interpretação dos resultados. Estes desdobramentos, feitos com base no documento **Extrato do Currículo de Educação Pré-Escolar (1978)**, são descritos detalhadamente, por fundamentarem a análise e avaliação do desempenho das mães monitoras.

A análise das observações evidenciou que, na grande maioria das situações, as mães monitoras desempenharam atividades de auxílio ao professor na condução do processo ensino-aprendizagem. Foi identificada, também, a realização de tarefas ligadas à área administrativa ou de confecção de material didático, verificando-se que, em geral, as mães estiveram aptas a realizar as diversas tarefas a elas atribuídas.

Contudo, a diversidade de atribuições encontrada mostra "a necessidade de se definir as atividades que as mães devem desempenhar na escola, e de divulgar junto à equipe pedagógica da instituição e junto às mães monitoras, o papel que elas devem desempenhar", tendo em vista a proposição contida no Plano de Monitoria de Mães, relacionando o desempenho das mães monitoras às atividades pedagógicas.

Quanto à realização de tarefas de auxílio ao professor, ficou demonstrado que:

— as atividades realizadas com mais freqüência consistiram em atividades de recreação, desenvolvidas tanto no campo como em sala de aula;

— os aspectos mais trabalhados com as crianças referiram-se a socialização, comunicação verbal e coordenação motora;

— a participação na prática docente apresentou comportamentos relacionados às três habilidades já mencionadas;

— as tarefas foram executadas com e sem a presença do professor, dependendo da complexidade;

— as atividades de rotina diária desenvolvidas com as crianças foram acompanhadas, de modo geral, com eficiência.

Os resultados obtidos possibilitaram concluir que o trabalho de monitoria de mães facilitou a aprendizagem das crianças pré-escolares e favoreceu o funcionamento da instituição.

Mães e professores puderam vivenciar experiências educacionais enriquecedoras a partir da convivência experimentada no decorrer das atividades. Constatou-se, entretanto, que a oportunidade de troca de experiências se deu, essencialmente, por parte das mães monitoras, visto que a escola colocou-se como "modelo", não absorvendo os costumes e valores da família e da comunidade.

Finalmente, esta nova forma de trabalho permitiu a participação dos pais, ao lado dos professores, no processo educacional, e propiciou uma

análise crítica da organização e uma reflexão sobre os princípios que norteiam a educação pré-escolar.

ASSIS, Orly Zucatto Montovani de. **Estudo sobre a relação entre a solicitação do meio e a formação da estrutura lógica no comportamento da criança.** Campinas, UNICAMP/INEP, 1977. 141 p.

Baseada na teoria piagetiana, cuja questão fundamental é descobrir como o ser humano adquire o conhecimento lógico-matemático, a presente pesquisa trata da possibilidade de acelerar o desenvolvimento intelectual de crianças em idade pré-escolar através de um processo de estimulação desenvolvido na escola.

Inicialmente, a autora apresenta os aspectos fundamentais da teoria que serviu de suporte teórico para o desenvolvimetro dos trabalhos.

Assim, segundo Jean Piaget, o conhecimento lógico-matemático se adquire através de estruturas orgânicas, específicas para o ato de estabelecer relações lógicas necessárias. Essas estruturas têm uma gênese, isto é, "elas não aparecem como um mecanismo pronto e acabado em uma determinada fase da vida humana, nem tão pouco estão pré-formadas no organismo ou são inatas", mas resultam de uma construção lenta e gradual, que supõe a existência de etapas ou estágios com características obrigatórias.

No primeiro estágio — o sensório-motor (0-2 anos) — a generalização das ações leva à constituição dos esquemas de assimilação. Há aí a "existência de uma inteligência essencialmente prática, anterior à linguagem, tendente não ao enunciado de verdades, mas sim à resolução favorável de problemas através da ação".

O segundo estágio é o pré-operatório (2 a 7 anos) e tem como característica principal a interiorização dos esquemas de ação construídos no estágio anterior. O tipo de inteligência, nessa fase, é pré-lógica ou intuitiva. Inicia-se, então, o desenvolvimento da linguagem e suas relações com o pensamento. Simultaneamente surge a função semiótica ou simbólica que é a "capacidade de poder representar alguma coisa ou significado através de um significante diferenciado e específico para essa representação".

O comportamento da criança continua pré-lógico e a intuição é usada como mecanismo de adaptação às novas situações. Começa aqui um período de preparação para o comportamento operatório ou lógico.

O estágio seguinte é o das operações concretas (dos 7 — 8 anos a 11 - 12 anos, aproximadamente). "As ações interiorizadas no período anterior tornam-se agora móveis e reversíveis e, coordenando-se em estruturas totais, transformam-se em operações". A noção de conservação de um todo independentemente da arrumação de suas partes caracteriza o aparecimento das operações no comportamento da criança. Além da conservação, a criança atinge também as operações de classificação operatória e de seriação sistemática.

Inicialmente as operações são concretas porque se baseiam diretamente nos objetos e não em formas verbais. Posteriormente, por volta dos 10-12 anos, pode-se constatar um outro estágio — o das operações proporcionais. Aí, a criança é capaz de manejar hipóteses e raciocinar sobre proposições verbais. Essa fase constitui o "arremate final das estruturas lógicas elementares". A medida que as novas estruturas operatórias dissociam-se de seus conteúdos, torna-se possível o raciocínio hipotético dedutivo ou formal. Esse período operacional formal (11 — 15 anos) caracteriza-se, portanto, por uma lógica das proposições, que supõe um conjunto de operações específicas denominado "combinatória" — que é uma forma de pensamento que consiste em combinar entre si objetos, idéias ou proposições, aumentando consideravelmente os poderes dedutivos da inteligência - e um sistema que coordena em um todo único as duas formas de reversibilidade — "o grupo INRC" — que representa as operações de identidade, inversão, correlação e reciprocidade.

No desenrolar desses estágios, dois processos são importantes: a assimilação e a acomodação — que são responsáveis pela interação fundamental entre o sujeito e o meio promovendo o equilíbrio através da conservação das estruturas, mas também produzindo modificações nas mesmas.

Com esse referencial teórico, e considerando que os raros estudos realizados no Brasil, nessa área, indicam que as crianças brasileiras atingem o estágio operatório concreto aos 8-9 anos de idade, isto é, dois anos depois de ingressarem na escola de 1º grau, a autora desenvolveu a presente pesquisa visando responder às seguintes indagações: "Do ponto de vista das provas piagetianas que são utilizadas para diagnosticar a presença de certas estruturas lógicas elementares (conservação, classificação e seriação) em que estágio de desenvolvimento se encontram as crianças de Campinas de 7 a 9 anos? Terão elas já atingido o estágio operatório -concreto ou apresentam um retardamento em relação às

idades padrões? Pode a construção das estruturas lógicas elementares ser acelerada através de uma estimulação adequada desenvolvida na escola?"

Considerando, ainda, que o ponto básico da teoria de Jean Piaget diz respeito ao fato de que o desenvolvimento intelectual é resultante de uma interação entre o sujeito e o meio foi definida como hipótese o seguinte: "As crianças de estágio pré-operatório (5 — 6 anos) submetidas a um processo de estimulação (Solicitação do Meio) atingem o estágio operatório—concreto na idade média em que chegam as crianças dos países mais adiantados, isto é, 6—7 anos".

Durante um período de um ano, que antecedeu a realização deste estudo, uma série de providências foram tomadas objetivando criar as condições necessárias para a efetivação do mesmo. Foram treinados os professores, preparado o material necessário e organizadas as classes experimentais. O estudo foi realizado em quatro escolas da cidade de Campinas e foram organizadas duas amostras (A e B) com crianças cujas idades variavam entre 4 anos e 7 meses a 8 anos e 11 meses.

As crianças do grupo experimental foram submetidas a um processo de "Solicitação do Meio"; isto é, foram colocadas em situações-problema de manipulação de um conjunto de objetos que, por sua natureza, possibilitavam o desenvolvimento das noções de conservação da substância, de classificação e de seriação operatórias.

Realizado o estudo, foi possível chegar à seguinte conclusão: "Os resultados experimentais comprovaram: a) que existe de fato um atraso no desenvolvimento mental de nossas crianças; b) que a falta de estimulação ambiental adequada é o fator fundamentalmente responsável por esse atraso; c) que esse atraso pode ser superado e uma das formas pelas quais isso pode ser feito é através do processo de "Solicitação do Meio".

A pesquisa permitiu constatar que, entre as crianças de 7 a 8 anos e 11 meses de idade submetidas às provas para diagnóstico do comportamento operatório, apenas 3,7% se encontravam no estágio operatório concreto, o que evidencia que, em nossas crianças, as estruturas elementares só se cristalizam mais tardiamente, em comparação com crianças de países mais adiantados.

Constatou-se, também, que uma das causas desse atraso é a falta de esti-

mulação ambiental adequada, pois, enquanto nenhuma das crianças do grupo de controle atingiu o estágio operatório concreto, 80,87% das crianças do grupo experimental, submetidas à variável independente Solicitação do Meio, atingiram o referido estágio. Este processo é, portanto, uma forma de se superar esse atraso, uma vez que, ao receber a estimulação adequada, a criança pode chegar a um estágio mais avançado nas idades cronológicas padrões. É importante ressaltar que a "Solicitação do Meio foi eficaz porque desencadeou o processo de equibração, através do qual se constroem as estruturas que possibilitam ao sujeito a conquista do conhecimento".

O presente estudo comprovou ainda, a viabilidade do método pedagógico utilizado, que possibilitou, através de uma estimulação adequada, o desenvolvimento intelectual de crianças de diferentes níveis sócio-econômicos.

Essas constatações conduzem à reflexão sobre a importância e o valor da ação educativa, oferecendo elementos para "julgar as verdadeiras dimensões de seus efeitos".

Durante a realização da pesquisa, a autora analisou, também, vários currículos do ensino pré-escolar e identificou uma diversidade de opiniões sobre seus objetivos: "alguns consideram que na pré-escola deve-se intensificar o desenvolvimento social da criança através de uma convivência orientada com seus companheiros; outros julgam ser esse o período adequado para a iniciação artística da criança; há aqueles para quem o ensino pré-escolar terá atingido seus objetivos se conseguir fazer com que a criança se adapte à escola e goste dela; muitos julgam que nesse nível de ensino deve-se, principalmente, procurar desenvolver as habilidades básicas necessárias para a aprendizagem da leitura e escrita.

Segundo a autora, esses objetivos se adaptam a crianças provenientes de meios mais privilegiados. Entretanto, se o meio natural em que a criança vive não lhe oferece a estimulação adequada, deve-se tentar superar na escola essa falta de estimulação, oferecendo à criança um ambiente enriquecedor que lhe estimule a curiosidade e a sua atividade espontânea, a partir da qual a inteligência se desenvolve.

"Para tanto, o educador deverá deixar de ser aquele que ensina (transmite o conhecimento), para se transformar naquele que cria as situações mais estimuladoras e adequadas para que a criança, por si mesma, descubra o conhecimento".

SILVA, Eurides Brito da. **A educação pré-escolar na perspectiva do Conselho Federal de Educação**. Brasília, CFE, 1981. 16p. mimeo.

O trabalho em pauta foi apresentado pela conselheira Eurides Brito da Silva, por ocasião das comemorações dos 209 aniversário do CFE, destacando a contribuição desse Órgão e seu posicionamento frente à educação pré-escolar, baseando-se nas principais questões suscitadas por pais, educadores e outros profissionais, tanto em seminários e conferências, como nas próprias escolas.

Estudos e pesquisas constataam que os cuidados dispensados à educação pré-escolar podem funcionar como meio de prevenir danos oriundos de carências nutricionais e afetivas, assim como o atendimento às necessidades básicas da criança devem ser alvo de métodos e programas dedicados a essa área da educação. "Desde o nascimento até à época de ingresso na vida escolar, toda criança sofre uma série de influências culturais, sociais e de aprendizagem que atuam sobre o seu desenvolvimento, dando-lhe um determinado nível de capacitação". Esta série de influências e de conhecimentos adquiridos é denominada, por Dutch, "currículo oculto", cuja intensidade determinará a prontidão da criança para a escolarização regular. O insucesso na escola, da maioria das crianças brasileiras, principalmente nas duas primeiras séries, está nos seus antecedentes e na programação escolar. Advém daí, a importância da pré-escola, que irá contribuir para a prevenção do retardo escolar e preparar a criança para o encontro com o "mundo da escolarização".

O CFE se preocupa com o desenvolvimento total da criança mas não determina a idade própria para o ingresso na pré-escola. Procura estimular os poderes públicos a traçarem linhas de um programa efetivo de atendimento às creches e jardins de infância adequado às necessidades das diversas fases da vida da criança (Parecer 2018/74). Em decorrência do Aviso Ministerial nº 288/81, foi realizado, em 1981, um Estudo Especial sob o título "Implantação de um Sistema Público de Educação Pré-Escolar", o qual mostra que, na maioria dos países, os programas de atendimento à pré-escola estão sob a orientação e responsabilidades dos órgãos de Saúde e Bem Estar Social. Somente a partir dos quatro anos de idade, esta responsabilidade fica a cargo de entidades educacionais, considerando que nos primeiros anos de vida a criança exige maiores cuidados no campo de saúde e nutrição.

Outra questão que vem sendo muito discutida é se a frequência ao pré-escolar seria pré-requisito indispensável para o êxito na escola de 19

grau. Este tema foi debatido na XIII Reunião Conjunta para os Conselheiros Estaduais. Os debatedores chegaram a conclusões referentes à influência direta do meio familiar (nutrição, nível cultural, social e econômico dos pais) na determinação do nível de capacitação e maneira de agir (passiva ou agressivamente) da criança.

Considerando ser esta criança proveniente de um meio familiar de condições precárias, seria aconselhável, na medida do possível, o seu ingresso na pré-escola. Ainda pensando no freqüente despreparo dos pais para assumirem o seu papel de educadores, o CFE defende a idéia da programação simultânea da educação de pais e filhos, por ser imprescindível a participação dos pais em qualquer projeto ou campanha de proteção à infância.

Para a questão da alfabetização ser ou não ser objetivo da pré-escola, o Estudo Especial, elaborado em 1981, argumenta que "a primeira exigência de um programa de educação pré-escolar será o oferecimento de situações de vida, ricas em opções, em que as crianças possam atuar sobre os objetos de forma a transformá-los, manipulá-los, entendê-los e recriá-los". A criança não deve ser tratada como "aluno", obrigada a obedecer um currículo explícito e predeterminado, mesmo porque, nessa faixa etária, ela não tem amadurecimento nem físico, nem mental — necessário à alfabetização.

Quanto à eventualidade de se transformar a programação da educação pré-escolar em ensino pré-escolar, o CFE, no Parecer 792/80, distingue o grupo de crianças com menos de 7 anos de idade, as quais devem receber atendimento compensatório, que, "além de integrar educação, nutrição e saúde e de prover a família, estrutura o currículo de modo a corrigir os elementos de defasagem que obstaculizam o pleno aproveitamento dos estudos no 1º grau".

Em que situações a educação pré-escolar pode ser considerada como integrante de programas de educação compensatória? Várias interpretações legais são dadas em relação à antecipação da escolarização como meio de compensar a criança marginalizada, social e culturalmente, privada de oportunidades que enriqueçam o seu "currículo oculto". Três situações de antecipação da escolaridade de 1º grau são apresentadas no Parecer 782/80: 1) — Atendimento compensatório às crianças carentes de cerca de 5 a 6 anos de idade, de modo a assegurar aos sete anos melhores condições de prontidão para a aprendizagem da leitura, da escrita e da iniciação à matemática, tendo continuidade no primeiro

grau de acordo com as suas necessidades reais. 2) - Projetos especiais no jardim de infância. 3) — Antecipação com caráter compensatório para os alunos talentosos.

Uma outra preocupação dos pais e educadores refere-se a recursos humanos devidamente preparados e habilitados para trabalhar com crianças na fase pré-escolar, para a qual o CFE responde através do Parecer 349/72 (trata da habilitação específica para o magistério em nível de 2º grau), do Parecer 53/80 (habilitação a nível superior) e do Estudo Especial/81. Considerando que esta área da educação não pode depender exclusivamente de pessoal habilitado, mesmo porque, não há tempo de preparar professores a curto prazo para um atendimento em massa, o CFE procura estimular as experiências de atendimento comunitário, com o aproveitamento dos espaços físicos existentes e envolvimento de elementos da comunidade, principalmente, das mães e estudantes, sob a orientação de profissionais devidamente habilitados.

Quanto às fontes de recursos financeiros, o CFE apresenta algumas soluções, como por exemplo, "estender o conceito de ensino de 1º grau para esta fase de prontidão para a aprendizagem" e fixar novas fontes

de recursos para o financiamento do ensino. De acordo com o Parecer 792/80 é legítima a aplicação de recursos destinados ao 1º grau, em se tratando de programas de educação compensatória.

Algumas sugestões foram dadas ao MEC, pelo CFE, referentes aos princípios que deveriam ser observados na elaboração da Política Nacional para o Pré-Escolar, tais como:

- prioridade no atendimento de crianças de 4 a 6 anos de idade;
- diversificação nas metodologias, adequando-as às peculiaridades do meio, valores e cultura de cada comunidade;
- a nível de assistência técnica, a divulgação, com o objetivo de intercâmbio, das experiências desenvolvidas.

Considerando as ações políticas do MEC, no campo da educação pré-escolar, é pertinente afirmar que este Órgão está de acordo com o pensamento da comunidade pedagógica, que aceita o princípio de que "a educação das crianças em idade pré-escolar é uma pré-condição essencial para qualquer política educacional e cultural".

BIBLIOGRAFIA

- * ARIÈS, P. História social da criança e da família. Rio de Janeiro, Zahar, 1979.
- ASSIS, Orly Z. Mantovani de. Uma nova metodologia de educação pré-escolar. São Paulo, Pioneira, 1979. 55p.
- BAIA, Carmem et alii. Fluxo, evasão e repetência no Rio Grande do Sul. Porto Alegre, SEC/CGC, s.d.
- BALLONE, Geraldo José. A pré-escola como programa de instrução. Paulínia, Prefeitura Municipal, 1980. 45p.
- BARBOSA, Maria Stela Correia. Desenvolvimento da educação pré-escolar no Ceará. Fortaleza, UFC, 1980. 67p.
- * BERNSTEIN, B. Uma crítica ao conceito de educação compensatória. In: BRANDÃO, Z. Democratização do ensino: meta ou mito? Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1979.
- BONAMIGO, Eusa M. de Rezende & BRISTOLI, Nilva Carmem Postal. O papel das estórias infantis na prontidão para a alfabetização. Arquivos brasileiros de Psicologia Aplicada, Rio de Janeiro, 32 (3) : 119-37, jun. /set. 1980.
- BRASI L. Ministério da Educação e Cultura. Educação pré-escolar 1979. Brasília, 1979. 72p. mimeo.
- _____, Relatório de acompanhamento gerencial; ensino pré-escolar. Brasília, 1979. 18p.
- _____. Secretaria de Ensino de 1º e 2º graus. Relatório dos encontros regionais de educação pré-escolar. Brasília, 1980. 128p.
- BRASI L. Sinopse estatística da educação **pré-escolar 76/78**. Rio de Janeiro, 1981. 44p.
- _____. Conselho Federal de Educação. Estudo sobre o "sistema público de educação pré-escolar" em vista do Aviso Ministerial nº 288/81. Brasília, **Documenta**, (246): 20-32, maio 1981.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Indicação nº 45/74. **Documenta**, Brasília, (146) : 40 - 4, jul. 1974.
- _____. Parecer nº 2018/74. **Documenta**, Brasília, (164) : 36 - 40, jul. 1974.
- _____. Parecer nº 1600/75, **Documenta**, Brasília, (174) : 67 - 73, maio 1975.
- _____. Parecer nº 2521/75. **Documenta**, Brasília, (176) : 17 - 20 jul. 1975.
- _____. Parecer nº 1038/77. **Documenta**, Brasília, (197) : 45 - 7, abr. 1977.
- _____. Parecer nº 160/78. **Documenta**, Brasília, (210) : 13 - 6, maio 1978.
- _____. Parecer nº 792/80. **Documenta**, Brasília, (236) : 146 - 55, jul. 1980.
- _____. Parecer nº 1112/80. **Documenta**, Brasília, (239) : 13 - 27, out. 1980.
- CAMPOS, Maria M. Malta. Assistência ao pré-escolar; uma abordagem crítica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, (28) : 53 - 9, mar. 1979.
- CASASSANTA, Maria Ignês Andrade. A arte no jardim de infância. **AMAE Educando**, Belo Horizonte, 12(113) : 42 - 7, abr. 1979.

- _____. Manejo de sala na pré-escola. AMAE Educando, Belo Horizonte, 13(125) : 12 - 3 , jun. 1980.
- CASTRO, Amélia Domingues de. Piaget e a pré-escola; a pré-escola brasileira. São Paulo, Pioneira, 1979. 62p. (Biblioteca de ciências sociais. Série cadernos de educação).
- CEBRACE. Mobiliário pré-escolar. Rio de Janeiro, 1979. 52p. (Equipamento escolar, 3).
- * CHARLOT, B. La mystification pedagogique. Paris, Payot, 1976.
- CONGRESSO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR, Belo Horizonte, Caderno 1; documenta. Belo Horizonte, AMAE, 1979. 142p.
- *COSTA, J.F. Ordem médica e norma familiar. Rio de Janeiro, Graal, 1979.
- CRUZ, Azor de Oliveira. Higiene pré-escolar e escolar. Curitiba, Univ. Federal do Paraná, 1980. 280p. il.
- DANTAS, Jovelina Brazil. Efeitos de estimulação escolar na realização de crianças em vários estados nutricionais. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, (29) : 97 - 109, jun. 1979.
- O DESENVOLVIMENTO da criança do nascimento aos seis anos; conhecê-la melhor para ajudá-la. São Paulo, Pioneira, 1979. 70p.
- DIDONET, Vital. Pré-escolar: um atendimento urgente. Educação, Brasília, 10 (36) : 38 - 40, out. / dez. 1981.
- _____. Subsídios a uma política educacional para o pré escolar. Brasília, Univ. de Brasília, 1979.
- *DOWLEY, E. Perspectives in early childhood education. In: ANDERSON, R.H. & SHANE, H.G. As the twig is bent: readings in early Childhood education. Boston, Houghton Mifflin, 1971.
- *EDUCAÇÃO e marginalidade na América Latina. Cadernos de Pesquisa, São Paulo 1982 nº especial a sair.
- EVANS, E. Contemporary influences in early Childhood education. 2nd. ed. New York, Horlt, Rinehart and Winston Ins., 1975
- FEITOSA, Eneida Pereira Gondim. Agressão no pré-escolar. AMAE Educando, Belo Horizonte, 13 (123) : 6 - 10, abr. 1980.
- FERRARI, Alceu R. & GASPARY, Lúcia Beatriz Velloso. Distribuição das oportunidades de educação pré-escolar no Brasil. Educação & Sociedade, São Paulo, 2 (5) : 62 - 79, jan. 1980.
- *FUNCHS, E. How teachers learn to help Children fail. In: KEDDIE, Nell. the myth of cultural deprivation. Baltimore, Penguin, 1973.
- GUZZELLI, Ecléa Terezinha Fernandes. A criança marginalizada e o atendimento pré-escolar. Porto Alegre, Univ. Federal do Rio Grande do Sul, 1979. tab. 179p. (Tese mestrado).
- GRUNEBAUM, Ruth. Proposta de alfabetização baseada na anterioridade do ensino da leitura em relação à escrita e no treino psicomotor simultâneo ao ensino da leitura. São Paulo, PUC, 1980. 124p. (Tese mestrado).
- HEES, Martha Pereira das Neves. Frequência ao Programa de Ampliação da Educação Pré-Escolar — PAEPE — e rendimento na 1ª série do 1º grau. Niterói, UFF, 1980. 287p. (Tese Mestrado).
- *KAMU, Constance & RHETA, Devus. A teoria de Piaget e a educação pré-escolar, s.n.t.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. É importante alfabetizar a criança na pré-escola? Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo 7 (1) : 24 - 41, jun. 1981.
- KOFF, Eleonora Delwing & BONAMIGO. Ensa Maria de Rezende. Desenvolvimento da capacidade de identificação perceptiva em pré-escolares. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, (34) : 21 - 7 ago 1980.
- *LABOV, W. The logic of nonstandard English, In: KEDDIE, Nell. The myth of cultural deprivation. Baltimore, Penguin, 1973.

- *LAWTON, D. Pesquisas sobre relações entre linguagem e escola. in: BRANDÃO, Z. Democratização do ensino: meta ou mito? Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1979.
- *LAZERSON, M. Social reform and early Childhood education: some historical perspectives.. In: ANDERSON, R.H. & SHANE, H.G. As the twig is bent: readings in early Childhood education. Boston, Houghton Mifflin, 1971.
- LEWIN, Zaida Grinberg. Justificam-se as tentativas de escolarização formal da criança em seus primeiros anos? Educação e Realidade, Porto Alegre, (3) : 59 - 65, jan. 1978.
- _____. Pré-escola; mais um fator na promoção das desigualdades sociais? Educação, Brasília, 8 (31) : 2 - 16, jul. / set. 1979.
- _____. et alii. Estratégias para o desenvolvimento da qualidade e produtividade verbal em crianças pré-escolares. Educação e Realidade, Porto Alegre, 4 (1) : 35 - 77, jan. /jun. 1979.
- LOBO, Elyane Aparecida Antunes Cavalcanti Reis. O ensino da linguagem materna na pré-escola; contribuição para a formação de objetivos. São Paulo, PUC, 1980. 119p. (Tese mestrado).
- * LOWENFELD, Viktor. Desenvolvimento da capacidade criadora. s.n.t.
- LUCCA, Immaculada Linares Carrillo de. Monitoria de mães; integração escola-família. São Paulo, PUC, 1980. 90p. (Tese mestrado).
- * LURCAJ, L. Desvalorização e auto-desvalorização na escola, In: BRANDÃO, Z. Democratização do ensino: meta ou mito? Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1979. p. 59 - 77.
- _____. La maternelle: une école diferente? Paris, Les éditions du Cerf, 1976.
- MACHADO, I.L. Educação Montessori: de um homem novo para um mundo novo. São Paulo, Pioneira, 1980. (Biblioteca pioneira de ciências sociais).
- MACHADO, Maria José Pacheco Pinheiro. Monitoria de mães; liderança situacional e inovação em educação. São Paulo, PUC, 1980. 97p. (Tese mestrado).
- *MARCKAY, R.W. Conceptions of children and models of socialization. In: TURNER, R. Ethnomethodology. Baltimore, Penguin, 1974. p. 180-93
- *MELLO, G.N. Fatores intra-escolares como mecanismos de seletividade no ensino de 1º Grau. Educação & sociedade, São Paulo, 1 (2) : 70-8, jan. 1979.
- * MIALARET, Gaston. A educação pré-escolar no mundo. s.n.t.
- MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. Centro de Documentação e Informações Educacionais. Ensino pré-escolar e de 1º grau. Belo Horizonte, 1979. 12p.
- MUSIELLO, Anna Maria. Um estudo descritivo do desempenho de professoras em classes do pré-primário. Didática, São Paulo, (15): 103- 13, 1979.
- NEGRINI, Airton. A finalidade de educação física nos primeiros anos escolares e a atuação do professor especializado em educação física. Revista Brasileira de Educação Física e Desportos, Brasília, 11 (42) : 69-72, jul. /set 1979.
- PARRA, Márcia Leticia de Vasconcelos. Monitoria de mães; avaliação de desempenho. São Paulo, PUC, 1981. 161p. (Tese mestrado).
- PERNAMBUCO. Secretária de Educação. Educação pré-escolar em Pernambuco. Recife, 1980. 20p.
- PIAGET, Jean & INHELDER, B. A psicologia da criança. Rio de Janeiro, Fundo de Cultura, 1958. 235p.
- PORTELLA, Eduardo. O pré-escolar. Palestra pronunciada na reunião da LBA e do Ministério da Previdência Social em Brasília . Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, 63 (144): 103 - 6, maio / ago. 1979.
- PORTO ALEGRE. Secretária Municipal de Educação e Cultura. Currí-

culo experimental para jardim de infância: 4 a 6 anos. Porto Alegre, 1979. 125p. (Cadernos PMPA-SMEC, 9)

RIO GRANDE DO SUL. Secretariada Educação. Atendimento da criança de classe de educação e alimentação do pré-escolar; orientação metodológica. Porto Alegre, DEF, 1980. 64p. (Documento, 3).

Sá, Maria Iracema de. A educação pré-escolar e rendimento de crianças nas série iniciais da escola de 19 grau. São Paulo, Univ. de São Paulo, 1979.

_____. Percepção de tempo em pré-escolares. Arquivos Brasileiros de Psicologia, Rio de Janeiro, 31 (3) : 55-77, jul./set. 1979.

SÁ, Therezinha Maria Pancini de. Efeitos de duas modalidades de usos de objetos em pré-escolares carentes culturais. São Paulo, PUC, 1980. 100p. (Tese mestrado).

SANCHEZ, Margarida Michel. Música para os pequeninos. AMAE Educando, Belo Horizonte, 13 (125): 29-35, jun. 1980.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. Prefeitura Municipal. Secretaria de Educação, Cultura e Esportes. A pré-escola. São Bernardo do Campo, 1979. 55p. il.

*SHANE, H.G. The renaissance of early Childhood education, In: ANDERSON, R.H. & SHANE, H.G. As the twig is bent: readings in early Childhood education. Boston, Houghton Mifflin, 1971. p. 3- 11.

SIMÃO, Geisa Maria. Um programa de psicomotricidade para a criança

pré-escolar. AMAE Educando, Belo Horizonte, 12 (111/112): 2- 11, fev./mar. 1979.

SOUZA, Maria Thereza O. Marcilio de. Comparações entre a educação pré-escolar no Brasil e nos Estados Unidos. Educação, Brasília, 9 (33): 49-56, jan. /mar. 1980.

SOUZA, Paulo Nathanael P. Pré-escola; uma nova fronteira educacional. São Paulo, Pioneira, 1979. 100p.

* STAMBAK, M. Examen crítico de la noción de desventaja sociocultural. In: CONSEJO DE EUROPA. Consejo de Cooperación Cultural. Educación comparada, s.l.. Livros de Bolsillo de la Revista de Educación, 1976.

*STUKAT, H.G. Situación actual de los conocimientos de inferioridad y posibilidades de compensación. In: CONSEJO DE EUROPA. Consejo de Cooperación Cultural. Educación comparada, s.l.. Livros de Bolsillo de la Revista de Educación, 1976.

TEJEDA, Manuel. Una experiencia de atención preescolar a niños pobres. Santiago, CEPAL/UNICEF, 1979. 57p.

VELOSO, Emília Martina. Os recursos audiovisuais no ensino pré-escolar e de 19 grau; fundamentos psicopedagógicos. Educação em Debate, Fortaleza, 11 (2): 137 - 50, 1979.

*VIAL, M. Um desafio à democratização: o fracasso do ensino escolar. In: BRANDÃO, Z. Democratização do ensino: meta ou mito? Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1979. p. 11-23.

WEFFORT, Madalena Freire. A paixão de conhecer o mundo. Educação & Sociedade, São Paulo, (10): 134-52, jul. 1981.

N. da R. - Bibliografia levantada originalmente pela Bibliotecária Maria Ângela Torres Costa e Silva, do CIBEC, complementada posteriormente por referências indicadas pela Divisão do Programa Pré-Escolar do MOBREAL, assinaladas com o asterisco.

PRÉ-ESCOLAR - UMA PRIORIDADE DO MEC

A decisão do MEC de inserir a educação pré-escolar na sua Política Setorial como meta de ação prioritária baseou-se, principalmente, nas seguintes constatações: **"a importância dos primeiros anos de vida para o desenvolvimento do indivíduo"**, pois é nessa fase que ocorrem a formação inicial da inteligência, o lançamento das bases da personalidade, o início do desenvolvimento da linguagem, das funções neuropsicológicas, psicomotoras etc; **"as precárias condições de vida e desenvolvimento da maior parte da população infantil brasileira"**, que afetam o crescimento físico, o desenvolvimento mental, o equilíbrio emocional e a integração social; **"as conseqüências negativas dessas privações sobre a vida e desenvolvimento das crianças"** como, por exemplo, os atrasos no desenvolvimento das funções neuropsicológicas, as dificuldades de aprendizagem, a marginalização social e outras conseqüências associadas às condições de pobreza; **"a possibilidade real de diminuir os efeitos dos problemas que afetam as crianças em idade pré-escolar"**, mediante uma ação integrada dos setores educação, saúde, alimentação e assistência social.

Responde, assim, o MEC, a questões básicas como a urgência de corrigir falhas na educação brasileira, iniciando por sua base e assegurando não apenas a oportunidade de acesso à educação, mas também a permanência do aluno na escola.

O MEC exercerá uma função supletiva junto aos Sistemas de Ensino, através da Coordenadoria de Educação Pré-Escolar da Secretaria de Ensino de 19 e 29 graus (COEPRE/SEPS), e do MOBREAL, partindo das seguintes diretrizes:

- A educação pré-escolar tem como objetivo o desenvolvimento global e harmônico da criança e não deve preocupar-se apenas com a preparação para o 1º grau;
- a democratização da educação pré-escolar é um objetivo a ser alcançado como meio de garantir a todas as crianças não só o acesso como o êxito no processo educacional;
- o atendimento ao pré-escolar requer uma ação integrada dos setores educação-saúde-alimentação e assistência social;
- a educação pré-escolar e o ensino de 1º grau devem integrar-se para garantir a globalidade e a continuidade do desenvolvimento da criança;
- a participação da família e da comunidade é necessária como fator de qualidade nos serviços educacionais;
- a preparação do pessoal envolvido no atendimento à criança é indispensável para a execução de um Programa de Educação Pré-Escolar;
- é necessária a concentração geográfica das ações, a fim de alcançar um efeito social e educacional ponderável;
- as ações administrativas e técnicas são descentralizadas cabendo aos municípios planejar e executar, com o apoio técnico e financeiro do MEC e das Secretarias de Educação, os projetos de educação pré-escolar.

Como prioridade foi estabelecido o atendimento a crianças de 4 a 6 anos, das periferias urbanas, que vivam em precárias condições de alimentação, saúde e estimulação ao desenvolvimento bio-psico-social.

Tendo-se sempre presente a qualidade do atendimento, as diretrizes e prioridades conduzem a formas de atuação:

- não convencionais
 - de amplo atendimento e baixo custo
 - com a participação ativa da comunidade
 - integrando cuidados de educação, alimentação e saúde.
-
-

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)