

**A CRIANÇA DAS
CLASSES
DOMINADAS
E A
PRÉ-ESCOLA
NO
BRASIL**

CLÁUDIA MARIA BARROSO LIMA LEAL

**A CRIANÇA DAS
CLASSES DOMINADAS
E A PRÉ-ESCOLA NO
BRASIL**

CLÁUDIA MARIA BARROSO LIMA LEAL

Rio de Janeiro, 30 de junho de 1995.

Universidade do Rio de Janeiro - (UNI-RIO)

Centro de Ciências Humanas - (CCH)

Escola de Educação

Reitor: Sérgio Luiz Magarão

Vice Reitor: Hans Jürgen Fernando Dohmann

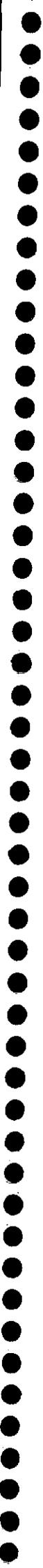
Decano: Affonso Celso Mendonça de Paula

Diretora: Janete de Oliveira Elias

Professora Responsável pela Disciplina: Gilda Gumbrach de Mendonça

Professora Orientadora: Tânia Jatobá

Professor Leitor: Luiz Otávio Ferreira Barreto Leite



A CRIANÇA DAS CLASSES DOMINADAS E A PRÉ-ESCOLA NO BRASIL

CLÁUDIA MARIA BARROSO LIMA LEAL

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura Plena em
Pedagogia como requisito parcial para a obtenção do Grau de
Licenciado

Rio de Janeiro
UNI-RIO
1995

À Maria Lúcia Barroso Lima

Agradecimentos

Graças aos teus sermões inúmeros e intermináveis...

Graças ao teu desejo mais puro, de só querer bem; aqui estou eu a te agradecer infinitamente, todo amor e dedicação.

(**Minha amada Mãe**)

Seu exemplo, seu carinho e sua dedicação me encorajaram a seguir confiante, até o fim, mesmo nas horas mais difíceis.

(**João Ferreira Leal Neto**)

A tecnologia de ponta, em muito cooperou com a produção final deste trabalho.

(**Maria Alice Miranda Leal**)

A orientação é uma arte, que requer conhecimento amplo, paciência e dedicação.

(**"Professora-Artista": Tânia Jatobá**)

Seu coração é do tamanho da UNI-RIO.

(**Professor Luiz Otávio Ferreira Barreto Leite**)

Sumário

I - Introdução	07
II - O papel da pré-escola	13
III - As relações entre infância e sociedade	22
IV - A política do pré-escolar no Brasil	26
V - A questão do currículo	33
VI - Novos horizontes educacionais.....	42
VII - Bibliografia	45

I - Introdução

É conhecida no Brasil a realidade de desigualdades da pré-escola. Na maioria das vezes, somente a criança de classe sócio-econômica mais favorecida é atendida por programas pré-escolares (na maioria proveniente da iniciativa privada) aumentando, ainda mais as diferenças existentes entre esta e a criança pobre. E, mesmo quando a educação pré-escolar é planejada para servir à criança pobre, ela é pensada como uma alternativa para remediar e recuperar as desvantagens entre essa criança e os padrões pré-estabelecidos pelas escolas. A escola acaba por ser, antes, contra a criança das classes dominadas, do que para ela.

A pré-escola tem uma vasta importância para o período escolar obrigatório, quer dando a ela enfoque compensatório ou um enfoque preparatório.

No primeiro caso, encontram-se os que defendem a pré-escola como compensadora das carências apresentadas por crianças das classes dominadas; esta política educacional tem como fundamento teórico a abordagem da privação cultural. O fracasso escolar é analisado como culpa individual, esquecendo-se o fato de que o ensino escolar está baseado nos padrões da classe média, no entanto, nem mesmo as propostas de educação compensatória são concretizadas. Os programas de atendimento pré-escolar estão longe de corresponderem à importância teórica que é dada a eles.

No segundo caso, os que defendem a educação com o enfoque preparatório, acreditam que o período pré-escolar deve ser aproveitado para fornecer às crianças requisitos necessários à aprendizagem formal.

Este estudo objetiva verificar se a pré-escola poderá ser uma das soluções para o fracasso escolar, em um país como o Brasil que é campeão, na América do Sul, em reprovações. Ele busca refletir sobre as seguintes questões:

- a) As crianças de baixa renda que fizeram a pré-escola obtiveram melhores resultados ao ingressar no ensino obrigatório?
- b) Existe número suficiente de pré-escolas públicas para as comunidades carentes?
- c) Qual o papel da pré-escola para a criança de baixa renda?

A pré-escola hoje está começando a ser vista como um período educativo de extrema importância para todas as crianças, embora, no passado tenha sido luxo apenas das crianças das classes mais favorecidas.

O acesso à pré-escolarização ainda é muito difícil, pois não é obrigatório¹. As crianças acabam por entrar para a Classe de

¹ Não se considera, aqui, o período da Classe de Alfabetização como pré-escolar, embora ele não esteja formalmente inserido no primeiro segmento. A pré-escola termina no Jardim III, caracterizando-se a Classe de Alfabetização como um período intermediário. A Constituição determina o período de obrigatoriedade escolar pela

Alfabetização (C.A.) ou para a primeira série, muitas vezes sem os pré-requisitos que a escola exige, sofrendo, desde o início, uma discriminação forte, que acaba resultando no próprio fracasso escolar. Esse fato, por si só, justifica esta proposta de trabalho.

Mais do que discutir o problema da criança carente, torna-se prioritário, então, viabilizar alternativas que atendam realmente às necessidades dela, dentro e fora do âmbito escolar. Esta monografia abordará somente a problemática envolvendo o segmento da pré-escola relacionado com a criança das classes dominadas.

Esse trabalho está dividido em seis capítulos: o primeiro, corresponde a esta Introdução. Em seguida, faz-se um histórico da origem da pré-escola até os nossos dias, discutindo o seu papel; o capítulo III apresenta a abordagem da **privação cultural**, por vários autores, como fundamento do problema levantado; o capítulo IV mostra como o Estado brasileiro vem tratando a pré-escola; o capítulo V analisa a questão curricular; e, finalmente, a conclusão, no último capítulo, propõe indicadores para a superação do fracasso escolar, a partir da pré-escola, vista numa perspectiva multicultural.

A metodologia adotada passa, fundamentalmente, pela pesquisa bibliográfica, seguida pela seleção de materiais, fazendo-se

idade (a partir dos sete anos). No Rio de Janeiro, as escolas públicas passaram a receber formalmente as crianças a partir dos seis anos de idade, talvez por isso tenha optado pela criação da Classe de Alfabetização.

análise e comparação de dados, até se chegar a formulação da proposta, que é aqui apresentada de modo bem situado: esta proposta aplica-se à realidade brasileira em geral, e, particularmente, à realidade do Rio de Janeiro. Na trilha de grandes estudiosos da Educação, procedeu-se à revisão da literatura na qual se baseia, principalmente, esta Monografia, a saber:

-Na abordagem crítica feita por Maria M. Malta Campos, intitulada: *Assistência ao Pré-Escolar: uma abordagem crítica*; onde trata do recente interesse pelo Pré-Escolar no Brasil, relacionando-o com o contexto social e com o exemplo de outros países;

-Nos estudos feitos sobre *Piaget e a Educação Pré-Escolar*, por Regina Helena Magalhães; onde é enfocada a responsabilidade da educação quanto ao desenvolvimento do potencial criativo da criança e a possibilidade da aplicação da teoria de Piaget ao Pré-Escolar de classes desfavorecidas;

-No livro : *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*, de Sônia Kramer; onde as temáticas mais importantes para o estudo são a abordagem da privação cultural e a educação compensatória (década de 70);

-Nos livros: *Legislação e normas da educação pré-escolar* , *Textos sobre educação pré-escolar e experiências de atendimento ao pré-escolar*, do Ministério da Educação e Cultura; onde se podem ver os dispositivos que se aplicam a este segmento da educação;

-No livro: *Educação e dependência*, onde Berger mostra a interdependência da educação com os demais segmentos da sociedade;

-No livro: *Atirei o pau no gato. A pré-escola em serviço* com uma análise crítica atual feita por Marília Amorim;

-No livro: *A nova política de bem estar do menor*, onde se tem acesso a dados sobre ações governamentais dos anos sessenta, escritas por Altenfelder;

-No livro: *A história da proteção à infância no Brasil* de Moncorvo Filho, onde se encontra uma rica analogia histórica, desde a época do descobrimento, até cerca de 1920;

-No livros de Moacir Gadotti, *Concepção dialética da educação: um estudo introdutório* e *Diversidade cultural e educação para todos*, que mostra a relação dialética entre prática e teoria da educação, e onde confrontam-se a educação multicultural e a questão da equidade, fazendo uma reflexão sobre o conflito entre identidade e universalidade culturais.

O centro desse estudo, portanto, é "A Criança Brasileira " com suas necessidades educacionais, visando à reflexão sobre o fracasso escolar intrínseco a esta realidade. Durante esta pesquisa foram coletados dados relativos: à criança das classes dominadas, à pré-escola e ao incentivo governamental a educação pré-escolar, buscando, assim, a identificação dos problemas, a fim de estabelecer relação para com o fracasso educacional. A análise dos dados coletados conduz a três reflexões.

A primeira reflexão defende que a criança da classe sócio-econômica menos favorecida é "privada culturalmente" e isto faz com que ela apresente "déficits" em suas áreas de desenvolvimento, o que poderia ser minimizado pela justa oferta e distribuição de pré-escolas gratuitas levando a diminuição do fracasso escolar.

A segunda reflexão refere-se a idéia de que a criança das classes dominadas não se sai bem na escola porque seu comportamento e atitudes decorrentes da vivência são diferentes das crianças de classe média e, portanto, incompatíveis com os estabelecidos pelas escolas que continuam tradicionais e incapazes de adequar as experiências dos alunos aos seus conteúdos.

A terceira reflexão refere-se ao Governo, que deveria estar mais voltado e conscientizado da sua responsabilidade para com o estabelecimento de políticas educacionais, que valorizassem a pré-escola como um elemento fundamental ao desenvolvimento das potencialidades da criança e proporcionassem ao profissional de educação meios de aprimorar suas técnicas de ensino, tendo em vista a melhoria da qualidade da educação como um todo, começando pela pré-escola até os últimos segmentos.

Cabe aqui alertar que, até hoje, o ensino pré-escolar não é obrigatório e, por isso, muitas vezes acaba sendo desprestigiado.

II- O papel da pré-escola

A preocupação com a assistência ao pré-escolar é um fato relativamente recente. Felizmente, hoje, todos sabem que não existe um "tempo de aprender" delimitado por uma data fatal. Não se teme, mais, instruir "muito cedo" as crianças, idéia defendida por alguns, como Montaigne antes de surgir a educação pré-escolar.

O embrião da assistência ao pré-escolar, embora bem distante de seus atuais objetivos, a não ser no que concerne à ajuda aos filhos das mulheres que trabalham fora de casa, poderia ser encontrado nos chamados "refúgios" do século XVII, em que inúmeras crianças, amontoadas em uma cozinha ou um quarto, eram assistidas por um "guardião" ou simples donas de casa, que ficavam com os filhos das vizinhas operárias. No final do século (1770), foram criadas na França, por Oberlin, as "Écoles à Tricoter" também abrigando filhos de operárias, mas com maior grau de organização, comparando-se aos modelos da época. No início do século XIX surgiram as "Classes de Asilo", estabelecidas pela primeira vez por Robert Owen, nas proximidades das fábricas londrinas. Aos poucos, essas classes foram se expandindo. Em 1848, o nome das "Classes de Asilo" foi substituído pelo de "Escola Maternal".

Em 1847, surgiu na França a primeira preocupação com a formação do pessoal que atendia diretamente às crianças: apareceram escolas como a "Maison d'Etudes" destinadas a formar professores das escolas maternas. No entanto, nem tudo corria tão

bem como aparentava: ao lado de um rigor excessivo; um número elevadíssimo de crianças em salas imensas, barulhentas tornavam o trabalho da professora uma verdadeira batalha. Alguns, como Benvenu Martin em 1882, lembravam que os responsáveis pela instituição pública, "esquecem que a educação pré-escolar tem seus objetivos próprios, não sendo nem uma simples creche, nem uma escola elementar." E ainda lembravam que essa educação tinha perdido de vista, completamente, as condições de desenvolvimento fisiológico e intelectual da criança.

Na realidade, os verdadeiros mentores dos objetivos atuais da educação pré-escolar foram Rosseau, como precursor; Pestalozzi e, finalmente, Fröebel, o criador dos Kendergarten, literalmente "jardim de crianças". Foi justamente o trabalho de Fröebel que ganhou, aos poucos, a Europa e a América acrescido, mais tarde, da experiência de Montessori e McMillian. Isso porque só ele, realmente entendeu, numa época anterior à psicologia, os segredos infantis. Embora sem saber, sua obra se baseou no que hoje chamamos de psicologia da infância. Nas suas obras, entre as quais "A Educação do Homem", Fröebel, por volta de 1820, dizia:

...a criança é como a planta que não consegue espaço para crescer, sufocada pelo mato. Se é oprimida por uma educação errônea, se estiola, física e moralmente. Sem isso, contudo, poderia vir a ser um indivíduo plenamente desenvolvido, particularmente do jardim da vida.

Fröebel sempre comparou suas crianças com as plantas. Por isso mesmo, ao procurar um nome para sua escola, chamou-a de "Jardim da Infância". Fröebel foi o primeiro a dar o passo inicial na direção certa. Os conhecimentos relativos à criança e seu desenvolvimento físico, mental e social tornaram a educação pré-escolar uma das esperanças, ou mesmo uma certeza, para a solução de muitos problemas que, mais tarde, se tornariam irreversíveis.

Fröebel iniciou seu trabalho com Jardim de Infância nas favelas alemãs, em pleno surgimento da Revolução Industrial. Montessori, no final do século XIX, e início deste século, desenvolveu trabalhos de educação pré-escolar voltados para crianças pobres de favelas italianas. McMillian, contemporâneo de Montessori, enfatizava a necessidade médica e dentária, bem como de estimulação cognitiva, para compensar as deficiências das crianças.

A análise da história da educação pré-escolar no contexto internacional, mostra-nos sua tendência à educação compensatória principalmente a partir dos anos 60, apoiada na abordagem da privação cultural. No Brasil, caracteriza-se por um percurso peculiar.

Moncorvo Filho em seu livro *Histórico da proteção à infância no Brasil* retrata a evolução do pré-escolar em três períodos:

-Primeiro Período (do descobrimento do Brasil até 1874)- onde pouco se fez pela Infância, tanto juridicamente, quanto às alternativas de atendimento existente.

-Segundo Período (de 1874 até 1899)-caracterizado pela existência de projetos elaborados por grupos particulares, em especial médicos, que tratavam do atendimento à criança. (Estes projetos se mantiveram no papel sem a devida execução).

-Terceiro Período (de 1899 até 1920)- intensificação dos progressos no campo da higiene infantil, médica e escolar. Durante o início deste século várias instituições foram fundadas e diversas leis promulgadas, visando ao atendimento à criança.

Até 1874 existia institucionalmente a "Casa dos Expostos" ou "Roda"² para os abandonados das primeiras idades. Os menores de idade, eram vistos nesta época pelo *Código Civil* como delinqüentes ou criminosos e a repressão era apresentada como medida necessária para solucionar os seus problemas. Aspectos como a puericultura, a higiene e a proteção eram simplesmente ignorados deste *Código Civil*.

Judicialmente, existia apenas o *Código de Leis e Regulamentos Orphanológicos*, o qual tratava de questões referentes a bens: criação de órfãos, sistema de doação, herança de patrimônio, sucessão e tutela.

Os higienistas, devido à alarmante mortalidade infantil, foram os pioneiros nas iniciativas voltadas à criança. Durante o

² Roda, instituição criada por Romão Duarte, em 1739 para abrigar "almas inocentes" que tivessem sido abandonadas, enjeitadas ou desamparadas.

Segundo Período, poucos projetos foram desenvolvidos e, mesmo assim, possuíam caráter preconceituoso, valorizando de forma distinta as crianças negras e as da elite.

O Barão de Lavradio, no final de 1873, denunciou o aleitamento mercenário como uma das causas principais da mortalidade infantil e anunciou a necessidade de providências por parte das autoridades na proteção às crianças. Desde essa época já faltava, de maneira geral, interesse da administração pública pelas condições da criança brasileira, principalmente a criança pobre.

A idéia de proteção à criança já começava a despertar, mas o atendimento se restringia a iniciativas isoladas e que tinham, portanto um caráter localizado, sendo insuficientes e inexpressivas frente à situação de saúde e educação da população brasileira. São exemplos dessas iniciativas: o Asilo de Meninos Desvalidos, fundado no Rio de Janeiro, em 1875; o Instituto de Menores Artífices, fundado em Minas Gerais, em 1876; o Colégio e Associação de Amparo à Infância do Brasil e o Colégio Meneses Vieira, criado em 1875. Durante os primeiros anos de República, foi praticamente nulo o movimento em função da puericultura e da escolarização.

O terceiro Período, caracterizou-se pela intenção de determinado grupo em diminuir a apatia que dominava o Governo quanto ao problema da criança. Como exemplo, tivemos o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Brasil, com sede no Rio de Janeiro, criado em 1899 com objetivos de atender aos menores de

oito anos; de elaborar leis que regularizassem a vida e a saúde dos recém-nascidos, de regulamentar o serviço das amas de leite, de velar pelos menores trabalhadores e criminosos de atender às crianças pobres, doentes, defeituosas, maltratadas e moralmente abandonadas: criar maternidades, creches e Jardins de Infância.

Em 1908, teve início a "primeira creche popular cientificamente dirigida" a filhos de operários até dois anos de idade e, em 1909, foi inaugurado o Jardim da Infância Campos Salles, no Rio de Janeiro.³

Em 1919, por iniciativa da equipe fundadora do Instituto de Proteção à Infância do Brasil, foi criado o Departamento da Criança no Brasil, cuja a responsabilidade caberia ao Estado, mas foi mantido por Moncorvo Filho. Em 1922, o Departamento da Criança no Brasil organizou o Primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, congregando homens ligados à iniciativa particular e à vida pública.

Muito embora os discursos do educador da Escola Nova não se referissem, no contexto da década de 20, às crianças de zero a seis anos de idade, discursos similares surgiram, anos mais tarde, em defesa da educação pré-escolar.

O surgimento de um Estado que se pretendia forte e autoritário acarretou uma maior preocupação com a grande maioria

³ O 1º Jardim de Infância brasileiro, foi inaugurado em 1875, tendo fechado, por falta de apoio do Poder Público.

das crianças brasileiras consideradas à margem da sociedade. O atendimento sistemático dessas crianças significava uma possível utilização desta política educacional em benefício do Estado. Essa valorização da criança foi gradativamente acentuada nos anos posteriores a 1930. A década de 30 é considerada limite pelas modificações políticas, econômicas e sociais ocorridas no cenário nacional e que se refletiram na configuração das instituições voltadas às questões de educação e saúde, como também na sua política educacional. Em 1940, foi criado o Departamento Nacional da Criança, vinculado ao setor público e ao Ministério da Educação e Saúde Pública, sendo transformado em 1970, em Divisão Nacional de Proteção Materno-Infantil. Em 1941, surgiu o Serviço de Assistência a Menores (SAM), vinculado ao Ministério da Educação e Negócios Interiores. Foi extinto em 1964. Em 1946, surgiu o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), vinculado à Organização das Nações Unidas (ONU). Em 1948, foi criada a Organização Mundial da Educação Pré-Escolar (OMEP), vinculada ao setor privado internacional. Em 1972, foi criado o Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição (INAM), vinculado ao Ministério da Saúde. 1974 foi o ano da criação do Projeto Casulo, vinculado à Legião Brasileira de Assistência (LBA). Em 1975, surgiu a Coordenação de Educação Pré-Escolar (COEPRE), vinculada ao Ministério da Educação e Cultura.

Hoje, existem duas formas de atendimento pré-escolar, no que diz respeito aos aspectos educacionais. A primeira é

desenvolvida pela Organização Mundial de Educação Pré-Escolar (OMPE), de caráter privado e beneficente, cuja atuação é bastante reduzida pela Coordenação de Educação Pré-Escolar (COEPRE), do Ministério da Educação e Cultura, a qual tem influência direta na determinação das diretrizes do atendimento ao pré-escolar, desenvolvido a nível das Secretarias Estaduais.

No decorrer dos últimos cinqüenta anos os discursos oficiais têm relacionado principalmente a assistência médico-

-pedagógica à criança com o desenvolvimento da Nação. Há, no entanto, diferenças significativas no que diz respeito aos setores que se devem responsabilizar pelo seu atendimento. Ora a ênfase recai sobre a iniciativa oficial, ora sobre a particular, ora sobre ambas, ora sobre a própria população. Se, por um lado, existe diferença nos discursos, há, por outro lado, dois aspectos que permanecem presentes: a concepção abstrata e única de infância e a grande quantidade de instituições com a mesma função mas, nem sempre plenamente ativas.

No Brasil, desde a década de 30, a educação pré-escolar passou a contar com a participação direta do setor público; e hoje, este atendimento se configura em uma superposição de órgãos, vinculados a diferentes Ministérios, fazendo trabalhos médico-assistenciais ou educacionais sem integração alguma. O maior erro desses órgãos é não enxergarem a interdependência da estrutura da sociedade brasileira com os seus próprios filhos.

Existem cerca de vinte e um milhões de crianças em idade de pré-escolarização mas, apenas 4% recebem algum tipo de atendimento incluindo-se aí os oferecidos pelo setor privado.

Hoje, ainda, encontram-se presentes no discurso político das autoridades, as propostas de uma educação compensatória como solução para os problemas, tanto educacionais como sociais, que a sociedade brasileira enfrenta. Ao propor a educação compensatória, a política educacional direcionada à pré-escola tem fundamento teórico na abordagem da privação cultural.

O fracasso escolar passa a ser analisado como culpa individual e esquece-se de que o ensino escolar foi moldado segundo os padrões da classe média. Teoria e prática no Brasil ainda estão longe de serem correspondidas proporcionalmente. Não existem fontes de recursos próprios para a educação pré-escolar nem perspectivas para a sua instauração.

Mais do que nunca, é necessário desmistificar o papel da pré-escola e fazer com que ela realmente atenda às suas reais necessidades, que vão variar de grupo para grupo.

III- A relação entre infância e sociedade

Através do estudo sobre as possíveis causas do fracasso escolar no Brasil, tem-se a análise segundo Sonia Kramer, onde a abordagem da privação cultural se apóia no quadro conceitual que se segue.

As crianças das classes menos favorecidas economicamente fracassam porque apresentam "desvantagens sócio-culturais", ou seja, carências de ordem social. Tais desvantagens são perturbações, ora de ordem intelectual ou lingüística, ora de ordem afetiva: em ambos os casos, as crianças apresentam "insuficiências" que é necessário compensar através de métodos pedagógicos adequados. O desejo de diminuir a diferença entre essas crianças "desfavorecidas" e as demais, na área do desempenho escolar, leva à idéia básica de, através da intervenção precoce, reduzir ou eliminar as desvantagens educacionais.

Em geral, entende-se "desvantagem cultural" enquanto um atraso intelectual ou uma distorção emocional provocada por um ambiente fraco em estimulação. As crianças "carentes", dentro desse enfoque, são comparadas com as crianças das "classes médias", e os objetivos dos projetos com enfoque compensatório são, justamente, os de suprir essas falhas.

Quando se fala em privação cultural e educação compensatória, tem-se como objetivo verificar qual a concepção de infância, subjacente ao discurso oficial em defesa do atendimento

das crianças provenientes das classes sociais dominadas. Ver a infância dentro da sociedade de classes significa que não existe "a" criança, mas sim indivíduos de pouca idade, que são afetados diferentemente pela sua situação de classe social. Vive-se até hoje uma espécie de ditadura, sendo que, agora, ela se tornou uma ditadura econômica que continua se impondo e determinando as regras do jogo social.

Ao ser trabalhado o tema "privação cultural", a linguagem é vista como uma das principais carências das crianças provenientes de meio sócio-econômico desfavorecidas. Chega-se a julgar a linguagem como fator determinante para o fracasso escolar desses indivíduos "carentes". A aprendizagem dos padrões formais da fala, logo torna-se um dos aspectos que podem garantir melhor desempenho na escola. Na medida em que se compense a deficiência de linguagem das crianças "privadas culturalmente", ocorrerá uma mudança, um aumento da sua capacidade reflexiva.

Bernstein faz uma crítica ao conceito de "educação compensatória", pois vê a linguagem das classes populares como um "código restrito", apenas diferente, do "código elaborado" das classes dominadoras. A sintaxe do "código restrito" seria menos complexa que a do "elaborado", não exprimindo tão bem as relações lógicas. Além disso, no caso do "código restrito" é preciso conhecer a situação para que se compreenda o que é dito, pois muitas coisas ficam implícitas, ao contrário do "código elaborado" que é explícito, preciso e minucioso. Bernstein parte do pressuposto de que as

peças das classes populares vivem de maneira menos elaborada e l3gica que as demais classes sociais.

Mesmo sendo Bernstein um cr3tico da no3o de car3ncia s3cio-cultural, as suas an3lises levam 3 conclus3o de que as crian3as das classes dominadas s3o restritas no seu desempenho ling3stico e no seu desenvolvimento intelectual, refor3ando assim a educa3o compensat3ria, mais uma vez.

J3 para Labov, a cr3tica aos fundamentos da abordagem da priva3o cultural consiste em negar que "d3ficit" verbal signifique existir "d3ficit" no pensamento l3gico.

Outra vis3o 3 a de Baratz: segundo ele, a abordagem da priva3o cultural pode servir de base para o racismo institucional, j3 que atribui o fracasso escolar a "d3ficits" cognitivos e ling3sticos, supondo que alguns dos meios s3o melhores do que outros. Baratz entende que o determinante de a crian3a n3o aprender 3 a falha no sistema educacional, 3 a insensibilidade da escola 3s diferen3as culturais e ling3sticas que as crian3as trazem para o ambiente escolar. Essa escola falha em utilizar os padr3es culturais das crian3as como ve3culo para a aprendizagem de novos estilos culturais. Baratz tem como ponto fundamental de sua cr3tica a id3ia de que as diferen3as n3o s3o defici3ncias.

A forma3o do profissional de educa3o tamb3m contribui para refor3ar o problema do estigma social.

Analisando a rela3o entre inf3ncia e sociedade a partir da vis3o desses autores, mesmo considerando as suas contradi3es,

constata-se que em muito contribuíram para a discussão proposta. Além dos fatores apresentados por eles, acrescenta-se a formação do profissional de educação, que também contribui para reforçar o problema do estigma social pois, muitas vezes este mestre não se encontra preparado para trabalhar as diferenças linguísticas nem qualquer outra diferença.

IV- A política do pré-escolar no Brasil

O aumento da participação de mão-de-obra feminina no mercado de trabalho tem trazido para a mulher o problema de onde deixar os seus filhos enquanto trabalha. Antigas soluções, muito eficientes, tipo: deixar que as avós ou babás se ocupem das crianças ou mesmo solicitar a ajuda de vizinhos, dos filhos mais velhos, deixam muito a desejar e já não fazem mais parte do nosso retrato social. No entanto, a possibilidade de se resolver de forma satisfatória este problema, como já é feito na Europa, aqui no Brasil, fica dependendo da responsabilidade e da "boa vontade" do Governo pela assistência às crianças em idade pré-escolar, que quase nunca corresponde à demanda.

A criação de programas pré-escolares libera a mulher para participar da força de produção social, além de propiciar o desenvolvimento de forma integral da criança atendida, prestando-lhe assistência psicopedagógica, alimentar e pediátrica; fazendo uso de instalações adequadas e de equipes especializadas.

A gravidade do não atendimento das necessidades básicas das crianças nos primeiros anos de vida compromete o seu desenvolvimento biológico, cognitivo e afetivo-social. No Brasil, atualmente alguns órgãos governamentais já se encontram sensibilizados em solucionar tal problema, porém encontram enormes dificuldades em implantar creches e programas pré-

escolares em geral, devido ao alto custo deste empreendimento e a falta de pessoal qualificado.

Soluções alternativas às creches institucionais vêm procurando suprir as necessidades impostas pela vida urbana e pela falta de iniciativa governamental. Aqui encontram-se alguns exemplos como: creche-lar ou lar substitutivo, creche cooperativa operativa⁴ creche internato berçário⁵, entre outras.

A legislação brasileira oferece um indicador preciso da conduta política adotada pelo Governo em relação às questões estritamente educacionais e às que estão indiretamente vinculadas à educação.

Lei 5829 - de 30 de novembro de 1972.

Cria o Instituto Nacional da Alimentação e Nutrição (INAN), e dá outras providências.

.....

Artigo 3º - O Instituto Nacional de Alimentação e nutrição (INAN) elaborará programas de assistência alimentar destinados a atender, prioritariamente, a popu-

⁴ Projeto de implantação do programa de creches. Prefeitura Municipal de Niterói e Secretaria Municipal de Saúde e Promoção Social. Estado do Rio de Janeiro, 1979.

⁵ TOSCANO, Moema . Pequeno guia das creches no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Centro da Mulher Brasileira, 1981.

lação escolar de estabelecimentos oficiais de ensino do 1º grau, gestantes, nutrientes, lactentes e população infantil até seis anos, assim como programas de educação nutricional, principalmente para a população de baixa renda familiar.

A partir do *parecer* número 1600/75-CE 1º e 2º graus, aprovado em 09 (nove) de maio de 1975, *processo* número 13.349/75; *indicação* número 45/74, da autoria da conselheira Eurides Brito da Silva e *parecer* número 2.018/74, do conselheiro Paulo Nathanael Pereira de Souza, foi, novamente, colocado em evidência, o problema da educação do pré-escolar.

A indicação chamava a atenção para a importância dessa educação como pré-requisito de um desempenho ótimo da criança, em sua fase de escolarização regular, e para a necessidade de ampliar as oportunidades existentes nos diversos sistemas de ensino, visando ao atendimento da criança nessa faixa etária.

Está implícita no *parecer* do relator, a necessidade da formação de professores para o correto atendimento dessas crianças. O presente *parecer* objetiva fixar o mínimo para a formação desses professores, a nível de 2º grau .

Convém observar que o atendimento ao pré-escolar exige, além do trabalho do professor, a colaboração de profissionais tais como o médico, o nutricionista, o psicólogo e outros que, num trabalho cooperativo, terão de atender ao pré-escolar em todos os aspectos, permitindo-lhe o desenvolvimento global.

Um dos aspectos primordiais para o sucesso da criança na fase pré-escolar é o seu professor. Faz-se necessário que este profissional seja especializado, conforme a *Lei* de ensino atual determina.

Cabe ao profissional da pré-escola a responsabilidade de ajudar a criança a se tornar parte integrada e harmônica do mundo social, e por isso sua formação não envolve, apenas, aspectos educacionais. O professor deve estar consciente de que hoje, num mundo transformado pela ciência e pela tecnologia, é difícil prever o que será a vida de seus alunos, quando adolescentes. É preciso que este profissional saiba, que ainda há interesses permanentes que trazem riqueza à vida e, por isso, deve iniciar seus alunos, desde cedo, em artes, literatura, música, expressão corporal... Esta gama de conhecimentos não pode ser simplesmente improvisada: é necessária uma sólida formação anterior e reciclagens temporárias. O ideal a ser atingido é de um indivíduo apto a desenvolver a criatividade que no mundo infantil transborda.

O professor do pré-escolar deve preencher requisitos de formação especializada e atualização constante, além de ter reservas físicas e equilíbrio emocional que lhe possibilitem enfrentar um trabalho que, para ser bem realizado, é difícil. Deve conhecer as necessidades do aluno pré-escolar, suas características físicas, condições de saúde, sócio-econômicas e mentais.

Embora faltem dados, pode-se analisar, pelo próprio panorama do professorado brasileiro de 1º grau, que, com grande

dose de verdade, pouquíssimos professores em exercício junto a programas pré-escolares possuem formação adequada, uma vez que os currículos dos antigos cursos normais, não enfatizam necessariamente a importância da formação didática para atender crianças abaixo de sete anos.

É na faixa de 0 (zero) a 06 (seis) que o comportamento social do meio influencia, de forma irreversível, o futuro comportamento social da criança. É aí entre 04 (quatro) e 06 (seis) anos que se formam ou começam a formar-se definitivamente, atitudes, hábitos e valores. Padrões de aptidão mental começam a se estruturar nos primeiros anos de vida. O desenvolvimento da linguagem, se não lhe forem oferecidas condições adequadas, terminará truncado para sempre. Ainda mais, é nesta fase que podem ser detectados distúrbios cerebrais mínimos ou desajustamentos emocionais em formação que, acompanharão a criança e se tornarão fator dominante no insucesso escolar, pois é indiscutível a atuação negativa de fatores neurológicos e emocionais na aprendizagem.

Se em breves palavras, este estudo levantou a importância do atendimento bem feito ao pré-escolar, estes mesmos indicadores por si só, apontam a necessidade de formação especializada. O trabalho do profissional da pré-escola assume um caráter preventivo, de detecção, de encaminhamento, de correção a tempo. Sua formação deve estar voltada para esse aspecto e mais, para os meios de que dispõe para atingir os objetivos desse tipo de ensino.

A *Lei 5692/71* possibilita a abertura de dois caminhos: a formação no 2º grau ou em nível superior. Ainda no primeiro caso há duas hipóteses:

1ª - Em caso de formação de magistério com a duração de quatro séries. (Quarta série diversificada para formar professores de pré-escola.)

2ª - Em estudos adicionais.

O currículo para formar o professor (*parecer* número 3491/72), composto do núcleo comum obrigatório em âmbito nacional e de uma parte de formação especial, que representa o mínimo necessário à habilitação para o magistério, será mantido para formar o professor para o pré-escolar, devendo desenvolver-se em três anos de estudo com o mínimo de 2.200 horas.

A educação geral é representada pelas matérias que integram o núcleo comum, acrescidas dos conteúdos do artigo 7º, da *Lei 5692/71*. Os estudos para habilitação do magistério devem oferecer uma educação geral, que possibilite a aquisição de conteúdo básico indispensável ao exercício do magistério e permita o prosseguimento de estudos; devem promover a correlação e a convergência das disciplinas; assegurar o domínio das técnicas pedagógicas, por meio de um trabalho teórico-prático e despertar o interesse pelo auto-aperfeiçoamento.

A formação especial, também de acordo com o *parecer* número 349/72, consta de fundamentos educacionais, estrutura e funcionamento do ensino de 1º grau e didática, incluindo prática de

ensino. Na quarta série ou nos estudos adicionais - conforme o presente *parecer* - quando vai se formar o professor a nível de 2º grau para atender ao pré-escolar, a parte especial será configurada por quatro grandes matérias:

-Fundamentos da educação do pré-escolar, abordando os aspectos histórico, legais, filosóficos e sociológicos;

-Desenvolvimento do pré-escolar, sob os aspectos biológicos, psicológicos da pré-escola.

-Didática da educação pré-escolar

-Prática da educação pré-escolar incluindo estágio supervisionado.

A este mínimo deverá ser acrescentado o conjunto de atividades previstas no artigo 7º, da *Lei 5692/71*, voltando para o pré-escolar: educação física, com ênfase em recreação e jogos; educação artística; programa de saúde, particularmente no que se refere à nutrição e higiene do pré-escolar e formação moral e cívica do pré-escolar.

V- A questão do currículo

Ao enfatizar o estudo de "Currículo", objetiva-se ter condições gerais em torno de aspectos a serem levados em conta na organização do mesmo e, mais especificamente, de um currículo para crianças menores de sete anos. Seguindo a linha do ver, julgar, e agir, utilizaremos esses três momentos do currículo tanto para o planejamento, quanto para o desenvolvimento e a avaliação.

Planejamento:

Ver - No primeiro momento do currículo, isto é, no seu planejamento, o ver deve abancar a fundamentação teórica, a análise dos dispositivos legais e da política educacional do país, bem como a análise e o diagnóstico da realidade.

Quanto à fundamentação teórica referida, a primeira coisa a ver, no planejamento de um currículo é o próprio conceito de "currículo". Devido à variedade de conceitos que tem sido atribuídos à palavra "currículo", causa estranheza a muitos que se fale de "currículo na pré-escola".

A palavra é por muitos entendida como simples "relação de matérias e seus conteúdos" e, se for assim considerada, realmente, parece esdrúxulo falar de currículo para crianças menores de sete anos. Não é esse, porém, o sentido em que estamos tomando a palavra "currículo". O conceito de currículo, aqui, depende do conceito que temos da educação e do que admitimos como agentes de educação.

Educação é o processo de desenvolvimento das potencialidades de cada indivíduo, tendo em vista a sua auto-realização, a sua satisfação pessoal, processo este no qual o próprio indivíduo é o principal agente da sua educação.

Cabe, aqui, citar algumas idéias de Paulo Freire tais como:

-... "ninguém educa ninguém."

-... "ninguém também se educa sozinho."

-... "cada pessoa se educa mediatizada pelo mundo."

A família, a escola e o ambiente físico e social são os estimuladores, os controladores e os que oferecem condições para que o indivíduo se eduque. Essas condições podem ser boas ou más e, conseqüentemente, os resultados satisfatórios ou insatisfatórios, apesar, muitas vezes, dos esforços do educando.

Quando este estudo fala em resultados satisfatórios ou insatisfatórios, deseja tomar, como ponto de referência, o educando. Se ele se sente realmente satisfeito, auto-realizado, isso é o mais importante e é secundário que os outros não estejam satisfeitos com os resultados por ele obtidos.

Explícito o que é educação e a função dos seus agentes, principais e secundários, diz-se que currículo é o controle pela escola, de todas as experiências do educando, que resultam em desenvolvimento de suas potencialidades. Quando se diz "controle", não se deseja atribuir o sentido de que a escola deva ser mera espectadora, mas, também organizadora e promotora de experiências com vistas ao pleno desenvolvimento do educando. Quando se diz

"controle, deseja-se apenas salientar que a escola não é o principal agente da educação.

Esclarecido o que se entende por currículo, faz-se necessário, ainda dentro dessa fundamentação teórica, tomar uma posição diante das "necessidades e capacidades das crianças", isto é, o que é reconhecido como realmente importante para a pré-escola (nesse caso).

O currículo para a pré-escola deve promover o desenvolvimento: sensorial, psicomotor, da linguagem, das estruturas mentais das crianças, afetivo e social. O desenvolvimento sensorial, embora seja mais acentuado de zero a dois anos, precisa ser complementado na pré-escola. Quanto ao desenvolvimento da psicomotricidade, o seu objetivo geral nas classes pré-escolares, deve ser vivenciar estímulos sensoriais, para discriminar partes do próprio corpo e exercer um controle sobre elas; vivenciar, através da percepção do próprio corpo em relação aos objetos, a organização espacial e temporal; vivenciar situações que levem à aquisição dos pré-requisitos necessários para a aprendizagem da leitura e a da escrita.

No que se refere à linguagem, a pré-escola deve procurar desenvolver na criança, a sua capacidade de expressão e comunicação, e prepará-la para a aprendizagem da leitura (através, por exemplo, do desenvolvimento vocabular), bem como prepará-la para a utilização da linguagem escrita.

Quanto ao desenvolvimento das estruturas mentais, defende-se que, já nas classes pré-escolares a criança pode e deve ser iniciada no domínio das habilidades intelectuais, observando-se o seu grau de dificuldade crescente, cuja ordem, segundo Gagné, é a seguinte: aquisição de conceitos básicos, discriminação, identificação, classificação, estabelecimento de relações, soluções de problemas ou aplicação de regras e situações práticas e finalmente a expressão criadora.

Não se pode, no entanto, separar na pessoa humana o desenvolvimento motor, o intelectual e o afetivo. Daí, a necessidade de se buscar desenvolver no pré-escolar, também a sua parte afetiva.

Favorecendo o desenvolvimento da criança em todos os aspectos já mencionados, ou seja, os sentidos, a psicomotricidade, a linguagem, as estruturas mentais e a afetividade, estamos também contribuindo para a sua socialização.

É preciso analisar os dispositivos legais e da política educacional, que como citado anteriormente, deve fazer parte do **ver**, no momento do planejamento curricular. Isso se faz necessário, para que não haja incompatibilidade entre as idéias sobre educação pré-escolar e as diretrizes e bases da educação nacional.

Na realidade, ainda não dispomos de uma legislação da educação pré-escolar no Brasil. A *Lei 5692/71* fixa as diretrizes e bases da educação nacional, apenas para o 1º e o 2º graus e o § 2º do artigo 19 faz só uma rápida alusão aos Pré-Escolares, dizendo que "os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade

inferior a sete anos de idade recebem conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes.

Essa ausência de uma legislação própria para a educação pré-escolar brasileira, embora negativa por um lado (enquanto representa uma omissão), deixa as instituições de ensino inteiramente livres na organização de currículo, para crianças menores de sete anos. Assim sendo, verificamos que não há nenhuma incompatibilidade entre a definição atribuída para currículo e a legislação.

É fácil encontrar falhas na *Lei* em vigor, tais como: a ausência de uma política global e integrada de atendimento à população infantil; a predominância de enfoques preparatórios para o primeiro grau, quase nunca formulado adequadamente; a descoordenação dos programas nutricionais de saúde e da educação infantil; a predominância de programas eminentemente escolares com insuficiente ou nulo envolvimento da família e da comunidade; a escassez de programas compensatórios e/ou inovadores com resultados avaliados.

Como uma das soluções para as falhas detectadas tem-se o atendimento à população de zero a seis anos através de "centros educacionais infantis", levando em conta as peculiaridades de cada faixa etária:

- a ampliação das capacidades de percepção do acervo cognitivo e do correspondente domínio vocabular, objetivando

reforçar o desenvolvimento dos padrões de raciocínio, linguagem e comunicação;

- o subjacente reforço da carência afetiva e de relacionamento, através de atividades lúdicas e de grupo, proporcionando melhores padrões de integração social;

- a expansão das experiências de convívio, através de contatos externos ao meio de origem.

Confrontando também a fundamentação teórica, que apresentamos para um currículo na pré-escola, com a política educacional, sobre a qual foram tecidos considerações, também não foi encontrada nenhuma incompatibilidade entre as duas.

Cabe agora, analisar a relação entre planejamento curricular e diagnóstico da realidade. Isso se faz necessário para que haja adequação do currículo à realidade sócio-cultural do educando. Para isso ocorrer, precisa-se de:

- informações geográficas sobre a comunidade em que está inserida a pré-escola;

- informações sócio-econômicas sobre a comunidade, em geral, e sobre às famílias dos alunos, em particular;

- informações culturais, no sentido restrito.

O currículo para uma pré-escola da capital não pode ser exatamente o mesmo de uma pré-escola do interior. Também não se pode ter exatamente o mesmo currículo para uma pré-escola freqüentada por crianças da classe alta e para outra, freqüentada por crianças sócio-economicamente desfavorecidas.

Os brinquedos cantados, as canções, os jogos, a utilização de gravuras e até mesmo o vocabulário pode variar de uma pré-escola para outra, por conta das diferenças culturais entre as comunidades, onde estão localizadas as pré-escolas; nem por isso, deve-se deixar de estar atento ao grande erro que é o reducionismo: privar determinada clientela de conhecer o que existe fora dela. Faz-se necessário ter um profissional hábil que possa trabalhar de forma interdisciplinar as diferenças culturais, sem agredir a nenhuma das partes envolvidas.

Cabe aqui julgar que tipo de objetivo será incluído no currículo, que conteúdos serão abrangidos e que tipo de organização curricular será mais adequada e possível de ser desenvolvida.

Finalmente, o ato de agir, no planejamento curricular, seria a elaboração do texto curricular e da preparação do material de apoio a partir das discussões tomadas na fase anterior. É o currículo formal.

A filosofia do currículo, onde são relacionadas as crenças que servirão de base e que determinarão mesmo a escolha da linha de ação, deve corresponder ao **ver** do planejamento, do qual já foi falado.

Quanto à preparação do material de apoio, correspondente às sugestões de atividades a serem vivenciadas, deve utilizar as coletâneas de estórias, de jogos, de quadrilhas, de experimentações, assim como orientações metodológicas.

Já no segundo momento do currículo, que é a sua vivência, o seu desenvolvimento. o **ver**, corresponde à análise do texto curricular e das características das crianças de cada classe, à verificação do comportamento de entrada das crianças, à análise dos recursos disponíveis na escola - trabalho esse que vai ser feito pelos profissionais e seus supervisores.

Quanto ao **julgar**, corresponde à decisão a respeito: dos objetivos que deverão ser perseguidos por cada turma; das atividades a serem desenvolvidas, de modo a obter esse objetivo; dos materiais que serão utilizados. No que se refere ao **agir**, corresponde à própria execução do planejamento, no dia a dia com as crianças. É o currículo real.

Avaliação - No momento de avaliação também deve existir um **ver**, um **julgar** e um **agir**. Nesse momento, verificar-se-ão os objetivos que foram, intencionalmente, atingidos; os objetivos, indiretamente atingidos; os objetivos não atingidos; as atividades planejadas e desenvolvidas; as atividades planejadas e não realizadas, as atividades realizadas e não planejadas; os materiais planejados e utilizados e os materiais usados e não planejados.

Feito isso, vamos **julgar** até que ponto as informações obtidas na fase do **ver** de avaliação podem ser consideradas satisfatórias, quais as causas dos pontos negativos ou mesmo positivos encontrados e que medidas precisam ser tomadas, a partir daí; continuar na mesma ou reformular alguma coisa? E, se for para reformular, o que e como reformular?

Na fase final, então, no **agir**, vamos executar o que decidimos no **julgar** de avaliação, implementando a experiência ou reformulando-a.

No currículo, por conseguinte, temos três momentos, que são o planejamento, o desenvolvimento e a avaliação, e em cada um desses momentos, podemos distinguir três fases: o **ver**, o **julgar** e o **agir**.

O currículo na pré-escola pode ser baseado em experiências, baseado em interesses ou em necessidades mas o ideal é que essas experiências, esses interesses e necessidades sejam do aluno e não dos professores, dos pais ou da comunidade.

Na avaliação final de um currículo, dos elementos importantes devem ser detectados: a mudança de comportamento dos alunos e as influências do currículo para provocar estas mudanças.

VI- Novos horizontes educacionais

A educação brasileira está longe de ser vista como satisfatória, pois, falha em um dos seus objetivos mais importantes: a educação das classes dominadas reforçando os altos índices de fracasso escolar. O discurso das autoridades é bem mais freqüente que a ação. A falta de continuidade e de comprometimento político de nossos governantes faz com que grande parte das iniciativas sejam destruídas como "grandes castelos de areia", que deixam para trás o sonho de muitos. Entretanto, se a educação não é satisfatória, cabe a este estudo servir no futuro para o alvorecer de novos horizontes educacionais, pois "... a escola tem de ser local, como ponto de partida, mas tem de ser internacional e inter cultural como ponto de chegada."⁶ A educação multicultural é acima de tudo um desafio de manter o equilíbrio entre cultura local, regional, própria do grupo social ou minoria étnica, e uma cultura universal. A escola deve buscar alicerces na educação multicultural para abrir os horizontes de seus alunos para a compreensão de outras culturas, visando a construir uma sociedade pluralista e independente. Seu conceito de diversidade cultural deve ser o de riqueza da humanidade.

No planejamento pré-escolar é fundamental considerar tanto as necessidades específicas da criança quanto do grupo a qual

⁶ Moacir Gadotti em *Diversidade cultural e educação para todos*.

ela faz parte. O grande número de carência de vagas na pré-escola no Brasil é um fato que alarma e que demonstra a importância deste tipo de atendimento.

A desigualdade de oportunidades acaba reproduzindo realidades socialmente "pré-estabelecidas ". O que acontece é que quando é chegada a idade escolar obrigatória (período denominado por Piaget, "Operatório"), a grande maioria das crianças desfavorecidas economicamente não realiza as aquisições das etapas anteriores, nem tampouco a libertação do egocentrismo intelectual e social, pois lhes foi negada a oportunidade de construir de modo satisfatório a inteligência.

Este estudo conclui sobre a importância da pré-escola e a necessidade de a criança ser, desde o início, estimulada a desenvolver seu potencial, a fim de que se reduzam aqueles malfadados índices de fracasso escolar. A meta da pré-escola deve ser a mesma para todas as crianças, independentemente de sua posição sócio-econômica, respeitando suas características e peculiaridades.

Esta monografia aponta alguns indicadores precisos: motivar a educação pré-escolar; aumentar a oferta de vagas nas instituições públicas, e que essas novas vagas possam realmente ser uma oportunidade de contato não só com a cultura das classes dominantes, mas também, com todos os horizontes de culturas, numa perspectiva **realmente** multicultural.

É importante destacar que os programas pré-escolares têm uma esfera de ação limitada pela própria condição de vida que a sociedade brasileira possibilita a seus membros. Não é a pré-escola sozinha que pode reverter tudo o que o sistema impõe: é necessário trabalho em conjunto, com a participação de todos, para que a escola se transforme no espaço da cidadania. O planejamento participativo ou os movimentos populares são a mola mestra do exercício de cidadania, mesmo em nível inicial como na pré-escola. A criança de hoje é o cidadão de amanhã.

VII - Bibliografia

ALBERTINI, M.A. Nova política de transferência de recursos
Rio de Janeiro: Fundação, 1986.

ALBERTINI, Maria. A transferência de recursos em educação
4ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

ALBERTINI, M. Educação e desenvolvimento. 2ª ed. Rio de Janeiro: Difel,
1977.

CAMPOS, M.M.M. Cuidados de pesquisa: Assistência ao pré-
-escolar: uma abordagem crítica - São Paulo: Fundação Getúlio
Cargas, 1978.

DIAGNÓSTICO PRELIMINAR DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCO-
LAR NO BRASIL. Brasília: Ministério da Educação e Cultu-
ra. Departamento de Ensino Fundamental, Coordenação de
Educação Pré-Escolar, 1973.

EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR: PROGRAMA NACIONAL. Brasília:
Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Ensino de 1º e 2º
Graus, 1982.

LEGISLAÇÃO E NORMAS DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.
Brasília: Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de En-
sino de 1º e 2º Graus, 1979.

LEADOTTI, Maria. Concepção sistêmica da educação em estado
independente. São Paulo: Cortez, 1983.

VII- Bibliografia

- ALTENFELDER, M.A. *Nova política de bem-estar do menor*. Rio de Janeiro: Funabem, 1966.
- AMORIM, Marília. *Atirei o pau no gato. A pré-escola em serviço*. 4ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- BERGER, M. *Educação e dependência*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Difel, 1977.
- CAMPOS, M.M.M.. *Cadernos de pesquisa; Assistência ao pré-escolar: uma abordagem crítica*.- São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1978.
- DIAGNÓSTICO PRELIMINAR DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR NO BRASIL. Brasília: Ministério da Educação e Cultura. Departamento de Ensino Fundamental. Coorsdenação de Educação Pré-Escolar, 1973
- EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR: PROGRAMA NACIONAL. Brasília: Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus, 1982.
- LEGISLAÇÃO E NORMAS DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR. Brasília: Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus, 1979.
- GADOTTI, Moacir. *Concepção dialética da educação: um estudo introdutório*. São Paulo: Cortez, 1983.

GADOTTI, Mosciú. Livros e cultura: e educação para todos.
Rio de Janeiro: Graal, 1982.

KRAMER, Rônia. A política da pré-escola no Brasil: o caso da
Bahia. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

MACALHÃES, Regina H. Projeto e a educação pré-escolar. São
Paulo: Projeto de Pesquisa do UESP, 1982.

LEITE, O. Maria Vitoria de. O conceito de nível educacional da criança -
com referência ao estágio e à criação de um sistema de
no Brasil. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

MONCORVO, Filho. A história da educação e infância no Brasil.
Rio de Janeiro: Faper, Gráfica, 1956.

SAVIANI, D. Educação brasileira: caminhos e etapas. São Paulo:
Sociedade, 1978.

GADOTTI, Moacir. *Diversidade cultural e educação para todos*.
Rio de Janeiro: Graal, 1992.

KRAMER, Sônia. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do
disfarce*. 2. ed. Rio de Janeiro: Achiamé, 1984.

MAGALHÃES, Regina H. *Piaget e a educação pré-escolar*. Espí-
rito Santo: Projeto de Pesquisa da UEES.

MELLO, Mario Vieira de. *O conceito de uma educação da cultura -
com referência ao estetismo e à criação de um espírito ético
no Brasil*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

MONCORVO, Filho. *A história da proteção à infância no Brasil*.
Rio de Janeiro: Emp. Gráfica, 1926.

SAVIANI, D. *Educação brasileira: estrutura e sistema*. 3ª ed. São
Paulo: Saraiva, 1978.