

É PRECISO PENSAR EM EDUCAÇÃO ESCOLARIZADA PARA CRIANÇAS DE 4 A 6 ANOS?

Regina A. de Assis
Da UNICAMP e da PUC/RJ

Trabalho apresentado no Simpósio "Políticas de Educação Pré-Escolar e Constituinte", realizado na IV CBE, Goiânia, setembro 1986. Os trabalhos de Sonia Kramer e Maria Malta Campos apresentados no mesmo simpósio, estão publicados, respectivamente, no número 58 e neste número dos Cadernos de Pesquisa.

RESUMO

O artigo discorre sobre os objetivos da pré-escola, utilizando a denominação "pré-1º grau", para diferenciá-la de alternativas pouco estruturadas ou informais. Segundo a autora, esta denominação seria mais adequada para programas que possuem clareza em suas metas educacionais e professores preparados, atendendo a faixa de 4 a 6 anos de idade.

A autora defende o ponto de vista de que os aspectos pedagógicos devem ser encarados com seriedade, criticando a orientação assistencialista de programas como o PROFIC, por exemplo. Por outro lado, defende a antecipação da idade de ingresso no 1º grau para os 6 anos e a prioridade de educação das crianças entre 0 e 10 anos de idade.

SUMMARY

The article discusses what should be the main objectives of pre-school programs for 4 to 6 years old children. The author values the kinds of programs that have well defined educational goals and qualified teachers, and she criticizes some programs that follow assistencial conceptions, as PROFIC does (a recent program proposed by the State Government of São Paulo).

She also argues that children should enter elementary school an year earlier than they do now (at 6 years of age instead of 7), and that priority should be given to the education of children between 0 and 10 years of age.

A polêmica aberta já há alguns anos sobre as funções da escola para crianças menores de 6 anos (Mialaret, 1976; Souza, 1979; Rizzo, 1982 e 1984; Leite Filho e Kramer, 1982; Kramer, 1982; Abramovay e Kramèr, 1983; Poppovic, 1984; Souza, 1984; Franco, 1984; Kishimoto, 1985), retorna com maior ênfase às vésperas da Constituinte, que se anuncia para 1987.

Ao mesmo tempo em que obsevamos o recrutamento de pressões que possam modificar a legislação a respeito da educação de crianças mais novas, notamos o aparecimento de propostas como a que surgiu em São Paulo, através do PROFIC (Programa de Formação Integral da Criança), que denota uma clara tendência de imprimir aos programas escolares públicos um caráter essencialmente assistencial em detrimento de seu aspecto pedagógico.

A justificação para tais posições por parte de setores daquela Secretaria Estadual de Educação prende-se, em grande medida, ao argumento de que à Escola cabe a função social de "proteger" as crianças contra as mazelas e desigualdades vigentes na sociedade brasileira.

Esta situação, às vésperas da Constituinte, revela um fato bastante inquietador, isto é, o de que em plena década de 80, verbas públicas estaduais e, segundo anunciado, também federais, são utilizadas para reeditar modelos de educação vigentes na época do final do Império e do início da República, conforme podemos verificar na recente pesquisa de Kishimoto (1986). Neste caso, não é a antiguidade do fato o que inquieta e sim a inadequação do modelo escolhido para resolver problemas de educação da maioria da população de crianças de 4 a 6 anos.

Ao colher informações para sua pesquisa sobre "A pré-escola em São Paulo (das origens a 1940)", Kishimoto (1986) demonstra como a imprecisão a respeito das funções do pré acaba por desaguar na vertente da "função social" (leia-se "assistencialismo") que, ou determinava a necessidade de proteger e salvar as crianças pobres de sua "condição inferior" ou pregonizava a necessidade de prover para as crianças ricas um ensino que lhes complementasse e garantisse privilégios de que alguns já dispunham.

No trabalho que ora apresento pretendo analisar em maior detalhe a questão da função pedagógica nas classes de pré e a repercussão das posições assumidas com relação ao pré sobre a escola de 1º grau, assim como sobre a elaboração de currículos e a formação de professores.

É PRECISO PENSAR EM EDUCAÇÃO ESCOLARIZADA PARA CRIANÇAS DE 4 A 6 ANOS?

Muito embora reconheça a importância da educação para as crianças de 0 a 3 anos, comparável à que dedico às crianças de 4 a 6, devo limitar o âmbito da análise que farei em virtude do objetivo deste trabalho, que é o de examinar o componente pedagógico das classes de pré-1º grau.

Acredito que as creches e maternais também devem ter um componente pedagógico que oriente o trabalho com as crianças, porém creio que a natureza deste trabalho é distinta do que ocorre nas classes de

pré-1º grau devido à especificidade do que acontece nos dois grupos etários.

Por classes de pré-1º grau e não de pré-escola entendo as classes de crianças de 4 a 6 anos que passam metade, ou mesmo todos os dias úteis de um ano letivo em instituições chamadas escolas.

Reconheço que há outras instituições como orfanatos, educandários e congêneres que mantêm classes para crianças nesta faixa etária e por isso suponho que, se o parâmetro de permanência das crianças nestas classes corresponde ao de um ano letivo, elas estão no pré-1º grau e não numa pré-escola.

O que distinguiria uma situação da outra?

A diferença vai além de uma simples distinção semântica.

Parece-me que, em primeiro lugar, a pré-escola deveria distinguir-se da escola ou do pré-1º grau, pela informalidade com relação a horários e programas a serem cumpridos. Programas pré-escolares seriam aqueles desenvolvidos para crianças de menos de 7 anos em museus, bibliotecas, "ruas ou parques de lazer", por exemplo, com finalidades de educação não-formal e com objetivos educacionais e recreativos realizados a curto prazo.

Desde que a criança esteja na escola, sob a responsabilidade de um adulto que se dispõe a executar um programa de trabalho educacional durante um número regulamentar de dias letivos, com objetivos a serem atingidos e avaliados, temos um sistema de educação formal em andamento.

Aqui não faço, ainda, nenhum julgamento de valor sobre a "bondade" ou não do sistema, apenas constato que a natureza do que se faz com crianças nas classes de pré-1º grau é diferente do que se faz em programas pré-escolares.

Parece agora que a distinção vai mesmo muito além de mera diferença semântica entre os dois termos, pois estamos laborando sobre o conceito da própria natureza do trabalho pedagógico realizado com as crianças de 4 a 6 durante um ano letivo.

Contudo os marcadores deste trabalho pedagógico não se restringem à redução do que se faz num tempo determinado, isto é, aquele utilizado durante um ano letivo, ou às exigências da escola de 1º grau, que condicionam o que as crianças devem trazer do pré para evitarem problemas em sua trajetória educacional.

Os marcadores do trabalho nas classes de pré-1º grau supõe clareza sobre metas educacionais a serem alcançadas e estratégias pedagógicas a serem desenvolvidas por professores previamente preparados para tal.

A presença ou ausência de metas educacionais em quaisquer programas revelarão a ideologia que influencia a execução dos mesmos dando-lhes um caráter que se demonstra na prática de trabalho e nos resultados a serem alcançados com as crianças, suas famílias, e, em alguns casos, com seus bairros ou comunidades.

Aqui se esbarra com um primeiro grande entrave em relação à educação escolarizada de crianças de 4 a 6 anos. Há várias críticas no sentido de que a crescente tendência de profissionalização no campo da educação de pré-1º grau traz muitas ameaças: uma exigência cada vez maior com relação à formação do

peçoal, professores e assistentes pedagógicos; no caso a sociedade brasileira, que ainda não resolve os problemas da Educação de 1º grau, um senso irreal de nossas prioridades em educação; e, com relação a um "processo natural" de educação para crianças de tenra idade, a substituição não desejável da família pela escola.

Há também certas críticas contraditórias derivadas sobretudo de programas de corte "social" como a PROFIC (São Paulo (Estado) 1985), que vê com desconfiança propostas de talhe mais pedagógico, no seu afã de "proteger" as crianças contra os males da sociedade capitalista e desigual em que vivemos no Brasil.

Deixarei a análise da crítica aos dois primeiros problemas citados para outra seção deste trabalho e passo a analisar o terceiro problema e o que vem imediatamente acima.

Não creio que as classes de pré-1º grau possam substituir o papel das famílias e o direito natural que têm de educar seus filhos. Creio que aquelas classes *podem* e, quando, existem em número suficiente, *devem complementar o trabalho educacional dos pais e responsáveis* de crianças de 4 a 6 anos que a elas recorrem.

Sabemos que apenas aproximadamente 1.600.000 das 10.000.000 (milhões) de crianças nesta faixa etária são atendidas por escolas, sendo que mais da metade daquelas encontram-se em escolas particulares. Portanto, o sistema público de ensino está longe de atender à demanda quantitativa de classes de pré-1º grau.

Contudo, pelo fato de estar trabalhando há três anos com o Projeto Criança e Meio Ambiente (Assis et al, 1983), na Rede Municipal de Campinas, sabemos que a demanda por classe de pré-1º grau é bem maior que a oferta (Bonon, 1983), o que, segundo consta não é diferente de outras regiões brasileiras, e que, pelo fato já bastante analisado em outros estudos, relativo ao crescente ingresso das mães e responsáveis pelas crianças na força de trabalho, a busca pelo período integral é muito intensa.

Assim a própria situação social das famílias brasileiras, aí também incluídas as de classe média, exige a existência de programas escolares para crianças de 4 a 6 anos. Programas estes que são desafiadores pois devem enfrentar a realidade de atender às crianças durante até 8 horas por dia, 5 dias por semana, durante o ano letivo.

Quanto à tendência assistencialista verificada em programas estaduais que se arrogam expressamente o direito de substituir as famílias, sobretudo as de baixa renda, por sua pretensa incapacidade de educar os filhos, observa-se o enorme equívoco de usar a escola como panacéia para os problemas estruturais de desigualdade e injustiça presentes em nossa sociedade brasileira.

Os representantes destas Secretarias de Educação que defendem programas de cunho assistencialista escamoteiam a verdade a respeito da função de seu próprio trabalho, que deveria estar a serviço do desvendamento dos problemas de educação pública naquilo que lhe é específico, isto é, a busca e o encaminhamento de soluções para a efetivação de propostas pedagógicas sólidas, que envolvem não só a

concepção do trabalho educativo na escola, como a formação de pessoal e a redefinição do sistema de apoio pedagógico e administrativo.

Contudo, é justamente aqui onde detectamos uma clivagem entre o papel desempenhado pelas Secretarias e Educação e até pelo MEC, através do COEPRE (Coordenação de Educação Pré-Escolar), no encaminhamento de soluções para o trabalho com crianças de 4 a 6 anos e o que se faz ou se poderia estar fazendo nas universidades através de suas faculdades ou departamentos de Educação. Refiro-me à necessidade premente de um trabalho, de preferência interdisciplinar, integrando professores e alunos das áreas de Educação, Psicologia, Linguística, Antropologia e Sociologia e várias das áreas de Ciências Exatas como a Física, a Química, a Biologia, a Geociências e a Matemática, entre outras, que através de equipes desenvolvessem trabalhos de pesquisa em colaboração com professores e assistentes pedagógicos das redes públicas de ensino.

Sabemos de vários esforços neste sentido, em vários estados brasileiros como Pernambuco, Minas Gerais, São Paulo, Paraná e Rio Grande do Sul, para citar alguns, e pela nossa própria experiência no Projeto Criança e Meio Ambiente desenvolvido em convênio entre a Faculdade de Educação/UNICAMP e a Secretaria Municipal de Educação de Campinas, SP, sabemos que isto é possível não obstante os formidáveis entraves existentes para sua execução.

Um dos grandes obstáculos ao desenvolvimento estas pesquisas deve-se aos poucos recursos disponíveis nos órgãos financiadores em instâncias federais e muitas vezes às inúmeras exigências burocráticas para o recebimento e administração das reduzidas verbas. Mudanças fundamentais neste sentido são prementes e condição indispensável para a viabilização de programas de pesquisas exequíveis entre as Universidades e as Secretarias Estaduais ou Municipais de Educação.

É especialmente através destas e de outras pesquisas feitas aqui no Brasil e em diversos países, que recolhemos suficiente evidência para observar que:

1. Há mudanças conceituais profundas e marcantes ocorrendo nos primeiros seis anos de vida das crianças (Anderson e Shane, 1971; Bruner, 1960; Brofenbrenner, 1961; Carey, 1985; Evans, 1975; Piaget, 1946 e 1945; Piaget e Inhelder, 1969 e 1971; Piaget e Szeminska, 1975; Rogoff et al., 1973; Shane, 1971).
2. Estas mudanças permitem reinterpretar teorias sobre a gênese e a estrutura do conhecimento e sua relação com as experiências do período inicial de vida das crianças (Berry e Dasen, 1974; Berry, 1976; Carey, 1985; Carraher, Carraher e Schliemann, 1982; Cole e Bruner, 1971; Cole e Scribner, 1974; Cole et al., 1971; Dasen, 1982 e 1985; Greenfield, 1976).
3. Os estudos sobre diferentes grupos de crianças em diferentes contextos sociais têm evidenciado a existência de estratégias variadas de construção de conhecimentos (Baratz e Baratz, 1970; Carraher, Carraher e Schliemann, 1982; Cole e Bruner, 1972; Cole e Scribner, 1974; Cole et al., 1971; Dasen, 1983a e 1983b; Franco, 1984; Greenfield e Lave, 1979; Labov, 1973).
4. As estratégias particulares de construção de conhecimentos desenvolvidas por crianças de distintos grupos culturais e sociais atendem às necessidades vitais

destes grupos (Assis et al., 1982; Assis et al., 1986; Carraher, Carraher e Schlimann, 1982; Carraher e Schliemann, 1983; Carraher e Rego, 1984; Cole e Scribner, 1974; Cole et al., 1971; Dasen, 1985; Greenfield e Lave, 1979).

5. Na maioria dos grupos humanos urbanos ou não, ocidentais ou não, há uma tendência revelada pelas famílias e responsáveis de busca de uma orientação mais formal ou sistemática, que acompanhe o processo de socialização e educação das crianças, a qual ocorre por volta dos 4 aos 6 anos (Rogoff et al., 1973).

Ora, seria ingênuo, na melhor das hipóteses, e irresponsável, na pior, que nós, profissionais da educação, decidíssemos ignorar estas evidências que apontam para a redefinição do papel da escola na educação de crianças de 4 a 6 anos de idade.

Esta redefinição certamente incidirá sobre a própria escola de 1º grau alterando seus programas e modificando práticas consagradas como a entrada na 1ª série aos 7 anos e a obrigatoriedade de atendimento a toda a população apenas a partir desta idade.

Aqui estou claramente sugerindo a revisão do que seria o início da escola de 1º grau, a qual creio que as crianças deveriam ter acesso aos 6 anos, prolongando o período das séries iniciais, onde se intensifica o trabalho de alfabetização, cálculo e a construção de conhecimentos nas áreas das Ciências Sociais e Naturais, por dois anos que englobariam as idades dos 6 e 7 anos.

Creio, baseada nas evidências recolhidas pelos Projetos Nezahualpilli (Assis et al., 1982 e Perez et al., 1986), no México, e Criança e Meio Ambiente (Assis et al., 1986) em Campinas, SP, ambos coordenados por mim, que as propostas dos Ciclos Básicos existentes nas classes de 1ªs. e 2ªs. séries do 1º grau, em alguns estados do país, retardam processos que estão acontecendo de forma natural, apoiados e orientados pela escola, quando as crianças estão por volta dos 6 anos de idade.

Trabalhando com crianças de 4 a 6 anos em Campinas, SP, analisamos e pesquisamos com elas temas que foram gerados por situações entre elas e suas professoras, na escola ou fora dela, e que abrangem desde o estudo dos Astros, do Tempo, da Ecologia, do Trabalho e das Profissões, das Greves, dos Meios de Transporte, do Sistema Político Brasileiro, das Famílias, da Produção Agrícola e Industrial, do Sistema de Saneamento de Águas, até outros como o Folclore, a Copa do Mundo, as Nações e seus Mapas, os Animais, as Plantas, os Brinquedos e Brincadeiras, o Corpo Humano e suas Funções, o Crescimento, a Saúde e a Doença, os Reinos da Natureza e mais um enorme número de outros assuntos que direcionaram as práticas pedagógicas.

Ao constatar a capacidade e o interesse das crianças ao realizar suas pesquisas e desenvolver de maneira intensa várias experiências, com a intervenção direta dos professores, e em alguns casos das famílias e membros do bairro ou da comunidade mais ampla, como não pensar na importância da educação escolarizada para crianças de 4 a 6 anos?

Que não se assustem os defensores da infância, pois o tratamento dos temas acima, não contemplam apenas o desenvolvimento cognitivo-lingüístico das crianças, mas tudo o que compõe sua estrutura sócio-

emocional e psico-motora. Muito mais se deve dizer sobre isto, porém esta discussão se apresentará em outros trabalhos.

Certamente que a educação escolarizada para crianças de 4 a 6 anos além de dever estar contextualizada no ambiente em que vivem as crianças, precisa tomar em conta o acúmulo e a atualidade de conhecimentos recolhidos pela ciência humana.

Aqui deixo claro que o equilíbrio e a sensibilidade por parte de professores e assessorias pedagógicas (municipais ou estaduais), na escolha e desenvolvimento de temas geradores de atividades pedagógicas devem integrar tanto os conhecimentos propostos pelas crianças e suas famílias, quanto aqueles que compõem o acervo de descobertas e saberes de diferentes áreas da ciência humana.

Não estou por isso propondo, de nenhum modo, a escola pobre para os pobres e a rica para os ricos.

Proponho classes de pré-1º grau em que se parta de onde estão as crianças como sugere Freinet (1969,1978), porém não concordo com as críticas de que esta seja uma tendência de Escola Nova Popular (Saviani, 82), ou progressista libertária (Libâneo, 1986), que reduz a experiência das crianças a seu universo mais imedito e a um ambiente escolar onde não existe autoridade, normas de convivência e hierarquias a serem respeitadas.

É preciso partir da própria realidade onde vivem as crianças para construir pontes e vínculos com outras situações mais distantes, distintas e abstratas, numa escola onde os professores aprendam a exercer sua autoridade, sem autoritarismo, e onde o exercício de uma convivência justa e democrática se apresente através da discussão e estabelecimento de claras normas de convivência e de uma hierarquia de poder reconhecida.

Aí se oferece um enorme campo de pesquisa para os profissionais que se ocupam das crianças brasileiras, seja na área da educação, como naquelas que lhes são afins.

Como é que as crianças de diferentes entornos sociais constroem conhecimentos sobre conceitos de Matemática, Ciências Naturais e Sociais e Linguagem?

O que se deve buscar são as várias respostas que as diferentes escolas deste país devem dar às crianças e famílias que as procuram.

Além disso a busca de um consenso sobre as metas educacionais que se propõe às nossas crianças deve ser matéria de farta discussão principalmente nestas vésperas de Constituinte.

Apenas a título de colaboração, e a partir do esforço conjunto da reflexão e do trabalho de todas as pessoas que participaram e ainda participam dos Projetos Nezahualpilli e Crianças e Meio Ambiente, sugiro duas: a autonomia e a cooperação, que nos parecem integrar o que se poderia esperar de nossas crianças ao saírem das classes de pré e de 1º grau, isto é, que souberem resolver problemas de forma responsável e criativa, aprimorando sua consciência crítica da realidade e tendo uma auto-imagem positiva.

Em outras palavras, *iniciando-se no exercício de uma cidadania a qual todas têm direito pleno.*

Porém estas metas que podem servir como suporte de programas de pré e 1º grau devem ser discutidas entre professores, diretores, pais de família e as-

essorias técnico-pedagógicas de Secretarias de Educação, para que sua definição seja clara, contando, com um significado compartilhado por todos.

Os currículos, formas de planejamento e avaliações devem derivar do esforço conjunto de pesquisas entre as universidades, centros de pesquisa e o sistema público de ensino na esperança e na busca da certeza de que os resultados possam ser qualitativamente mais poderosos, do que os que são consequência de esforços isolados.

Assim o que se propõe não é apenas a mudança de legislação sobre a obrigatoriedade da oferta de programas educacionais para crianças de 0 a 6 anos por parte do Governo mas todo um programa de trabalho articulado entre universidades, centros de pesquisa e o sistema público de ensino, para que em prazo hábil se possa ter respostas corretas para a equação que integra a quantidade e a qualidade da educação para crianças de 0 a 6 anos.

QUAIS SÃO AS PRIORIDADES DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA COM RELAÇÃO AS CRIANÇAS?

Agora sim respondemos à duas questões levantadas anteriormente sobre exigências na formação do pessoal para o trabalho com crianças de menos de 6 anos e sobre as verdadeiras prioridades de nossa educação pública.

Se tomarmos em conta o que as pesquisas sobre vários aspectos da vida de criança dos 0 aos 6 anos revelam, assim como a repercussão do que as experiências educacionais formais ou intensionais podem provocar neste período, somos levados a concluir sobre a enorme complexidade da questão e, portanto sobre a crescente responsabilidade daqueles que lidam com os meninos e meninas desta idade. Conseqüentemente há de haver uma grande preocupação sobre seu processo de formação, seja nos cursos normais ou de Pedagogia.

Sem ignorar todas as limitações de um país como o Brasil, no que se relaciona à formação de professores para crianças menores de 6 anos e de 1º grau, creio, contudo, que até agora o que tem estado no centro das discussões são as conveniências de grupos ou associações de profissionais, ou de escola, faculdades e departamentos de universidades.

A complexidade do trabalho com crianças de 0 a 6 anos de 1º grau nas diferentes regiões de nosso país têm determinado muito pouco os rumos dos planos de modificação dos cursos normais e de Pedagogia, muito mais preocupados com um enorme elenco de disciplinas que não chegam sequer a proporcionar ao aluno uma base teórica e instrumental eficaz de trabalho, a par de uma consciência crítica bem informada a respeito da educação pública regional e nacional.

Estamos outra vez diante de um dilema: ou seguir "priorizando" equivocadamente a formação em massa de profissionais da educação que o são apenas "pró-forma", ou encarar e assumir a Educação de pré e 1º grau como áreas de trabalho que requerem profissionais que tem uma importância proporcional à dos pediatras, dos odonto-pediatras e de outros profissionais que lidam com a saúde e a vida da criança.

O educador é o profissional que mais tempo passa com as crianças e que, conseqüentemente, para bem ou para mal, exerce uma considerável influência sobre seus processos de socialização e construção de conhecimentos.

Porque não exigir mais de seu processo de formação e desempenho na profissão e conseqüentemente de retribuição material profissional para o trabalho desempenhado?

Estas são matérias para legislação e para pesquisas e propostas de ação a curto e médio prazos.

Finalmente chegamos ao ponto da crítica sobre a prioridade da escola de 1º grau sobre os demais níveis de ensino.

Creio que se se vê a questão com objetividade, vai haver necessidade de se redefinir a natureza do ensino de 1º grau, pelo menos em suas quatro séries iniciais.

Se as pesquisas sobre as crianças apontam para a necessidade de se repensar a gama de experiências que as mesmas podem viver antes dos 7 anos, e se estas situações repercutem sobre a natureza do trabalho no 1º grau, então conclui-se que a *prioridade em termos de educação deve estar voltada para o período que vai dos 0 aos 10 anos de idade.*

Não é mais possível pautar prioridades em educação para crianças a partir de velhas crenças apoiadas em metodologias todo-poderosas, ou em currículos que se anunciam como infalíveis, quando o foco da questão são as *crianças brasileiras, com todos os seus problemas, diversidades e diferentes capacidades* e não currículos, metodologias e programas elaborados aparte de suas situações, e que carregam como garantia um rótulo falso de cientificidade outorgado ou pelo academismo estéril das universidades, ou pelo ativismo rotineiro dos profissionais do ensino público.

As prioridades da educação das crianças brasileiras não se limitam ao 1º grau, mas clamam pela compreensão das autoridades educacionais ou não e dos profissionais da educação do que representa o trabalho pedagógico nas classes de pré-1º grau.

CONCLUSÕES

Ao concluir estas reflexões que certamente merecem maiores e mais aprofundadas discussões, proponho, apoiando posições de vários companheiros da área de educação, que:

1. A área da educação de pré-1º grau seja entendida como tão importante quanto a educação de 1º grau, e que se providencie, via Constituinte, a legislação que garanta a obrigatoriedade da oferta de programas educacionais do 0 aos 5 anos.

Contudo, que fique claro que tais programas não são mandatórios, nem substituem as famílias na educação de seus filhos pequenos, mas são complementares à ação de pais e responsáveis que a eles recorrerem.

2. Que se reveja a obrigatoriedade da entrada das crianças no 1º grau, que deverá ocorrer aos 6 anos e não aos 7 anos, o que deverá provocar a própria modificação dos programas da 1ªs. e 2ªs. séries, no sentido de que as crianças tenham um período de dois anos para construir e adaptar às suas estruturas de

conhecimentos, conceitos básicos sobre Linguagem, Matemática, Ciências Naturais e Sociais.

3. Em consequência desta proposta que se repense a própria organização do 1º grau que passaria a assimilar e a aprofundar estratégias de trabalho pedagógico mais flexíveis e contextualizados e menos pedronizados por uma norma geral para todo o país.

4. Que se priorize a assignação de verbas para as pesquisas interdisciplinares desenvolvidas por equipes universitárias e integrando pessoal dos sistemas públicos de ensino.

5. Que se exija mais objetividade e eficiência dos cursos de Formação de Professores e que, na medida do possível estes sejam formados a nível de graduação nos cursos de Pedagogia.

Finalmente quero afirmar que a Escola Pública ao atender crianças dos 4 aos 6 anos pode e deve ser um lugar onde crianças, suas famílias e seus professores se comuniquem de maneira que permita um crescimento mútuo e satisfatório, em direção à formação de uma cidadania consciente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, M. & KRAMER, S. O Rei está nu: um debate sobre as funções da pré-escola. *Cadernos do CEDES*, (9):27-38, 1984.

ANDERSON, R.H. & SHNAE, H.G. *As the twig is bent: readings in early childhood education*. Boston, Houghton Mifflin Co., 1971.

ASSIS, R.A. *Manual del curriculum Nezahualpilli*. Mexico, DF, Centro de Estudios Educativos, A.C., 1982.

_____. *Projeto criança e meio ambiente: proposta técnica*. Campinas, Faculdade de Educação UNICAMP, 1983, (mimeo).

_____. *Projeto Nezahualpilli: uma alternativa curricular para a educação de crianças de classes populares*, *Cadernos do CEDES*, (9): 67-83, 1984.

ASSIS, R.A. et al. *Currículo criança e meio ambiente*. Campinas, FE/UNICAMP, 1986. (em elaboração)

BARATZ, S.S & BARATZ, J.C. Early childhood intervention: the social science basis of institutional racism. *Harvard Educational Review*. 40: 29-50, 1970.

BERRY, J.W. *Human ecology and cognitive style*. New York, Sage, Halsted, Wiley, 1976.

BERRY, J.W. & DASEN, P.R. (eds) *Culture and cognition*. London, Methuen, 1974.

BONON, L.H.P. *A educação pré-escolar no Município de Campinas*, 1983, mimeo. [Trabalho apresentado no Curso FE-427 *Criança, Meio Ambiente e Educação de Pré-1º Grau*, DEPE/FE/UNICAMP.]

BROFENBRENNER, U. The changing American child: a speculative analyses. *Journal of Social Issues*, 17: 6-18, 1961.

BRUNER, J. *The process of education*. Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1960.

CAREY, S. *Conceptual change in childhood*. Cambridge, Mass., A Bradford Book, The MIT press, 1985.

CARRAHER, T.N.; CARRAHER D.W. & SCHLIEMANN, A.D. Na vida dez; na escola zero: os contextos culturais da aprendizagem da matemática. *Cadernos de Pesquisa*, (42): 79-86, ago., 1982.

CARRAHER, T.N. & REGO, L.B. Desenvolvimento cognitivo e alfabetização, *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 65 (149): 38-55, 1984.

CARRAHER, T.N. & SCHLIEMANN, A.L. Fracasso escolar: uma questão social. *Cadernos de Pesquisa*, (45): 3-19, maio, 1983.

COLE, M. & BRUNER, J. Cultural differences and inferences about psychological. *American Psychologist*, 26: 867-76, 1971.

_____. Preliminares to a theory of cultural differences. In: Gordon, I.J. (ed.) *Early childhood education*. Chicago, University of Chicago Press, 1972, p.161-80.

COLE, M. & SCRIBNER, S. *Culture and thought*. New York, Wiley, 1974.

COLE, M. et al. *The cultural context of learning and thinking*. New York, Basic Books, 1971.

DASEN, P.R. Apports de la psychologie à la compréhension interéthnique. In Baer, G. & Centlivres, P. (eds.) *L'ethnologie dans le dialogue interdisciplinaire*. Friburg; Editions Universitaires, 1983a.

_____. Cross-cultural aspects of Piaget's theory: the competence performance model. In: Adler, L.L. (ed.) *Cross-cultural research at issue*. New York, Academic Press, 1982, p.163-70.

_____. Une perspective interculturelle en psychologie et pédagogie. E+D, *Entwicklung, Développement*, 16: 48-9, 1983b.

DASEN, P.R. et al. N'Glouélé, l'intelligence chez les Baoulé, *Archives de Psychologie*, 53: 293-324, 1985.

EVANS, E.D. *Contemporary Influences in early childhood education*, 2. ed., new York, Holt, Rinehart and Winston, Inc., 1975.e14

FRANCO, M.A.C. Lidando pobremente com a pobreza: análise de uma tendência no atendimento a crianças "carentes" de 0 a 6 anos. *Cadernos de Pesquisa*, (51): 13-32, nov., 1984.

FREINET, C. *Para uma escola do povo*, Lisboa, Edit. Presença, 1969.

_____. *Técnicas Freinet de la escuela moderna*. 11. ed., Mexico, Siglo Veintiuno Eds., 1978.

GREENFIELD, P.M. Cross-cultural research and Piagetian theory: paradox and progress. In: Riegel, K.F. & Meachan, J.A. (eds) *The developing individual in a changing world*, Mouton, The Haue, 1976. v.1, p. 322-33.

GREENFIELD, P.M. & LAVE, J. Aspects cognitifs de l'éducation non scolaire. *Recherche, Pédagogie e Culture*, 8(44): 16-35, 1979.

KRAMER, S. *A política do pré-escolar no Brasil*. Rio de Janeiro, Achiamé, 1982.

KISHIMOTO, T.M. *A pré-escola em São Paulo: das origens a 1940*. 1986. [Tese de Doutorado não publicada, Faculdade de Educação, USP.]

_____. Recuperando a história da educação infantil em São Paulo. In: *Escola Municipal: 50 anos de Pré-Escola Municipal*, 18(13), 1985.

LABOV, W. The logic of non-standard English. In: *The myth of cultural deprivation*. London, Penguin, 1973.

LAZWERSON, M. The historical antecedents of early childhood education. In: Gordon, I. (ed.) *Early childhood education*. Chicago, University of Chicago Press, 1972. p. 33-54.

LEITE FILHO, A. & KRAMER, S. *Educação pré-escolar: viabilidade de uma proposta metodológica a serviço de crianças de classes populares*. Rio de Janeiro, 1982. [ABT, XIV Seminário Brasileiro de Tecnologia Educacional.]

LIBÂNEO, J.C. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. 3. ed., São Paulo, Loyola, 1986.

MIALARET, G. *A educação pré-escolar no Mundo*. Lisboa, Moraes Eds., 1976.

PIAGET, J. *A noção do tempo na criança*, Rio de Janeiro, Record, 1946.

PIAGET, J. & INHELDER, B. *Gênes das estruturas lógicas elementares*, Rio de Janeiro, Zahar, 1971.

_____. *The psychology of the Child*. New York, Basic Books, Inc., 1969.

PIAGET, J. & SZEMINSKA, A. *A formação do símbolo na criança*, Rio de Janeiro, Zahar, 1975.

_____. *A gênese do número na criança*. 2. ed., Rio de Janeiro, Zahar, 1975.

- POPPOVIC, A.M. Em defesa da pré-escola *Cadernos de Pesquisa*, (50): 53-7, ago., 1984.
- RIZZO, G. *Educação pré-escolar*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1982.
- ROGOFF, B. et al. *The 5-8 transition: a cross-cultural study*. (mimeo).
- SÃO PAULO (ESTADO) Secretaria da Educação. *PROFIC – Programa de Formação Integral da Criança: propostas técnicas*. 1986. (mimeo).
- SAVIANI, D. As teorias da educação e o problema da marginalidade na América Latina: *Cadernos de Pesquisa*, (42): 8-18, ago., 1982.
- 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, Co., 1971. p. 3-11.
- SOUZA, P.N.P. *Pré-escola: uma nova fronteira educacional*: São Paulo, Pioneira, 1979.
- SOUZA, S.J. Tendências e fatos na política da educação pré-escolar no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, (51): 47-53, nov., 1984.