

**PRÉ-ESCOLA: PRETENSÃO E REALIDADE.  
UM DIAGNÓSTICO DAS INSTITUIÇÕES ASSESSORADAS  
PELA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA<sup>1</sup>.**

*Lúcia Helena Borges de Carvalho\**  
*Luzia Marivalda Barreiro da Costa\*\**  
*Maria de Lourdes de Miranda Garcia\*\**

Sem pretender aprofundar em questões atualmente discutidas por educadores brasileiros sobre a origem, a função, a necessidade e as condições de funcionamento das instituições pré-escolares, alguns aspectos precisam ser retomados para que as razões do presente trabalho sejam melhor entendidas.

### I - Retrospectiva Histórica e Questões Teóricas

A questão da educação pré-escolar vem sendo tratada, desde a sua origem, sob diversos enfoques, derivando das diversas formas como se tem percebido a criança e em decorrência das necessidades da sociedade de manter e cuidar desta criança. As formas de execução viabilizadas variaram em função das condições político-econômicas e sócio-culturais de cada sociedade.

Alguns estudos feitos no Brasil, nesta área (Leite Filho e Kramer, 1980 e outros) mostraram que os objetivos da educação pré-escolar evoluíram historicamente das características de creches, para as de caráter compensatório. As primeiras, de cunho assistencialista, representaram o lugar para guarda e proteção das crianças, enquanto suas mães eram absorvidas pelo mercado de trabalho. Subjacente a este contexto, o conceito de criança que se evidenciava era o de que ela seria um ser de natureza incompleta e, portanto, sem papel a desempenhar na sociedade. As segundas resultaram da necessidade de preparar essas crianças para, a longo prazo, se tornarem adultas, através do "saneamento das deficiências" que as impedissem de alcançar esta meta e de se inserir e permanecer no sistema educacional da sociedade.

O caráter compensatório de educação pré-escolar decorre da idéia das diferenças e aptidões individuais, de deficiência cultural e ainda a distinção entre a natureza essencial do adulto e a natureza infantil. Isto quer dizer que, apesar de a criança ter sido supervalorizada como passando por um momento de desenvolvimento com "valor em si

---

\* Professora do Departamento de Psicologia da UFU

\*\* Professoras do Departamento de Fundamentos da Educação da UFU.

1. Comunicação feita do XII Seminário da ANPED-USP/SP, 8-12/5/1989.

mesmo" (Snyders, 1974), isto é, de vida independente da do adulto, foi ao mesmo tempo responsabilizada por sua própria deficiência. Além disto, esses estudos denunciaram que a presença do modelo compensatório no Brasil decorreu de sua transposição dos países de origem, (Alemanha, Itália e, mais recentemente, Estados Unidos), através de acordos para o desenvolvimento da educação entre o governo brasileiro e o dos E.E.U.U. Desta forma, junto às propostas desviantes das reais necessidades da infância, as necessidades reais do país, em termos educacionais, são relativizadas em favor de compromissos políticos com os países desenvolvidos, em função dos projetos de expansão econômica.

Atualmente as instituições pré-escolares no Brasil apresentam-se ainda com um caráter de educação compensatória, sendo que nem mesmo as críticas feitas a ela conseguiram modificar substancialmente os objetivos dessas instituições (Rosa, 1988).

Segundo Kramer (1984), o caráter compensatório ainda representa, no discurso oficial, a solução tanto para os males sociais quanto para os problemas das escolas de 1º grau. Também a legislação incipiente que embasa a educação pré-escolar não possibilita a sua viabilização por falta de recursos financeiros e ainda não oferece formas objetivas de concretização. A responsabilidade do atendimento ao pré-escolar fica diluída entre o setor público e o privado, sem uma avaliação que propicie mudanças na execução desse atendimento. Sem uma política estruturada para orientar o funcionamento das instituições pré-escolares, o caráter assistencial é reforçado, já que as necessidades imediatas da maior parte das crianças assistidas originam-se de sua situação de pobreza.

Por outro lado, o número de crianças que recebe educação pré-escolar fica em torno de 14%, deixando de fora os 86% (EP-MEC, 1989) que, na sua maioria, são justamente aquelas originárias das camadas mais pobres da população, sendo, portanto, as que mais necessitariam de atenção dos órgãos de proteção e educação de crianças.

Essa realidade alia-se ao quadro educacional geral do período de 1978 a 1982, quando o projeto educacional geral é marcado pela crença no planejamento, pelo culto à legislação, pela uniformização dos sistemas escolares, submetidos aos órgãos estaduais de Educação, pela redução das questões pedagógicas às questões administrativas" (Gadotti, 1984, p.23). Desta maneira, o desvio das atenções do verdadeiro sentido da ação pré-escolar e escolar evidencia-se na configuração do sistema educacional brasileiro.

É óbvio que, se nem a nível de ensino regular, espaço legítimo da ação pedagógica, o caráter educativo é assumido como prioridade e com objetividade pela ação governamental, quanto mais nas instituições pré-escolares, nascidas de necessidades assistenciais.

Frente a esta configuração da realidade encontra-se um conjunto de críticas e de propostas que oferecem uma luz para se iniciar a efetivação de uma pré-escola e uma escola que atendam às necessidades concretas da criança brasileira.

### 1.1 - As críticas

Entre as críticas apresentam-se os trabalhos de filósofos, psicólogos, pedagogos e lingüistas (Saviani, 1983-84; Cury, 1979; Merani, 1977; Patto, 1981-1984; Ferrari, 1982; Gatti, 1981; Mello, 1985; Soares, 1986; Campos, Patto e Mucci, 1981; Brandão et alii, 1981), alguns dos quais focalizam o estudo da educação como um todo e defendem o princípio de que a Educação é um fator mediador entre o homem e a cultura e que possibilita a assimilação, pelos indivíduos, dos conteúdos culturais, que os tornarão humanos. Tais conteúdos são concebidos tanto como herança cultural quanto como a instrumentação para a descoberta das formas mais eficientes de alcançá-la, possibilitando aos homens continuarem a ser os autores da transformação da realidade. Esses profissionais entendem que só desta forma a Educação poderá possibilitar aos homens constituírem-se em seres históricos e não serem meros indivíduos adaptados a uma realidade estática. Afastam, desta forma, a concepção de homem como um ser de natureza essencial pré-formada e conseqüentemente impossível de ser modificada. Outros destes autores indicam as formas como tem ocorrido o processo de mediação nas situações de ensino, no Brasil. Neste caso, a qualidade da mediação é vista como a responsável pela possibilidade ou não de o indivíduo inserir-se de forma positiva na sociedade e de não se tornar um ser submetido, isto é, reprodutor das forças sociais de dominação.

Outros deste grupo de críticos, entre os quais Paulo Freire e Moacir Gadotti, enfatizam a função política da Educação como formadora da consciência, através da atuação no grupo. O aspecto central ao qual levantam críticas se refere às diferenças sociais das crianças brasileiras em idade pré-escolar. Salientam que, ao lado das crianças de camadas médias, encontra-se um número bastante significativo de crianças de nível sócio-econômico baixo. A escola não se encontra preparada para atender a estas crianças, por reproduzir valores e ideologias que não fazem parte do universo de suas representações sociais ou de suas famílias. Neste sentido, salientam que a intermediação da escola tem sido a de manter as diferenças sociais, contribuindo para o processo de marginalização das crianças das classes mais pobres, iniciado pelo modelo de desenvolvimento econômico que visa a uma economia de baixo custo e de rendimento alto.

As diretrizes para as propostas pedagógicas decorrentes são as de que, como coloca Sirgado (1980), se inicie uma pedagogia oposta à vigente, que denuncie o sistema social e educacional alienador, que integre os setores marginalizados, aqui tomados como excluídos do sistema

produtivo e das classes a que pertencem, restituindo-lhes a consciência social crítica e criativa, para a instauração de uma nova ordem produtiva.

A síntese entre a valorização da transmissão do saber e a formação da consciência política é um aspecto que deverá ser recuperado numa proposta educacional que intermedie, com eficiência, homem e sociedade.

Nas instituições pré-escolares, as linhas condutoras deverão alcançar o caráter pedagógico articulado com as mesmas diretrizes que embasam as propostas educacionais para a escola. Além disto, salientam-se ainda, nas críticas (Souza, 1988), que a educação pré-escolar deve desenvolver um trabalho pedagógico intencional, cuja concretização é um dever do Estado; deve integrar conhecimentos exigidos para o ingresso da criança no 1º grau, trabalhando conhecimentos e habilidades que se relacionem com a continuidade do processo educativo.

Deste modo, compreende-se que a ação pedagógica deverá mediar conteúdos significativos, isto é, aqueles que instrumentalizarão as crianças para o exercício da cidadania. Para tal, deve-se considerar tanto os aspectos epistemológicos que envolvam a situação de aprendizagem, como as necessidades da criança, em termos de seu desenvolvimeneto. Desta forma, poder-se-á evitar tanto a circularidade característica das propostas que contêm objetivos em si mesmas quanto cair numa proposta que tome a pré-escola como redentora dos males sociais e educacionais (Leite Filho & Kramer, 1980).

## 1.2 - As propostas

Nas propostas pedagógicas de vanguarda que se apresentam no Brasil atualmente, salientam-se as que assimilaram as críticas sintetizadas acima, procurando integrar a perspectiva psicogenética (processo individual de apropriação do conhecimento) com a perspectiva sociogenética (processo histórico de apropriação dos sentidos e das formas de utilização dos conteúdos sociais). Estas propostas têm procurado trabalhar tanto com os conteúdos significativos, quanto utilizar recursos metodológicos, materiais e humanos preparados adequadamente para isto. Nelas, questões antes levantadas sobre a iniciação ou não da alfabetização na pré-escola já não constituem um problema a ser resolvido, mas, ao contrário, são concebidas como conteúdos essenciais a serem trabalhados.

A pré-escola, então, é percebida como o espaço legítimo, onde se deverão desenvolver práticas que contribuam para que as crianças, principalmente aquelas de classes populares, compreendam, assimilem e desejem alcançar o significado de saber ler e escrever. O mesmo pode ser

reafirmado em relação aos conceitos matemáticos, que facilitarão as aprendizagens específicas da 1ª série e a assimilação dos conhecimentos culturais do seu tempo.

As formas de trabalhar os conteúdos com as crianças desenvolvem-se no sentido de propiciar oportunidades de contato com o objeto de conhecimento, permitindo a sua reelaboração ao nível de compreensão em que se encontram, e sua aplicação em situação concreta. As estimulações são feitas no sentido de produzir conflitos cognitivos que permitirão a evolução e o aperfeiçoamento dos conceitos até a sua compreensão ao nível final. Essa maneira de trabalhar possibilita, nos sujeitos, a abstração reflexiva, assim como a troca de experiências entre os mesmos, ativando o espírito crítico, sem a violência de uma avaliação autoritária, seletiva e desmotivadora, além de atender às condições de desenvolvimento dos mesmos e de sua maneira particular de representar a realidade.

Todavia, uma extensão de tais propostas a outro contexto de atendimento à pré-escola implicaria num estudo desta nova realidade, tanto no que se refere à prática dos professores, sua maneira de perceber a ação pedagógica e o aluno, quanto às próprias condições psicogenéticas e sociogenéticas dos alunos. Implica, ainda, em propiciar um atendimento às pessoas envolvidas no processo educacional, respondáveis mais próximas pela promoção de informações sistemáticas e relevantes, de forma a permitir uma atualização de seus conhecimentos e conseqüente reorganização na sua postura de educadores.

Uma proposta pedagógica para este novo contexto poderia iniciar as mudanças, centrando-se numa visão epistemológica que admite ser o processo de conhecimento decorrente de uma interação ativa entre o sujeito e o objeto (perspectiva construtivista-interacionista) e numa revisão dos conceitos de alfabetização, aprendizagem, erro e avaliação. Através desta nova ótica, a alfabetização deve ser vista, segundo Weiz (1987), como uma construção individual que necessita, para acontecer, do intercâmbio de informações, da socialização do conhecimento. O aprendiz, sujeito ativo, não é alfabetizado diretamente pelo professor; ele se alfabetiza a si mesmo através da interação com a escrita e pelas mediações de pessoas que se utilizam do sistema de escrita. O professor exerce o papel de mediador entre o aprendiz e o sistema de escrita, estimulando as descobertas, compreendendo os erros das crianças como erros construtivos, isto é, que representam hipóteses levantadas sobre a escrita e que permitem reavaliar a situação numa etapa mais elevada na evolução da aquisição do conhecimento (Ferreiro, 1985). Tais hipóteses, ou erros, confrontados com outras estimulações ou informações significativas, levam o sujeito ao conflito cognitivo, produzindo a necessidade de modificação dos esquemas assimilativos e conseqüente acomodação, para incorporar o objeto. Este processo aumenta as motivações do sujeito para conhecer cada vez

melhor este objeto cultural, tão necessário, mas tão distante de sua realidade.

Na pré-escola, as interações com este objeto social deverão ser iniciadas visando aproximar, cada vez mais, as concepções dos sujeitos do verdadeiro significado da escrita e do que ela representa.

A alfabetização, isto é, o processo de aquisição da leitura e da escrita deve implicar em conceber a leitura como a busca do significado da mensagem escrita, reconstruindo continuamente este significado, frente a novas percepções (Goodman, 1987) e não como um mero ato de decifrar. Escrever deve significar "formular" este significado e não copiar.

## II - O Trabalho e seus Objetivos

Além da apresentação a respeito das discussões teóricas relacionadas à problemática educacional e aos meios de sua viabilização e, ainda, tendo como preocupação central uma proposta pedagógica para a pré-escola, apresenta-se, no presente trabalho, um diagnóstico da situação das instituições pré-escolares assessoradas pela Universidade Federal de Uberlândia, através do projeto de Educação Pré-Escolar.

São as reflexões resultantes deste diagnóstico que se objetiva levar aos profissionais atuantes e estudantes desta área, a fim de que se posicionem de maneira consciente frente à realidade em que atuam.

O projeto de Assessoria acima referido, criado em 1985, é hoje desenvolvido visando à atualização dos recursos humanos ligados à área, na cidade e região, por meio do acompanhamento do professor em serviço, do oferecimento de cursos, participação em seminários e outros eventos científicos; da realização de pesquisas e do envolvimento de estagiários dos Cursos de Pedagogia e outras Licenciaturas. Sua coordenação está sob a responsabilidade do Departamento de Fundamentos da Educação, integrando os Departamentos de Psicologia e de Princípios e Organização da Prática Pedagógica, o que o caracteriza como um projeto multidisciplinar.

Até julho de 1987, o projeto já havia atingido escolas municipais e estaduais da cidade de Uberlândia, através de convênio com a Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal e do envolvimento da Delegacia Regional de Ensino (26ª DRE). O atendimento a essas escolas se constituiu, inicialmente, da presença do estagiário nas classes de pré-escola, como regentes e, posteriormente, auxiliando o professor nas atividades pedagógicas.

Frente à necessidade de uma avaliação das formas como esta atuação estaria sendo compreendida, resolveu-se, a partir do 2º semestre de 1987, caracterizar toda a população envolvida pelo mesmo.

Objetivou-se levantar desta população suas concepções teóricas sobre a Educação Pré-Escolar, suas formas de exercício da prática pedagógica, sua maneira de perceber a atuação do projeto e, além disto, obter sugestões para a melhoria do mesmo.

Neste período de levantamento dos dados, o projeto atendia a seis escolas da periferia de Uberlândia, em 16 classes de pré-escola, com alunos de ambos os sexos, caracterizados, na sua quase totalidade, como pertencendo à classe sócio-econômica baixa e com idade cronológica variando de 4 a 6 anos.

Nesta caracterização, foram utilizados questionários que foram respondidos pelos professores assessores da UFU (equipe técnica), professores das classes de pré-escola, especialistas da 26ª DRE que atuavam nestas escolas, além dos alunos estagiários.

A análise dessas respostas e o contato semanal com o pessoal envolvido no Projeto permitiu chegar às conclusões e reflexões que se seguem.

### III - A Prática Exercida

O que se verificou através da avaliação diagnóstica da atuação da população envolvida no Projeto sintetiza-se basicamente nos seguintes resultados:

Vislumbra-se uma incipiente percepção, por parte dos profissionais envolvidos, da necessidade de uma prática pedagógica efetiva a ser realizada na pré-escola.

O trabalho desenvolvido com as crianças já decorre da seleção de alguns conteúdos, que objetivam integrar a população pré-escolar ao processo educacional. Entretanto, esta mesma seleção é feita de forma isolada, segundo a visão particular de seus docentes, o que faz com que cada unidade escolar de ensino desenvolva práticas diferenciadas, visando atingir também a objetivos diferenciados, o que encaminha a afirmação que se fará a seguir

*As propostas pretendidas se concretizam em práticas com objetivos em si mesmos.*

A assimilação parcial de certos princípios filosóficos, psicológicos, sociais e pedagógicos, aliada à urgência de se desenvolver uma nova postura que se adeque a eles, produziu uma conduta eclética, onde não se evidencia uma preocupação com a integração nem entre os conteúdos e nem entre as atividades desenvolvidas.

Esta falta de coerência pedagógica é percebida parcialmente pelos próprios professores que, apesar de não vislumbrarem a solução, afirmam não possuir uma proposta metodológica definida. Desta forma, alguns alegam utilizar uma proposta interacionista- construtivista, ou o método natural, mas o que se nota é que, apesar de evidenciarem uma certa assimilação dos princípios subjacentes a estas propostas, as formas como desenvolvem determinadas práticas excluem a participação efetiva das crianças no processo ensino-aprendizagem. A mesma incoerência nas posturas que permeiam o processo pedagógico, assim como a indefinição de objetivos que ocasiona a ocorrência de atividades desenvolvidas pela própria atividade, é percebida, também, na prática de professores que se dizem ecléticos.

Em decorrência, a concepção que têm de aprendizagem parece ser a de que aprender é o mesmo que assimilar informações desconectadas, isto é, acumular informações "depositadas" pelo professor e que são "registradas" na mente do aluno. A visão de que a aprendizagem se constitui na transformação das informações que são processadas pelos sujeitos que aprendem, que reconstróem os dados desta informação para construir o seu conhecimento, não é levada em conta, já que os alunos são concebidos como depositários das informações dadas por seus professores.

A concepção de criança que subjaz a esta prática seria a mesma que originou a criação das instituições pré-escolares, já que seus conhecimentos e seu desenvolvimento não são tomados em consideração. Esta concepção é de que a criança é um ser passivo e não ativo e construtor de seu conhecimento; é também a de que ela é um ser de natureza incompleta e diferente da do adulto, precisando ser moldada na forma de uma "humanidade" adulta e não um ser humano que se desenvolve. O professor continua a ser a principal figura do processo pedagógico e a criança um mero receptor de sua ação, ação que será, assim, um reflexo de suas representações.

*Os conhecimentos necessários ao desempenho profissional, tais como "o que" ensinar, "por que" ensinar e "como" ensinar, assim como os problemas que envolvem o processo, apresentam-se permeados de mitos de cunho ideológico que desviam os esforços, para solucioná-los, dos pontos mais críticos da relação ensino-aprendizagem.*

A visão do que são problemas de aprendizagem transparece confusa para os professores, já que citam, de forma inconsistente, esses problemas como sendo a carência afetiva, a falta de socialização, a preguiça, a falta de alimentação, a pouca vivência com o material escrito, o nível sócio-econômico baixo dos alunos, o vocabulário pobre, a descoberta do sexo, o desinteresse, a falta de material, a baixa frequência

às aulas, o número excessivo de alunos em classe, os hábitos mal formados e a falta de atenção.

Nas justificativas para estas colocações percebe-se que não está claro para o grupo qual é a função do professor e da escola, e que qualidade de atendimento deve ser dispensada à criança das classes desprivilegiadas. Também transparece confusa a importância de trabalhos desenvolvidos em classe, que atendam às necessidades motivacionais dos alunos e que possam minimizar problemas tais como "preguiça", "desinteresse", "impaciência", "falta de cooperação", "hábitos mal formados" e "vocabulário pobre", que podem ser decorrentes da própria situação de ensino.

Em nenhum momento houve referência à avaliação da própria situação de ensino, o que leva à questão que se discutirá a seguir.

*Há uma relativização quase completa do planejamento das atividades a serem desenvolvidas em salas de aula, com as crianças.*

Percebe-se que o planejamento é feito informalmente, sem haver uma definição dos responsáveis pela sua elaboração e dos períodos de sua confecção.

As informações obtidas na investigação sobre o planejamento elaborado constituíram-se na descrição dos aspectos de ordem geral, como, por exemplo, que são feitos para se atender ao desenvolvimento da criança, omitindo-se uma especificação do modo como é feito e executado e de como é avaliado e reelaborado. Em consequência desta indefinição, nota-se a carência de um planejamento mais efetivo, o que vem gerar a indefinição de conteúdos relativos à alfabetização, à aritmética, aos estudos sociais e a outros, impossibilitando a integração dos mesmos. Da mesma forma fica indefinida a escolha de uma metodologia coerente com todos esses conteúdos e conseqüentemente se mostra a inexistência de uma postura filosófica específica que permeie uma prática comum para as classes de pré-escola.

Por outro lado, as informações sobre o trabalho pedagógico nas classes deixam transparecer a intenção de atender aos objetivos da alfabetização, apesar de que apenas a metade dos professores tem consciência desta necessidade, o que demonstra, mais uma vez, a inconsistência da assimilação de uma proposta pedagógica e o conseqüente ativismo pedagógico já afirmado.

Tanto as informações dos professores quanto as observações feitas a respeito do planejamento indicam uma contradição com as respostas dadas pelos especialistas, uma vez que estes últimos afirmaram

atuar na execução do planejamento e no acompanhamento das atividades.

Os problemas relativos à ausência de coordenação mais efetiva por parte dos especialistas, segundo os dados levantados, estariam ligados ao acúmulo de funções desempenhadas por esses profissionais e à falta de condições de trabalho para efetivar os objetivos de sua própria função. Esta conclusão decorre das informações da equipe técnica com relação à participação dos especialistas.

*As condições de funcionamento e atendimento à população pré-escolar são precárias e improvisadas, não havendo nem tempo e nem espaço na escola para contatos com estudiosos e pesquisadores desta área, assim como recursos financeiros determinados para montagem de uma estrutura física adequada às propostas em execução.*

Não há, por parte do Estado, programas especiais de atendimento e assistência às condições de infra-estrutura física, e nem às condições de admissão e manutenção de recursos humanos preparados para a docência, assim como de especialistas com habilitação e preparo para atender às necessidades das salas de pré-escola. Em decorrência, observa-se uma alta rotatividade dos profissionais nessas salas, concorrendo para a indefinição na escolha e aperfeiçoamento de uma proposta coerente com as necessidades da população.

As salas de aula, onde o ensino pré-escolar ocorre, não estão organizadas com carteiras, armários, material didático e espaço físico suficientes e adequados, o que impede a realização de atividades diversificadas e o desenvolvimento de práticas pedagógicas em grupos.

A formação dos especialistas que assistem este segmento não atinge conhecimentos relativos à educação pré-escolar, o que, somado à rotatividade de professores, à falta de oportunidade para reciclagem e à falta de tempo comum com os outros elementos da escola, para estudo, planejamento e avaliação do processo ensino-aprendizagem, impossibilita a execução de uma proposta pedagógica efetiva.

Esta situação, além de refletir o interesse na secundarização da Educação, por parte do Estado, representante das classes dominantes, repressivo e mantenedor da reprodução da estrutura de classe (Marx, in Carnoy, 1984), no Brasil ainda se complica por ser o nosso país um Estado dependente economicamente das classes dominantes, atrelado ao capitalismo internacional. Desta forma, a relação entre Estado e Educação, no Brasil, é agravada pela forma não distributiva do capital e pela opressão do imperialismo internacional. Em decorrência, a Educação, mesmo sendo dever do Estado, não recebe dele a devida atenção,

já que não se constitui numa atividade produtiva. É ao profissional da educação que, junto e através da classe a que pertence, caberá indicar e fiscalizar os rumos de uma política efetiva na área de Educação. E isto só se dará se esses profissionais se instrumentalizarem de competência e coragem na luta por uma escola transformadora e democrática.

*Um grande interesse e disposição para acertar e ter sucesso na consecução da tarefa de ensinar são notados em todo o pessoal envolvido.*

Tanto professores como diretores e especialistas demonstram uma grande receptividade às propostas encaminhadas pelo Projeto de Assessoria, evidenciando um comprometimento com o trabalho que executam e com os anseios de possibilitar à população o sucesso na compreensão do saber cultural mediado pela escola.

Além disto, os profissionais do Sistema Estadual de Ensino - 26ª DRE - evidenciam uma boa aceitação do Projeto de Assessoria a estas escolas, porém seus representantes junto ao projeto são impossibilitados de tomar decisões, no sentido de criar condições necessárias, tais como manutenção do profissional na função, liberação de horários para a capacitação e aplicação de verbas para aquisição de materiais necessários a esta capacitação. Esta falta de autonomia é mais uma evidência do desinteresse do Estado num tipo determinado de educação escolar.

*Diferentes posturas pedagógicas caracterizam os diversos grupos envolvidos no Projeto.*

O envolvimento de escolas estaduais, juntamente com representantes da Secretaria de Estado de Educação (26ª DRE) e equipe técnica da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) fez convergir posturas educacionais e políticas diferenciadas. Por outro lado, uma filosofia de trabalho no projeto não se apresenta bem definida, o que justifica a falta de uma direção segura e incisiva na execução do mesmo.

Tudo isto somado possibilitou configurar um quadro da realidade concreta, permitindo repensar as mudanças necessárias para a sua continuidade.

#### IV - Considerações Finais

O quadro representativo da realidade dessas escolas assessoradas pela Universidade Federal de Uberlândia, através do Projeto de Assessoria de Educação Pré-Escolar, reflete um lento processamento das novas metas de trabalho que, em confronto com uma prática já exercida, se configura numa dicotomia entre o discurso e a prática, entre o

pretendido e o realizado, além de estabelecer, esparsamente, um ecletismo pedagógico, que descaracteriza a proposta.

Os fatores que envolvem toda a problemática escolar e suas relações com a nova proposta são decorrentes não só do tipo de orientação ou da sua qualidade, mas da estrutura do sistema de ensino a que se filia a escola pública.

O primeiro fator, isto é, o que se refere à própria proposta de orientação aos professores e supervisores da escola, precisará ser revisto continuamente, levando em consideração a realidade das escolas, assim como o referencial teórico que deve embasar a prática pedagógica. Desta forma, a ênfase da ação do projeto deverá reforçar os conhecimentos relativos a este quadro teórico, firmados em princípios filosófico-políticos determinados, que irão subsidiar toda a conduta dos educadores envolvidos.

Além disto, uma maior aproximação desses educadores com os conhecimentos científicos ligados à ampliação da competência no desempenho da profissão poderá possibilitar a autonomia requerida no exercício da mesma.

O outro fator, aquele relativo à qualidade da orientação, que reflete a estrutura do sistema educacional, não deve ser relativizado. Ao contrário, ele deve estar, para esta população, ao nível da consciência, para que se cumpra o que, no dizer de Gramsci, é chamado de contra-hegemonia, isto é, uma ação contrária à força hegemônica do Estado e das classes a que serve (Carnoy, 1984), assim como da dominação econômica do imperialismo internacional.

Uma ação imediata no sentido da busca desta contra-hegemonia, ao nível do Projeto, para o atendimento à pré-escola, poderia ser a de pretender alcançar novas formas de ação através da ampliação do tempo útil e do espaço do profissional na escola, e de sua manutenção efetiva na função, para que, com o próprio arsenal do dominador, se possa trabalhar no sentido de contribuir para a promoção de mudanças que ultrapassem os interesses de classe. Além disto, o trabalho desses profissionais deverá caminhar no sentido de estabelecer compromissos mútuos entre a Universidade e o Estado, evitando empreendimentos econômicos e humanos que redundem em atividades inúteis ou mesmo de alcances parciais dos objetivos pretendidos.

## BIBLIOGRAFIA

BERNSTEIN, B. Uma crítica ao conceito de educação Compensatória. In: BRANDÃO, Z. *Democratização do ensino: meta ou mito?* Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1979.

- BRANDÃO, Z. et alii. O pré-escolar e as classes desfavorecidas. *Anais da 1ª Conferência Brasileira de Educação em São Paulo*, 1980. São Paulo, Cortez, 1981, p. 88-92.
- CAMPOS, M.M.Malta, PATTO, M.H.S., MUCCI, C.. *A creche e a pré-escola*. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, (39):35-42, 1981.
- CARNOY, M. *Educação, Economia e Estado - base e superestrutura - relações e mediações*. São Paulo, Cortez, Autores Associados, 1984 (Coleção Polêmicas de Nosso Tempo).
- CURY, Carlos Roberto Jamil. *Educação e contradição*. PUC/SP, Tese de Doutorado, 1979.
- EP-MEC. *Criança de 0 a 6 anos: todos na Pré-Escola Já!* Brasília-DF., 1989 (O valor do ensino público).
- FERRARI, Alceu R. Distribuição de oportunidades de educação pré-escolar no Brasil; aspectos qualitativos. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, 7(2):7-17, 1982.
- FERREIRO, E. A representação da linguagem e o processo de alfabetização. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, (52):7-17, 1985.
- GADOTTI, Moacir. Elementos para a crítica da questão da especificidade da Educação. In: *Em Aberto*. INEP, Brasília, (22):21-30, 1984.
- GATTI, Bernadete A. et alii. A reprovação na 1ª série do 1º grau: um estudo de caso. São Paulo, *Cadernos de Pesquisa*. (38), 1981.
- GOODMAN, Kenneth S. O processo de leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento. In: FERREIRO, E, e PALÁCIO, M.G. *Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1987.
- KRAMER, S. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. 2 ed Rio de Janeiro, Achiamé, 1984. 2 ed. (Série Universidade, Educação; 20).
- LEITE FILHO, A. e KRAMER, S. *Educação pré-escolar: viabilidade de uma proposta metodológica a serviço das crianças das classes populares*. MEC/SEPS/SUPLAN/CODEAC, junho, 1980.
- MERANI, A.L. *Psicologia e Alienação*. 2 ed. Trad. Raquel Gutierrez, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

- PATTO, M.H.S. Da psicologia do "desprivilegiado" à psicologia do oprimido. In: PATTO, M.H.S. (org) *Introdução à Psicologia do Escolar*, São Paulo, T.A. Queiroz, 1981.
- \_\_\_\_\_. *Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar*. São Paulo, T.A. Queiroz, 1984.
- ROSA, Lutero Oliveira. Educação pré-escolar: avaliação crítica dos estudos e pesquisas realizados nos Estados do Rio de Janeiro e São Paulo (1973-1983). *Boletim Informativo de Educação Pré-Escolar*. MEC/SESU/SEP, 1988.
- SAVIANI, D. Competência política e compromisso técnico (ou o pomo da discórdia e o fruto proibido). São Paulo, *Educação e Sociedade*. Cortez, ano V (15):111-142, 1983.
- \_\_\_\_\_. O ensino básico e o processo de democratização da Sociedade Brasileira. São Paulo, ANDE (7):9-13, 1984.
- \_\_\_\_\_. Sobre a natureza e especificidade da Educação. In: *Em Aberto*. INEP, Brasília, Ano III, nº 22, 1984.
- SIRGADO, Angel Pino. Uma pedagogia para o menor marginalizado. São Paulo, *Educação e Sociedade*. Cortez, (5): 47-61, 1980.
- SNYDERS, Georges. *Pedagogia Progressista*. Coimbra, Livraria Almedina, 1974.
- SOARES, Magda. *Linguagem e Escola: uma perspectiva social*. São Paulo, Ática, 1986.
- SOUZA, Solange Jobim. Reflexões sobre os impasses da integração pré-1º grau. *Boletim Informativo Educação Pré-Escolar*. Brasília, MEC/SESU/SEB, 1988.
- WEIZ, Telma. A intervenção do professor no processo de alfabetização da criança. In: *(Pré) textos de alfabetização escolar*. São Paulo, V.I (1):83-107, 1987.