

BALANÇO CRÍTICO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR NOS ANOS 80 E PERSPECTIVAS PARA A DÉCADA DE 90

Vital Didonet*

Introdução

Entre 1980 e 1990, a pré-escola no Brasil passou por três fenômenos marcantes: a expansão quantitativa, abrindo-se ao ingresso de contingente bastante expressivo da população infantil; a formulação de propostas pedagógicas para o trabalho com as crianças nos centros pré-escolares; e o reconhecimento do direito da criança à Educação desde o nascimento.

Os dois primeiros elementos correspondem aos tradicionais parâmetros do planejamento e da avaliação dos sistemas de ensino: **quantidade** e **qualidade**. Na pré-escola eles foram particularmente importantes desde os anos 70 até hoje.

A expansão das matrículas era um objetivo obrigatório. Ou a pré-escola atendia a um número grande de crianças ou ela não significaria nada no conjunto do sistema de ensino. Ou ela satisfazia parcela ponderável da demanda ou não se afirmaria socialmente. Esse era um desafio também para o MEC, que começara tardiamente - 1974! - a se preocupar com a educação pré-escolar. A história mostra que o desafio foi vencido. Na década de 70, ocorreu a organização administrativa da educação pré-escolar no interior dos sistemas de ensino. E na década de 80 houve uma expansão bastante expressiva das matrículas.

Em relação ao conteúdo educacional, embora ele tenha estado presente desde as primeiras formulações da pré-escola, foi após 1980 que surgiu a maioria dos currículos e propostas pedagógicas, no âmbito das secretarias de educação e das próprias pré-escolas. Observou-se, também, um interesse crescente dos pais em conhecer o plano pedagógico da pré-escola de seus filhos.

Assessor Legislativo da Câmara dos Deputados e Vice-Presidente da Organização Mundial para a Educação Pré-Escolar (OMEP).

Deve-se observar, no entanto, que existência de propostas pedagógicas e interesse dos pais pelo trabalho da pré-escola não são, por si mesmos, indicadores de qualidade. Mas certamente foram motivos para os sistemas de ensino, os professores e os próprios pais precisarem a definição do objetivo educacional daquela instituição.

Uma visão retrospectiva da educação pré-escolar no Brasil sugere a conclusão de que na década de 80 ela se consolidou como sendo parte constitutiva da Educação, ou seja, como primeira fase do processo escolar. Ela já se afirmou socialmente e vem se tornando cada vez mais necessária à medida que aumenta a urbanização e se alteram a estrutura e os papéis no interior da família.

Neste texto, procuro descrever os fenômenos que marcaram o ingresso da pré-escola na década de 80 e os principais acontecimentos, de abrangência nacional, entre os anos 80 e 90, que a ela dizem respeito. Faço, em seguida, uma breve análise das causas que levaram ao acelerado crescimento das matrículas. Por considerar de grande relevância social e política para a pré-escola nas próximas décadas, situo o Movimento Criança e Constituinte no contexto da participação popular na elaboração da Constituição Federal, na qual a criança ganhou espaço inédito. E, dada sua importância nesse balanço crítico, comento as questões que foram alvo de debate na época. Faço uma incursão no terreno inseguro das previsões, dizendo quais os caminhos que imagino sejam trilhados pela pré-escola nos anos 90. E finalizo o artigo citando o que considero uma grande ameaça, no presente, para as conquistas da pré-escola: a política econômica recessiva, que penaliza principalmente a criança e que suporta os sistemas de educação e de saúde; e a política social excludente, que reserva as migalhas para os mais necessitados e os mais fracos, inclusive na área da Educação.

A Pré-Escola no Início da Década de 80

Afirmção Política

A década de 80 para a educação pré-escolar foi inaugurada com o III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto (PSECD) - 1980-1985.

Ela já havia constado do Plano Setorial de Educação e Cultura (II PSEC) - 1975-1979, com enfoque diferente.

O II PSEC adotara uma dupla perspectiva para a educação: a do humanismo, enquanto meio para o desenvolvimento do indivíduo e da sociedade; e do capital humano, ou seja, como instrumento para a formação do ser produtivo, na linha do desenvolvimento econômico. Portanto, nesse Plano, a educação pré-escolar recebera um **tratamento técnico**. No III PSECD, o **tratamento foi político**: a educação enquanto componente da política social, capaz de reduzir desigualdades sociais e construir uma sociedade mais justa.

Embora o II PSEC tenha dado mais espaço, ênfase e até precisão técnica à educação pré-escolar do que lhe deu o III Plano, este trouxe um ponto positivo - que foi o de lhe dar um caráter político, de identificá-la como importante elemento da política social.

Independentemente das críticas que surgiram à concepção da educação pré-escolar presente no III PSECD, carece destacar-se que o fato de a pré-escola ter figurado explicitamente num plano nacional de educação foi uma conquista importante, respaldada e legitimada por quantos participaram de sua elaboração: órgãos técnicos do MEC, secretarias estaduais de educação, conselhos de educação, etc. Até então, a educação pré-escolar lutava por espaço técnico no MEC e nas secretarias de educação e por recursos financeiros, que não conseguiam ser expressivos para permitir ações de envergadura. O PSECD lhe deu status e condições de afirmação política e de argumentação junto ao setor de planejamento e de orçamento.

Outro fato de significado político importante foi o IV Congresso Brasileiro de Educação Pré-Escolar, promovido em Brasília, pela OMEP/BR/Brasília, em julho de 1980, sobre o tema: A Criança Precisa de Atenção. O enfoque predominante do evento foi o significado político da questão da criança. A criança como cidadã e suas necessidades enquanto indivíduo e ser social, a intersetorialidade dos serviços de atendimento, a questão da decisão política e a dos recursos financeiros foram alguns dos temas debatidos por um amplo grupo de representantes de organismos governamentais e de organizações não governamentais.

Concepção Pedagógica Predominante no PSECD

As idéias que prevaleceram no III PSECD sobre a pré-escola foram as inspiradas na literatura da educação compensatória e que, em anos anteriores, o Conselho Federal de Educação havia consagrado em pareceres e indicações (Indicação 45/74; Parecer nº 218/74; Parecer nº 2.285/75; Parecer nº 2.521/75; Parecer nº 1.038/77, Indicação 8/79). Havia, entre alguns entusiastas promotores da educação pré-escolar, uma certa euforia de que ela resolveria alguns dos problemas que as crianças das camadas mais pobres da população enfrentavam no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem escolar decorrentes das privações do meio social em que viviam. Mediante a participação em programas de educação pré-escolar, as crianças teriam maior possibilidade de recuperar atrasos no desenvolvimento cognitivo, social e afetivo e acompanhar as demais crianças nas tarefas escolares.

Desde o início surgiram críticas a essa concepção. Para uma leitura abrangente da questão, ver Ferrari e Gaspari (1980); Abramovay e Kramer (1984), Abrantes (1984) e Didonet (1990a).

Olhando retrospectivamente, é possível formular as seguintes hipóteses:

a) o enfoque compensatório não chegou a causar os problemas para os quais a crítica alertou. Possivelmente a própria crítica evitou que a educação em geral e a pré-escolar, em particular, se impregnassem na prática, das fórmulas da "compensação". Os currículos, os programas e planos de atividades das pré-escolas não incorporaram a ideologia da compensação. Essa concepção ficou restrita ao discurso e, em alguns casos, influenciou na formulação dos objetivos da educação pré-escolar, sem ter chegado a modelar as atividades pedagógicas. Uma releitura das propostas curriculares produzidas no final dos anos 70 e começo dos 80 não encontraria significativa presença de elementos aí introduzidos como meios de alcançar os objetivos da compensação, tal como esta era entendida pela crítica. Tais propostas não diferem substancialmente da maioria das atuais, elaboradas sob o clima de outras motivações e argumentações. Elas poderão receber críticas por outras razões, por exemplo, por inadequação sócio-cultural, por descompasso com as necessida-

des das crianças etc. mas não por conterem explícitos elementos compensatórios, como, aliás, tiveram alguns currículos e programas desenvolvidos nos Estados Unidos da América do Norte (por exemplo, o HEAD START e outros voltados sobretudo para aspectos lingüísticos).

b) é possível admitir, por outro lado, que os argumentos empregados no discurso oficial (PSECD, pareceres e indicações do CFE, pronunciamentos de autoridades educacionais) tiveram peso político e causaram impacto sobre a administração educacional. Fizeram com que esta se tornasse sensível à importância da educação pré-escolar. Enquanto políticos e administradores usavam argumentos baseados na teoria da compensação de carências através da educação, técnicos e professores faziam o seu trabalho pedagógico sem entenderem muito bem a celeuma em torno do assunto. Vilarinho (1987, p. 246) reforça essa constatação ao afirmar: "É muito provável que se fosse feita uma pesquisa, envolvendo professores pré-escolares das redes oficiais, para verificar o que entendem por educação compensatória, participação comunitária e outros aspectos do discurso oficial, se chegaria à conclusão de que poucos têm o nítido entendimento desses constructos".

Ação Intersetorial e Ações Paralelas

Outro elemento importante na entrada dos anos 80 foi a atuação de vários órgãos federais no atendimento à criança. Isso já vinha da década passada e está ligado à forma como se tem buscado solução para os problemas sociais no Brasil. Além do MEC, a LBA, o INAN, a FAE, o Ministério da Saúde e outros desenvolviam ou apoiavam programas de atendimento às crianças. Os anos 80 foram profícuos em tentativas de articular ou integrar órgãos setoriais para um atendimento global integrado da criança. Mas isso não foi novidade, embora o discurso da Nova República repetia como um realejo: "pela primeira vez...". O fato das tentativas de integração serem antigas não quer dizer que se tenha evoluído nesse objetivo, quer nos anos 70, quer na década seguinte. A razão mais simples é que o esforço se situava no nível técnico e na área político-administrativa intermediária. Somente em 1991, com a criação do "Ministério da Criança", as possibilidades de integração e articulação se tornaram mais reais, uma vez que a decisão política partiu do chefe do Poder Executivo. Mesmo assim, após um ano e meio, os resultados são mínimos.

Quantos Tinham Acesso à Pré-Escola

O número de crianças que tinham acesso à pré-escola em 1980 era de 1.335.317, o que equivalia a 5,8% da população de zero a seis anos, que era de 22.536.386 (MEC/SAG/CPS/CIP, 1990).

Na população de quatro a seis anos (8.182.812), o percentual dos atendidos se eleva para 13% o. É necessário alertar que as estatísticas do MEC/SEEC não incluíam as crianças atendidas em creches ou em programas situados fora das "unidades de ensino". A pré-escola, o jardim de infância ou as instituições equivalentes matriculavam as crianças a partir dos três ou quatro anos, até completarem sete, quando estas passavam para a 1º série do ensino fundamental. Do total de matrículas referido acima, apenas 12% eram constituídos por crianças com menos de quatro anos (MEC/SEEC, 1985).

Nesse ano havia 15.320 estabelecimentos pré-escolares e 58.788 funções docentes, o que dava uma matrícula média de 82 crianças por estabelecimentos e 21,5 crianças por turma ou por professor.

O Que Houve de Mais Relevante no Período 80-90

Nesta seção vamos fazer referência aos principais acontecimentos no âmbito da educação pré-escolar, de abrangência nacional. Diversos fatos ocorridos na esfera estadual e municipal, alguns deles muito importantes para a pré-escola, deixam de ser relatados, por razões de espaço.

Na Área da Política Educacional

A pré-escola viveu três grandes momentos políticos nessa década:

a) inclusão no III PSECD como parte essencial da política social e educacional e os pronunciamentos do ministro Eduardo Portella. Embora tenha ficado pouco tempo à frente do MEC, sua convicção sobre a importância da educação pré-escolar influenciou a atuação dos dirigentes e determinaram que os dois principais programas de sua Pasta, PRODASEC e PRONASEC, incluíssem a criança pré-escolar entre seus objetivos. Esses programas contribuíram para ampliar as ações das secreta-

rias de educação dos estados voltadas às crianças de quatro a seis anos das áreas mais pobres das periferias urbanas e das zonas rurais.

b) a elaboração, pelo MEC, do Programa Nacional de Educação Pré-Escolar (1981), sob a gestão do ministro Rubem Ludwig. Este apoiou e posicionou-se abertamente a favor da educação pré-escolar além da universalização do ensino fundamental. O INEP promoveu, em 1982, reunião para discutir as bases científicas e técnicas da educação pré-escolar, entre o ministro, pesquisadores e professores universitários. Nos anos de 1981 e 1982, a educação pré-escolar gozou de prestígio dentro do MEC. Constava da agenda de todos os eventos, internos e externos, promovidos pelo Ministério, seja nos de nível exclusivamente técnico, seja nos de nível político.

c) o lançamento do "Programa Primeiro a Criança", pelo presidente José Sarney, em 1986. A importância política do fato está em ter sido o próprio presidente da República a anunciar a expressão "Primeiro a Criança" como um slogan.

Na Área de Programas

Os primeiros anos da década foram os mais importantes para o crescimento das ações de atendimento ao pré-escolar:

a) o MEC lançou o Programa Nacional de Educação Pré-Escolar, em 1981, cujas características principais foram: o compromisso oficial e formal com a educação da criança de quatro a seis anos; o estabelecimento de metas de atendimento; a alocação de recursos financeiros no orçamento do Ministério. O Programa Nacional definiu objetivos e diretrizes gerais e propôs a elaboração de programas municipais e de programas estaduais de educação pré-escolar. Estes constariam da coordenação e consolidação dos programas municipais e das ações da Secretaria Estadual de Educação na sua rede de ensino. E o Programa Nacional resultaria da coordenação dos programas estaduais. O MOBREAL recebeu a atribuição de participar, o que já vinha fazendo por sua iniciativa desde o ano anterior. Esse Programa gerou intensa mobilização das prefeituras, das secretarias estaduais de educação e do MEC.

b) o Programa de Educação Pré-Escolar, do MOBREAL, que fazia parte do Programa Nacional, coordenado pelo MEC, teve algumas características próprias: interiorizou-se mais, devido a penetração do MOBREAL em todos os municípios e nas áreas mais pobres e aí foram organizados grupos de atendimento e núcleos de educação pré-escolar (GAPEs e NEPEs). Seu atendimento alcançou 400 mil crianças em 1981 e 600 mil em 1982. Apesar da demanda crescente das famílias, o MOBREAL manteve essa meta, porque o pré-escolar estava absorvendo grande parcela de seus recursos, quando não era essa sua missão específica. Em 1986, o Programa passou para a Secretaria de Educação Básica, do MEC, que manteve as metas, estabelecendo convênios com as prefeituras para continuar o atendimento. A soma das matrículas geradas pelo Programa Nacional e pelo Programa do MOBREAL chegou a cerca de 1.200.000, segundo relatórios encaminhados pelas prefeituras e secretarias de educação. Como muitos dos atendimentos não foram realizados sob a modalidade tradicional de jardim de infância ou pré-escola, mas em locais não convencionais, as estatísticas do SEEC, levantadas junto às unidades de ensino (UE), não computaram esse aumento.

c) o PROAPE - Programa de Atendimento ao Pré-Escolar, executado pela Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, em convênio com o INAN, desde 1976, expandiu-se, em 1980-81, para dez estados do Nordeste e do Norte, atingindo cerca de 60 mil crianças. O PROAPE despertou, na época, grande interesse pela pré-escola em muitas secretarias de educação, porque era uma alternativa de atendimento de fácil expansão, de custo inferior ao atendimento tradicional e que se ligava bastante com as famílias e comunidades. Aos poucos, foi sendo absorvido pelo sistema tradicional, incorporado na rede de ensino, perdendo suas características iniciais (Didonet, 1990b).

d) o MEC promoveu, e depois apoiou, um programa de capacitação de professores de educação pré-escolar - PROEPRE, organizado segundo a teoria do construtivismo (Piaget), sob a inspiração e coordenação da professora Orly Zucatto M. de Assis, da UNICAMP. Várias secretarias estaduais de educação solicitaram o curso, que era dado para multiplicadores, os quais, numa segunda etapa, o repassavam aos professores (Assis, 1981).

e) a televisão entrou na seara da educação pré-escolar com o Programa "Zero a Seis, o Primeiro Mundo", produzido pela Fundação Roberto Marinho, em convênio com o MEC. Constava de 50 capítulos de 20 minutos cada um, abordando todos os assuntos de interesse do cuidado e da educação da criança, desde a concepção até os seis anos de idade. Dirigia-se aos pais, procurando repassar-lhes informações e sugestões sobre formas de melhor apoiar o desenvolvimento da criança. Foi veiculado em rede nacional comercial de TV e pela rede de TVEs.

f) o Programa "Primeiro a Criança" ficou com a LBA e se restringiu a conteúdos de assistência e alimentação.

g) a OMEP/BRASIL realizou um estudo, em 1988/89, sobre estilos de oferta de educação pré-escolar. Levantou dados em 217 municípios e 5 mil estabelecimentos, constatando que, dos programas iniciados entre 1960 e 88,63% haviam surgido após 1980 (OMEP, 1989).

Na Área da Legislação

Os anos de destaque para a pré-escola, na área da legislação, foram 1988 e 1990, correspondendo, respectivamente, à promulgação da Constituição Federal e do Estatuto da Criança e do Adolescente.

O processo de elaboração da Constituição possibilitou amplo estudo e debate sobre a legislação existente e a proposição de conteúdos importantes para a formulação de uma legislação completa e atualizada sobre a criança no Brasil. Nem tudo o que foi sugerido, discutido, consolidado, desde as associações comunitárias, grupos técnicos e organismos locais e regionais até a Coordenação Nacional, o foi com a intenção de ser incluído no texto constitucional. Muitas coisas foram aproveitadas quando da elaboração das constituições estaduais, outras, quando dos debates e sugestões para a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

A educação pré-escolar se ressentia do silêncio das leis. Nem a Constituição Federal, nem a Lei nº 5.692/71 tratavam dela. Esta, aliás, apenas fazia uma leve e insípida recomendação de que os sistemas de ensino velassem pela educação da criança menor de sete anos. Mas a ela não ca-

bem críticas severas, porque, na verdade, é uma lei sobre "o ensino de 1º e 2º graus". Daí porque o Conselho Federal de Educação propusera que, a exemplo da Lei nº 5.692, surgisse uma lei específica sobre a educação pré-escolar. Nem a década de 70, nem a de 80 foram capazes de dar essa lei ao país. Daí porque era importante impregnar a Assembléia Nacional Constituinte das preocupações sobre a criança brasileira e assegurar na Constituição alguns princípios básicos do direito da criança à educação desde o nascimento. E assim aconteceu. O art. 7º, XXV, diz que é direito dos trabalhadores urbanos e rurais a "assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até os seis anos de idade, em creches e pré-escolas". O art. 208, IV, estabelece o dever do Estado na garantia do atendimento em creche e pré-escola à criança de zero a seis anos. Diversos outros dispositivos (art. 30, VI; 211, § 2º; 227/caput) referem-se ao assunto.

O Estatuto da Criança e do Adolescente tomou um ano e meio de debates entre parlamentares e sociedade civil, sendo aprovado e promulgado no ano de 1990. Esse Estatuto alterou radicalmente a legislação anterior e do Código de Menores, mas não avançou, na área da educação pré-escolar, em relação à Constituição, mesmo porque esse assunto é próprio da LDB. No entanto, deve-se destacar que ao definir o que se entende por "absoluta prioridade" com que devem ser assegurados os direitos da criança (art. 227, da CF), o Estatuto diz que ela compreende,

"a)..

"b)...

"c) preferência na formulação e na execução das políticas sociais públicas;

"d) destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas relacionadas com a proteção à infância e à adolescência" (Art. 4º, da Lei 8.069/90).

Na Área Administrativa

Nessa área houve avanços e recuos. Os avanços deram-se na organi-

zação de estruturas municipais, que se aparelharam para participar do Programa Nacional/Estadual/Municipal de Educação Pré-Escolar, em 1981-82 e do Programa Municipal de Educação Pré-Escolar, em 1985-86. Esta foi a seqüência do Programa de Educação Pré-Escolar do MOBREAL, que passou à Coordenação do MEC e foram firmados convênios entre o MEC e 1.200 prefeituras. Nos primeiros quatro anos, o MEC repassou recursos suficientes para o pagamento do salário mínimo para todos os professores envolvidos no Programa, além de recursos para capacitação, supervisão e material didático. Os recuos, por sua vez, aconteceram em algumas Secretarias Estaduais de Educação, que promoveram alterações na estrutura administrativa - no organograma - extinguindo a Divisão, ou o Departamento, ou a Coordenação de Educação Pré-Escolar, fundindo-a com a de 1º grau ou atribuindo-lhe a função precípua de cuidar da alfabetização. Algo semelhante ocorreu no MEC em 1987. A experiência tem demonstrado que há coincidências entre modificações na estrutura - e até de nomes de setores - do MEC e de secretarias estaduais de educação. Mais do que mimetismo, trata-se de pressa em adequar-se à estrutura e à linguagem do órgão federal que dispõe de recursos financeiros para repassar ao estadual: quanto mais semelhança, mais fácil o diálogo e... mais fácil a obtenção de recursos...

Na Área da Formação dos Professores

Não houve avanços significativos, nessa área, no período que estamos considerando. A mesma crítica que se fez, na década de 70, à desvalorização da Escola Normal, pôde ser feita na década seguinte. Essas escolas se reorganizaram, mas não conseguiram alcançar o nível de qualidade obtido em outras épocas. Elas continuaram formando o professor para as primeiras quatro séries do ensino de 1º grau. Algumas criaram opções de habilitação, no 3º ano do curso ou num 4º ano de estudos adicionais, para o magistério da pré-escola. A maioria dos professores que começavam a trabalhar com crianças pré-escolares estava completamente alheia à especificidade da pré-escola, desconhecendo teórica e praticamente a criança de três a seis anos de idade. Continuou, portanto, na década, a necessidade de os sistemas de ensino e de organizações de educação pré-escolar como a OMEP, oferecerem cursos de preparação, de atualização e de aprofundamento para iniciantes no trabalho pedagógi-

co da pré-escola e para professores que nela já trabalhavam. A maciça participação de professores pré-escolares nos congressos, seminários e outros eventos sobre a pré-escola é um indicador de quanto aqueles profissionais sentiam necessidade de se abastecerem de novas idéias, metodologias e técnicas de trabalho na pré-escola.

Diversas instituições de ensino superior (universidades, faculdades, etc.) abriram a habilitação em educação pré-escolar no curso de Pedagogia, a partir de 1975. Outras, ofereceram o curso de especialização em educação pré-escolar. A década de 80 não inovou, nesse particular, nem manteve a curva de crescimento do número desses cursos até o final do período.

O Ministério da Educação promoveu um seminário em Belo Horizonte, em 1986, envolvendo universidades, secretarias de educação, conselhos de educação, escolas normais, para discutir novos caminhos da formação dos professores para a educação infantil. Apesar do entusiasmo das idéias debatidas, não houve modificação significativa no quadro.

Na Área dos Estudos, das Pesquisas e das Publicações

A década de 80 foi um período bastante fértil na produção de estudos relacionados à educação da criança pré-escolar. A Fundação Carlos Chagas tem se destacado, mas outras instituições como a Universidade Federal de Pernambuco, a UNICAMP, a Universidade Federal Fluminense, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, entre outras, produziram trabalhos de relevante interesse.

Na Área da Produção Literária para Crianças

Na década de 80 houve uma melhoria notável na qualidade das publicações, no conteúdo das histórias e nas ilustrações. Temos, no Brasil, uma produção muito farta de livros de histórias infantis. O número de editoras que entraram nesse mercado cresceu muito. Inúmeras pré-escolas começaram a trabalhar a interação da criança com a língua escrita a partir dos livros de histórias infantis.

Algumas Observações sobre as Estatísticas do Atendimento

O crescimento das matrículas de educação pré-escolar é notável. Entre 1979 e 1989, o número de crianças matriculadas triplicou: das 1.198.104, daquele ano, passou-se para 3.530.000 em 1989. O aumento maior se deu na esfera municipal (de 356.006 para 1.400.000 crianças), em seguida, na estadual (de 290.175 para 900.000) e em terceiro lugar na área da iniciativa privada (de 545.506 para 1.200.000). Na esfera federal, o aumento percentual é elevado, mas em números absoluto significa pouco (de 6.417 para 30.000 matrículas).

A distribuição dessas matrículas por dependência administrativa sofreu alterações no período, marcadamente na área privada, que reduziu sua participação de 45,5%, em 1979, para 34,0% em 1989, e na esfera municipal, que a aumentou de 29,7% para 39,7%. A esfera estadual se manteve estável: 24,2 e 25,5%, em 1979 e 1980, respectivamente.

O crescimento global se deu acima de 10% ao ano, acumulando-se, em 1989, um aumento de 164,3% acima das matrículas existentes em 1980. Esses dados são muito superiores aos verificados nos outros graus de ensino. O ensino fundamental apresentou um crescimento acumulado de 22,4%, o médio, de 22,0% e o superior, de apenas 10,2% entre 1980 e 89.

O número de funções docentes na pré-escola passou de 51.704, em 1979, para 149.150, em 1989.

Em 1989, 24,14% desses professores eram da rede estadual, 38,22%, da rede municipal e 36,87%, da particular. Embora a rede particular tenha incorporado um contingente de 27.124 professores entre 1979 e 89 (passando de 27.876 para 55.000), o percentual de participação privada no total do magistério pré-escolar reduziu-se de 53,92% para 36,87%. O aumento maior deu-se na esfera municipal, que passou de 12.062 para 57.000 professores.

Em relação aos estabelecimentos de ensino, o aumento foi de 272% acima do existente em 1979 (MEC/SAG/CPS/CIP, 1990).

É comum atribuir o crescimento acelerado do atendimento pré-escolar à

pressão exercida pelas famílias sobre a administração educacional, especialmente na esfera municipal. Essa pressão se deveria a três fatores principais:

a) a crescente participação da mulher na força de trabalho extra-domiciliar, quer por necessidade econômica, quer por consequência das lutas pela igualdade de direitos sociais, políticos e econômicos. Em decorrência destes e de outros fenômenos, vêm se modificando a organização da vida doméstica e a distribuição dos papéis familiares no cuidado e na educação da criança pequena. O pai começa a assumir uma parte dessa responsabilidade e a mulher consegue dispor de tempo para exercer atividades fora de casa. Mas como ambos têm que trabalhar, e os filhos com sete anos e mais têm que ir à escola, impõe-se à família buscar alternativas para o cuidado e a educação das crianças menores de sete anos. A creche e a pré-escola são exemplos de alternativas. Dal a pressão pela criação dessas instituições. Essa pressão se fez maior onde ela podia se expressar e se fazer sentir: nos municípios. Mas outras "saídas" tiveram grande aceitação ou, se não aceitação, pelo menos procura, na medida que eram as opções possíveis de imediato: as creches comunitárias e as creches domiciliares, já presentes em nossa sociedade desde meados da década de 70.

b) o aperto econômico que as famílias de baixa renda sofreram durante a maior parte da década. Inflação alta, recessão, desemprego e queda do poder aquisitivo do salário estiveram presentes - com exceção meteórica durante o Plano Cruzado - na vida da maioria da população. . a situação levou muitas famílias a buscar, entre outras coisas, a creche e a pré-escola como locais onde seus filhos pudessem receber alimentação, cuidados de saúde e educação.

c) o aumento do número de crianças que dependem exclusivamente de mulheres chefe de família. Em 1981, eram 9,6% das crianças e adolescentes nessa situação; em 1986 já eram 11,4%. Esses fatores, entretanto, devem ser relativizados enquanto determinantes do crescimento da pré-escola na década de 80. Em 1981, a participação feminina na PEA (População Economicamente Ativa) ocupava 31,3%; em 1989, ela cresceu para 35,2%. A primeira constatação é que as mulheres ganharam terreno no trabalho remunerado. A segunda é que o crescimento não foi

tão grande. Em números absolutos, em 1984 havia 17.306.220 mulheres na PEA; em 1989, o número era de 21.342.832. Outro dado interessante é que, em 1984, 35,6% das mulheres de 10 anos e mais participavam da PEA em 1989 já eram 38,7%. Em outras palavras, não apenas aumenta o número de mulheres na PEA, como aumenta o seu percentual em relação aos homens e, mais, a taxa de ocupação das mulheres em atividades remuneradas, em relação ao conjunto das mulheres, também aumenta (IBGE, 1990).

d) outros fatores, no interior do sistema de ensino, exerceram forte pressão para abrir espaço político-educacional para a educação pré-escolar. Equipes técnicas no MEC, no INAN, na LBA, no MOBREAL, nas secretarias de educação, muitas vezes trabalhando articuladamente, foram responsáveis pelo reconhecimento da pré-escola e pela sua expansão. Os programas de atendimento à criança, por sua vez, também funcionaram como resposta à demanda e como estimuladores de maior demanda. Sabendo que existia o serviço, que outras crianças a ele tinham acesso, que ele seria uma coisa boa pra seus filhos, as famílias passavam a manifestar que queriam a pré-escola.

e) a divulgação dos conhecimentos científicos sobre o desenvolvimento da criança, principalmente aqueles produzidos pela psicologia, pela psicanálise, pelas ciências da saúde, contribuiu para expandir e fortalecer a convicção de que os primeiros anos de vida são muito importantes, senão decisivos, para o desenvolvimento da pessoa, para a formação de sua personalidade. Os pais tornaram-se mais sensíveis às possibilidades de seus filhos obterem, mediante alguns anos em instituições pré-escolares, melhor desempenho no ensino fundamental.

A Educação Pré-escolar no Processo Constituinte

A nova Constituição Federal resultou de um processo de mobilização e participação da sociedade em torno dos principais problemas que a sociedade brasileira enfrentava. Na área dos direitos da criança, foram dois anos e meio de intensa e extensa mobilização da sociedade. De junho de 1986 a outubro de 1988 centenas de organismos públicos e privados promoveram o Movimento "**Criança e Constituinte**".

A Comissão Nacional Criança e Constituinte era formada por sete Ministérios e oito organizações não governamentais (Ministério da Educação, da Saúde, do Trabalho, da Previdência e Assistência Social, da Justiça, da Cultura e Secretaria de Planejamento da Presidência da República; UNICEF, OMEP - Organização Mundial para a Educação Pré-Escolar, OAB - Ordem dos Advogados do Brasil, FENAJ - Federação Nacional de Jornalistas, SBP - Sociedade Brasileira de Pediatria, CNDM - Conselho Nacional dos Direitos da Mulher, FNDdC - Frente Nacional dos Direitos da Criança e MNMMR - Movimento Nacional Meninos e Meninas de Rua). Essa comissão promoveu uma ampla campanha de conscientização sobre as questões da criança na sociedade brasileira, debates com os constituintes, sessões de estudos sobre a criança, produção e distribuição de textos para reflexão, estudo e debate nas escolas, nas instituições governamentais, nas organizações não governamentais (associações, clubes de serviço, igrejas, movimentos, etc). O movimento contou com o apoio dos meios de comunicação social, que cederam espaço gratuito nos horários de maior audiência da televisão e do rádio e em jornais e revistas de circulação nacional. Uma agência de publicidade trabalhou gratuitamente para o movimento, produzindo as peças publicitárias. O Conselho Nacional de Propaganda adotou o tema "Criança e Constituinte" como tema do ano, em 1987 e 1988.

Em todas as unidades da federação foram criadas comissões estaduais criança e constituinte, formada por representantes de secretarias de estado ligadas aos assuntos da criança, organismos públicos federais presentes no estado, organismos estaduais, privados, comunitários, movimentos locais, etc. Em diversos municípios também foram organizadas comissões semelhantes.

O mais empolgante foi a participação das crianças. Nas escolas, elas estudavam e debatiam sobre seus direitos e sobre os problemas reais que estavam enfrentando. Nas ruas, elas iam em busca de assinaturas de outras crianças e de adultos em apoio às reivindicações que seriam encaminhadas à Assembléia Nacional Constituinte. Nas praças, elas realizavam dias de mobilização, de desenho sobre seus direitos. Em assembleias legislativas e câmara de vereadores, realizavam simulações de sessões nas quais debatiam suas questões, com a assistência de depu-

tados e vereadores. Marchas e passeatas, concursos de redação e de desenho, cartas aos constituintes, participação em programas de rádio e de televisão, foram outras formas que as crianças utilizaram para expressar como desejavam que a sociedade as visse e com elas se relacionasse.

Em dois encontros nacionais, os delegados das comissões estaduais com a Comissão Nacional analisaram e sintetizaram as diversas propostas encaminhadas de todo o Brasil. Ao final do segundo Encontro o documento com as propostas para a Constituinte foi entregue. Uma carta com 1.300.000 assinaturas dirigida aos constituintes e duas emendas populares, somando 85.000 assinaturas - uma coordenada pelo Movimento Criança e Constituinte e outra pelo Fórum Defesa da Criança e do Adolescente (DCA) foram entregues ao presidente da Assembléia Nacional Constituinte. A junção dessas duas emendas resultou no art 227, com seus parágrafos e incisos e no art. 228 da Constituição Federal, e em outros lugares: art. 7º, XVIII, XIX, XXV e XXXIII; 30, VI; 204,1 e II; 208, especialmente III e IV; 211, §2º. Várias outras propostas foram atendidas por outros dispositivos e que também fizeram parte da luta de outros grupos.

A importância política e social do Movimento Criança e Constituinte residiu principalmente na sua capacidade de mobilização em torno dos direitos da criança; desde associações de moradores, clubes de serviço, sindicatos, entidades comunitárias, igrejas, escolas, órgãos públicos, universidades, institutos de pesquisa, federações e confederações até os meios de comunicação social, em rede nacional e nas veiculações locais. Constatou-se que a criança pode ser assunto de interesse nacional e polarizar um sem número de instituições e pessoas. O avanço na legislação não foi, portanto, o resultado de uma negociação ou simples pressão de *tobby*, mas a consequência de um novo patamar que a criança alcançou na consciência social brasileira.

Questões em Debate na Década de 80

É difícil situar com precisão a época em que determinadas preocupações sobre a pré-escola tomaram espaço na análise e nos debates dos especialistas ou dos interessados em geral, até porque algumas daquelas

questões são temas recorrentes e que, periodicamente, surgem com nova roupagem ou com diferente intensidade. De qualquer forma, os seguintes temas absorveram grande parte do espaço reservado nos congressos, seminários, reuniões e na literatura sobre a pré-escola, na década passada.

Quantidade e Qualidade

Uns propunham que as duas variáveis deveriam ser tratadas conjuntamente, inseparavelmente. Em outras palavras, a pré-escola precisava expandir-se com qualidade, chegar ao maior número possível de crianças mas sendo boa o suficiente para valer a pena, para contribuir efetivamente com o desenvolvimento e a aprendizagem da criança. Havia aqueles que, sensíveis à quantidade de crianças sem atendimento, queriam expandir os programas ou os serviços maciçamente. Outros acentuavam a necessidade de concentrar os recursos na solução dos problemas internos da pré-escola. Queriam primeiro melhorar a qualidade do que já existia, para depois pensar em expansão.

A questão vinha sendo levantada desde o início da década de 70.1 Mas se tornou mais presente quando foram implantados os programas que se propunham atender grande número de crianças a baixo custo e com a participação da comunidade.

Embora, por vezes, essas posições tenham se portado de forma antagônica, cada uma contribuiu com a pré-escola no sentido que a forçou a buscar resposta para os problemas de qualidade - currículo, formação de pessoal, material didático, metodologias, etc - e da quantidade de crianças que, como as que tinham o privilégio de serem atendidas numa boa pré-escola, tinham direito e necessidade iguais. Isso levou à luta por decisão política, maiores recursos e apoio técnico.

Relacionamento da Pré-Escola com o Ensino de 1º Grau

Esse tema é antigo e já foi objeto de seminários na Europa nos anos de 1975 e 1977, promovidos pelo Conselho da Europa (Conseil de l'Europe,

1 Ver, por exemplo, a publicação do MEC: **Atendimento ao Pré-Escolar** (1976).

1979) em Versalhes (França) e Bournemouth (Reino Unido). O UNICEF e a UNESCO/OREALC (1988) promoveram um seminário latino-americano, em Paipa (Colômbia), em 1988 para tratar desse assunto. Várias experiências de articulação foram apresentadas, nesses eventos. E dos seminários emanaram recomendações que, mais ou menos, coincidem com as sugestões aventadas aqui no Brasil, nos anos 80 e com algumas experiências levadas a cabo já na década de 70.2

Tipo de Profissional para Trabalhar com a Criança Pré-Escolar

Na área da pré-escola (4-6 anos) não houve acentuadas divergências quanto ao perfil - qualidades pessoais, tipo de trabalho a desempenhar e formação a ser obtida - do professor pré-escolar. O que variava era o peso que se dava para as qualidades pessoais (gostar de criança, saber tratar com crianças pequenas, disposição, espírito alegre, higiene, saúde, etc.) e para a formação escolar (nível e tipo de curso). Não chegavam a ser antagônicas as diferenças na definição do que era atribuição específica do professor da pré-escola. Uns propunham que lhe competia prestar atenção global à criança, em todas as suas necessidades: afetivas, sociais, físicas e cognitivas. Outros insistiam que a função precípua era a de possibilitar a construção do conhecimento ou, mesmo, de transmitir conhecimentos. Essa questão se reporta para a da definição da função da pré-escola. Se ela se destina a apoiar o desenvolvimento global e integral da criança, nos aspectos físico, social, emocional e cognitivo, terá que zelar pela sua saúde, alimentação, higiene, integração/relacionamento social, pela vivência e expressão equilibrada de suas emoções, além das aprendizagens próprias da idade. E o professor, conseqüentemente, terá que interessar-se e cuidar de todos esses aspectos, com a participação dos demais trabalhadores da pré-escola. Mas se a pré-escola deve assumir especificamente a função de apoiar o processo de construção do conhecimento pela criança, o professor é, fundamentalmente, alguém encarregado de criar o ambiente - o conteúdo e os métodos - das aprendizagens. Essa posição não quer identificar o professor

pré-escolar com o de 1º ou de 2º grau. Na pré-escola, a criança constrói o conhecimento pela interação com o mundo físico, social e cultural. O desenvolvimento das estruturas mentais é promovido pelas aprendizagens que se dão não apenas na perspectiva individual (Piaget), mas sobretudo nas relações sociais (Vigotsky). Daí descartar-se o "ensino pré-escolar como transmissão pura e simples de conhecimentos para a criança".

Quanto à formação, predominou aquela proporcionada pela Escola Normal, portanto, curso de formação de professor para as quatro primeiras séries do 1º grau. Alguns cursos ofereciam especialização em educação pré-escolar dentro dos três anos do curso, outros, num quarto ano de estudos adicionais. Algumas idéias começaram a tomar corpo junto a secretarias de educação de iniciar o estudo específico da educação infantil desde o primeiro ano do Curso Normal, uma vez que um quarto ano específico sobre três que estiveram voltados para o ensino de 1º grau não obtinha resultados satisfatórios.

No final dos anos 80, foi implantada em Belém (Pará) uma experiência original no Brasil, de formação de professores em nível universitário para o magistério de zero a 14 anos, partindo do estudo da realidade, concentrando-se na pesquisa (ISEP, 1989). Se forem superadas as dificuldades de natureza política, e o projeto tiver continuidade, talvez se constitua numa fonte poderosa de idéias para definir um novo modelo de profissional e criar um sistema de formação mais eficaz do que o da atual Escola Normal.

Quanto aos recursos humanos para a creche, houve muitas dissensões. O argumento usado por alguns especialistas de que quanto menor a criança mais bem formado deveria ser o profissional de cuja educação iria encarregar-se, não passou da aceitação teórica. Na prática, os atendentes da creche, as pessoas mais simples, com grau de instrução primária, demonstravam identificar-se mais com o trabalho, com a criança, tinham mais gosto e jeito e, portanto, estabeleciam melhor relação com a criança. Predominou, entre os que discutiam esse assunto, a opinião de que todas as pessoas que trabalham com crianças na creche devem ser treinadas, entender de seu trabalho, conhecer princípios básicos da psi-

2 Para uma leitura mais ampla sobre esta questão, ver Didonet (1990c).

cologia do desenvolvimento da criança, e ter habilidade para atender às necessidades físicas, psicológicas e sociais e cognitivas das crianças. E que isso não precisa ser obtido em nível superior. O nível médio é suficiente e, em certas circunstâncias, ter o curso de 1º grau completo, também serve, desde que se lhe acrescente o treinamento.

Objetivo da Educação Pré-Escolar

Houve quase unanimidade quanto à formulação do objetivo geral da educação pré-escolar. Nos currículos ou propostas pedagógicas, elaboradas por secretarias de educação, nos livros e textos publicados etc, em geral se dizia a mesma coisa, desde 1974, quando o MEC definiu aquele objetivo geral: desenvolvimento global e harmônico da criança. Mas quanto aos específicos, houve muitas diferenças. Uns acentuavam a psicomotricidade; outros, o desenvolvimento cognitivo; uns, a auto-expressão da criança, pela arte e pela linguagem; outros, a preparação para a alfabetização; uns, a integração social e a formação de hábitos; outros, o desenvolvimento do espírito crítico e da autonomia da criança, etc.

A Função da Pré-Escola

A busca de uma definição mais clara da função da pré-escola deve ser citada como uma das questões centrais dos anos 80. Diversos autores se voltaram para o tema: Ana Bernardes da S. Rocha, Gladis H. Vieira, Maria Malta Campos, Orly Z. M. de Assis, Paulo N. de Souza, Terezinha Saraiva, Costa e Abramovay, Solange Jobim e Souza, Vital Didonet, Euclides Redin, entre outros. Vilarinho (1987) apresenta um bom apanhado das idéias nessa área.

Em síntese, foram explicitadas três funções: **política, social e pedagógica**. A social é reconhecida por todos. A política é referida por alguns. E a pedagógica, que também está presente em todos os autores, teve enfoques diferentes. A divergência principal está em atribuir à pré-escola uma função propedêutica - a de preparar a criança para o ensino de 1º grau - ou uma finalidade em si mesma - o direito da criança à educação própria à sua idade. Havia aqueles que mostravam como uma boa educação, que atende às necessidades de desenvolvimento e aprendizagem

da criança em cada idade que está vivendo é, necessariamente, um pré-requisito para o desenvolvimento e a aprendizagem posterior, em outras palavras, é, sempre, preparatória das etapas seguintes.

No Campo das Metodologias

Também neste campo houve questões importantes. Continuam a ser elaborados, aplicados e criticados até hoje planos de atividades, currículos ou propostas de trabalho fundamentados no behaviorismo. Eles privilegiam as atividades de treinamento físico da criança, principalmente da motricidade fina, visando a preparação para a aprendizagem da escrita. O Método Montessori é bem aceito, embora não tenha ganhado, em comparação com outros métodos, espaços muito amplos entre as pré-escolas, possivelmente porque ele exige professores com bom nível de preparação.

No final da década de 70 começaram a ser divulgadas as experiências de aplicação das idéias de Piaget na educação pré-escolar. O construtivismo, na psicologia, fundamentou currículos e propostas pedagógicas. Houve exageros e impropriedades como os de "currículo piagetiano", "método piagetiano" e outros. Mas, sem dúvida, a noção de que a criança constrói o conhecimento e isso através de sua atividade, influenciou bastante a forma dos professores trabalharem na pré-escola. A diretividade deve ter cedido lugar para a valorização da iniciativa da criança; o ensino visando a transmissão do conhecimento, dado lugar à descoberta pela criança.

Já na metade da década começaram a ser expostos e debatidos os estudos de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky sobre a aprendizagem da língua escrita pelas crianças. Como a alfabetização é um dos problemas mais complicados do sistema de ensino, e a reprovação na primeira série se dá por que a criança não aprende a ler e a escrever... Emilia Ferreiro fez muito sucesso entre os professores de educação pré-escolar e das 1ºs séries no Brasil. Mas também aqui houve impropriedades e exageros: há quem fale em "método Emilia Ferreiro", quando ela afirma que não criou nenhum método, apenas pesquisou como a criança constrói o conhecimento sobre escrita, daí a sua "psicogênese da língua escrita".

Mesmo não sendo característico dos anos 80, a presença de um conjunto de idéias de liberdade, iniciativa e auto-expressão da criança na educação pré-escolar continuou influenciando o trabalho de muitos professores. Freinet é, sem dúvida, a fonte de inspiração para tais professores. Mas Heloísa Marinho, Maria de Lourdes Pereira da Silva, ambas brasileiras e profundamente marcantes na história da educação pré-escolar em nosso país, exerceram muita influência. Uma tentativa de síntese de suas idéias com as de Raimundo Dinello produziu o que, nos anos 86 em diante, começou-se a chamar de "Pedagogia da Auto-Expressão".

Em meados da década, as idéias de Vigostsky começaram a ser divulgadas em nosso meio pré-escolar. Algumas propostas pedagógicas procuraram juntar a teoria da sociogênese da inteligência ("formação social da mente", Vigotsky) com a da psicogênese (Piaget). Mas a prática pedagógica, neste terreno, apenas ensaiou os primeiros passos.

Perspectivas para os Anos 90

Esta parte visa indicar, à luz da experiência passada e da reflexão sobre a situação presente, os caminhos prováveis da pré-escola no Brasil.

1. As matrículas crescerão mais do que as dos outros graus de ensino. A demanda fará pressão cada vez mais vigorosa e organizada, forçando a oferta. Se persistir o crescimento anual de 10%, cerca de 10 milhões de crianças estarão freqüentando a pré-escola (4-6 anos) no início do ano 2000. A creche (0-3 anos) apresentará um crescimento ainda mais rápido. A pressão da demanda será maior nessa área. A noção de cidadania, dos direitos da criança como membro da sociedade tomarão maior espaço no discurso e na consciência social.

2. O município será a esfera administrativa que assumirá a maior parte da oferta de creche e de pré-escola. A tendência da municipalização é antiga e prosseguirá, reforçada, agora, pelas diretrizes constitucionais (art. 30, VI; 204 caput e incisos I e II; 211, § 2º) e pela política do MEC de induzir, por meio de apoio financeiro e técnico, a ação estadual e municipal.

3. O papel do MEC se concentrará na definição das diretrizes peda-

gógicas e no apoio financeiro a Estados e Municípios. Sua presença técnica, embora ainda útil e necessária em muitos casos, será pouco requisitada, a menos que o MEC recupere a distância técnica que deixou estabelecer-se entre si e o que acontece nos Sistemas de Ensino. Estes, forçados a caminhar quase sozinhos nos últimos anos, foram encontrando suas veredas ou abrindo suas avenidas nessa área.

4. A educação infantil se organizará administrativamente melhor no país. Terá uma estrutura mais homogênea, em decorrência da aplicação das diretrizes nacionais da educação, da LDB, a ser aprovada em breve. É possível imaginar que, em dez anos, a pré-escola no Brasil poderá ser descrita segundo um modelo mínimo nacional, em que a estrutura administrativa, a organização didática e a programação educativa tenham um certo referencial comum. Não haverá uniformidade. Mas maior proximidade dos modelos aplicados à diversidade das situações regionais e locais.

5. As propostas pedagógicas da pré-escola terão maior consistência: maior e mais sólida fundamentação teórica, em decorrência do conhecimento mais amplo das ciências da educação, por parte dos professores e dos técnicos; além das exigências dos sistemas de ensino e dos próprios pais por uma pré-escola mais efetiva.

6. A pré-escola e o ensino fundamental conseguirão articular-se melhor. Os professores desses dois segmentos não se verão como opositores nem como profissionais independentes. Ambos trabalharão num processo que tem continuidade estrutural na própria criança-em-desenvolvimento.

7. A qualificação dos professores sofrerá modificações no conteúdo e na forma. Os cursos pré-serviço e em serviço, que hoje são as principais fontes de treinamento, continuarão existindo e tendo grande afluxo de professores. Mas esses cursos terão um sentido diferente: não como origem da qualificação e sim como complementação e atualização - quer dizer, como formação permanente. Essa será cada vez mais necessária, dado o avanço das ciências da educação e as exigências sociais de que os professores estejam à altura dos tempos modernos. A

tecnologia da informação, mais disponível para uso prático, determinará alterações no papel do professor. A transmissão de informações para as crianças poderá ser mais ampla, diversificada e atraente por meios eletrônicos. Ensinar a aprender e aprender a aprender é tarefa que caberá cada vez mais ao professor, principalmente da pré-escola. Os professores serão formados pelas escolas normais e pelas faculdades de educação, em habilitações específicas. Não há muito que esperar, em inovação e resposta aos desafios atuais, de inúmeras daquelas instituições. São patentes o marasmo e a resistência à inovação. Mas não haverá outras instituições disseminadas pelo país capazes de substituí-las nessa tarefa a médio prazo. Certamente a proposta constante do Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional será aprovada e determinará importantes mudanças na estrutura dos cursos de nível médio (Escola Normal). No entanto, outras inovações, na linha do Instituto Superior de Educação do Pará (ISEP), surgirão e se afirmarão no cenário educacional.

8. *Crescerá o interesse de profissionais de outras áreas, além da educação, pela educação da criança:* psicólogos, antropólogos, sociólogos, professores de artes, de educação física, etc.

9. *Continuará a tendência à formalização do atendimento.* As experiências de modelos não formais serão cada vez menos. Nesse ponto, o Brasil se distanciará dos demais países da América Latina. Estes confiam mais nas Organizações Não Governamentais (ONG), que têm maior pendor para a inovação e à informalização nos modelos pedagógicos. Os padrões formais, e até certo ponto rígidos, dos sistemas de ensino, predominarão por uma razão simples: o volume do atendimento público será cada vez maior. E o Sistema Público se adapta melhor aos modelos burocráticos, estáveis que, por sua vez, são pouco criativos. As inovações ficarão a cargo dos pequenos projetos, desenvolvidos quer por órgãos públicos, quer por ONG, mas geralmente experimentais com financiamento específico, muitas vezes com recursos externos (Banco Mundial, Fundação Bernard van Leer, OEA, UNICEF ou pequenas agências de apoio a projetos sociais no Terceiro Mundo).

10. *Os CIACS - Centros Integrados de Apoio à Criança - poderão induzir e fortalecer um modelo de atendimento global integrado.* Esse mo-

delo, na área da pré-escola, já existia desde a década de 70 (CEAPE, PROAPE) e na de 80 (CIDI, PROCRIANÇA), mas foi, em parte, combatido com o argumento que era uma deturpação da escola, um desvio de sua função e, em parte, absorvido pelos sistemas de ensino, perdendo suas características de intersectorialidade. Os CIACS, no entanto, oferecem o risco de se tornarem ilhas - "centros de excelência", cartões de visita, locais de demonstração, sem que a rede de serviços possa replicar suas lições e recomendações, seja por falta de recursos, seja por carência de pessoal com a mesma qualificação, seja pela inadequação dos espaços físicos dos outros estabelecimentos.

11. *Haverá uma compreensão cada vez maior do papel da pré-escola no êxito da criança no seu processo de aprendizagem.* Não há evidências suficientes de que a pré-escola influa decisivamente no rendimento dos alunos do ensino fundamental. Mas há bons indícios de que as crianças que passaram por uma boa pré-escola, em qualquer nível de renda, chega à 1 - série em melhores condições de aprendizagem.

Conclusão

O governo federal ensaiou uma política para a infância. Mas até agora não passou de ensaio amadorístico: muitas idéias, algumas iniciativas e poucos resultados nos dois anos de governo:

- o Estatuto da Criança e do Adolescente está encontrando dificuldade para implantar seu modelo de proteção integral. Grupos retrógrados retomam força e insistem em voltar à velha prática de estigmatizar a criança pobre;
- o Ministério da Criança praticamente se extinguiu, flutuando entre o Ministério da Ação Social, o Ministério da Saúde e o da Educação;
- o Ministério Mirim foi peça de marketing. Passou;
- o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente levou um ano e meio entre a elaboração do Projeto de Lei, sua tramitação no Congresso e a promulgação pelo presidente da República. Falta sua implantação;

- os CIACs tiveram a meta de 5.000 reduzida para 2.900.

Existe, ainda, a possibilidade de se abater um grande mal sobre a vida e o desenvolvimento das crianças brasileiras, nestes anos de crise. A adoção de uma política recessiva, nos moldes propostos pelo FMI, poderá trazer as mesmas conseqüência nefastas para as crianças que as medidas de ajuste dos anos 80 trouxeram. O UNICEF denunciou o crime dessas políticas contra as crianças no mundo (UNICEF, 1984 e 1987).

Desemprego, inflação alta, queda do poder aquisitivo do salário deixam o trabalhador, - em última análise, a família - sem condição de atender às necessidades mínimas de seus filhos pequenos. E a redução dos investimentos por parte do Estado leva ao sucateamento da rede de serviços educacionais e de saúde.

Esse mal poderá apagar conquistas importantes na área social, sobretudo porque as políticas de desenvolvimento deixam de considerar, sistematicamente, as questões sociais. Estas ocupam, geralmente, um papel secundário no conjunto das políticas governamentais e adquirem feição assistencialista e compensatória. A experiência brasileira é clara: os mecanismos de proteção social estão impregnados de um caráter excludente. Os que mais necessitam recebem menor porção. A educação pré-escolar não escapa dessa perversa regra que comanda a prática política e social.

Esses percalços, no entanto, não devem interpor barreiras intransponíveis na luta pelos direitos da criança, especificamente, pelo direito à educação desde o nascimento.

Persistem os fatores determinantes I da expansão da pré-escola e da evolução do seu papel na sociedade. Forças maiores subjazem a vontades e a incapacidades transitórias. Os avanços na legislação (Constituição Federal, Estatuto da Criança e do Adolescente e, em breve, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) consagraram avanços sociais que se haviam operado na visão da sociedade, na compreensão do significado da infância, no reconhecimento da cidadania da criança. Mas conquistas importantes não são, necessariamente, definitivas. Em algumas áreas do atendimento pode haver retrocessos. Não cabe a ingenuidade

de achar que o avanço é fenômeno natural. Ele é cultural e político, portanto, histórico. Por isso, precisa ser conquistado o tempo todo.

Referências Bibliográficas

ABRAMOVAY, Miriam, KRAMMER, Sonia. "O rei está nu": um debate sobre as funções da pré-escola. **Cadernos CEDES**, São Paulo, n. 9, p. 27-38, 1985.

ABRANTES, Paulo Roberto. O pré e a parábola da pobreza. **Cadernos CEDES**. São Paulo, n. 9, p. 8-26, 1985.

ASSIS, O.Z.M. PROEPE, um programa de educação pré-escolar. In: TEXTOS sobre educação pré-escolar. Brasília: MEC, SEPS, 1981. p. 27-35.

BANCO MUNDIAL. **La pobreza en América Latina**: impacto de la depresión. Washington, 1987.

CHAHAD, J.P.Z., CERVINI, R. (Orgs.). **Crise e infância no Brasil** impacto das políticas de ajustamento econômico. (S.L.): UNICEF: IPEA: USP, 1988.

CONSEIL DE L'EUROPE. **Les grandes priorités de l'education préscolaire**. Strasbourg, 1979.

DIDONET, Vital. **Este mundo é para ela**: breve estudo sobre a representação da criança na sociedade brasileira; aspectos jurídicos e sociais. Brasília: Fundação ESQUEL: UNICEF, 1990a.

_____. **PROAPE - Projeto de Atendimento ao Pré-Escolar**: releitura, dez anos depois. Brasília: Fundação ESQUEL: UNICEF, 1990b.

_____. **Articulação entre a educação pré-escolar e o ensino de 1º grau**. Brasília, 1990c. Trabalho apresentado no I Congresso Brasileiro de Alfabetização, São Paulo.

FERRARI, Alceu, GASPARY, Lúcia Beatriz Velloso. Distribuição das oportunidades de educação pré-escolar no Brasil. **Educação e Sociedade**, São Paulo, v.2, n.5, p. 62-78. jan. 1980.

IBGE. **Anuário Estatístico do Brasil** Rio de Janeiro, 1990.

MEC. **II PSEC - Plano Setorial de Educação e Cultura**. Brasília, 1976.

_____ **III PSECD - Plano Setorial de Educação Cultura e Desporto**. Brasília, 1980.

_____ **Programa Nacional de Educação Pré-Escolar**. Brasília, 1981.

MEC. DEF. Coordenação de Educação Pré-Escolar. **Atendimento ao Pré-Escolar**. Brasília, 1976. v. 1.

MEC. SAG. CPS. **A educação na década de 80**. Brasília, 1990.

MEC. SEEC. **Estudos estatístico, educação pré-escolar: demanda de matrícula - Brasil 1980-1986**. Brasília, 1985.

OMEPE. **Estilos de oferta de pré-escolar: relatório de pesquisa**. Brasília, 1989. Convênio MEC/SEB/OMEPE/BR.

PERFIL Estatístico de crianças e mães no Brasil. Rio de Janeiro: IBGE: UNICEF, 1988.

SÉRIE CAMINHOS DA EDUCAÇÃO. Belém: Secretaria de Educação do Pará, n.1 e 2, 1989.

UNICEF. **Impacto da recessão sobre as crianças**. (s.l.), 1987.

_____ Ajuste com dimensão humana (s.l.), 1987.

_____ Porque es fundamental la transición de la educación inicial a la primaria: seus problemas y perspectivas en América Latina y el Caribe. Bogotá: UNICEF: UNESCO, 1988.

VILARINHO, L.R.G. **A educação pré-escolar no mundo ocidental e no Brasil**, perspectivas histórica e crítico-pedagógica. Rio de Janeiro, 1987. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1987.