

FORMAÇÃO DE RECURSOS HUMANOS PARA A PRÉ-ESCOLA: UMA REFLEXÃO

GEORFRÁVIA MONTOZA ALVARENGA^a

ALVARENGA, G.M. Formação de recursos humanos para a pré-escola: uma reflexão. *Semina*, Londrina, v. 11, n. 3, p. 117-122, set. 1990.

RESUMO

O objetivo do texto é analisar a questão da pré-escola sob o prisma da formação do professor que nela atua. Aborda questões referentes a carência de profissionais especializados na área por falta de investimentos maiores nesta formação. Questiona-se a competência técnica e o compromisso assumido pelos docentes que nela atuam e propõe alguns pilares básicos nos quais os cursos para formação de professores para a educação pré-escolar deveria se aliar. Destaca o papel da Universidade e sua articulação com este nível de ensino para superação do estado em que se encontra este nível de ensino.

PALAVRAS-CHAVE: *Pré-escola; Formação de recursos humanos para pré-escola; Universidade e Pré-escola.*

1 – INTRODUÇÃO

Provavelmente não se tenha apresentado no passado, o problema da educação com características de crise tão aguda como nos dias de hoje, nem foi jamais a tarefa educativa tão vasta e difícil como hoje o é. A rapidez da evolução, o caráter efêmero das situações e dos problemas e portanto de suas soluções; a rapidez das transformações estruturais, com as seqüelas das implicações que entram na vida de cada uma das pessoas chamadas a serem elas mesmas e a cooperar com seus semelhantes, têm atuado de forma que a educação ocupa hoje em dia o centro para onde convergem os efeitos de múltiplos conflitos.

A escola como instituição escolar cujo objetivo é o de fornecer educação formal, tem sido veementemente criticada principalmente pela sua forma de agir como seletiva e marginalizadora de uma parte da população infantil que a procura.

Reconhece-se que a educação passa de crise para crise, o crescimento é acelerado, desigual e dá lugar a anomalias que cada qual tenta resolver a seu modo. A seletividade a que é submetida a clientela escolar no Brasil, que se expressa nas altas taxas de fracasso escolar entre alunos de baixa renda está fartamente documentada pelas próprias estatísticas oficiais. (Mello, 1982, p. 113)

As críticas são muitas, e os culpados apontados por essa confusão toda são, em geral, os alunos que nada sabem, o currículo (inadequado à realidade), os professores, os baixos salários, a classe numerosa, a falta de apoio material e alguns outros fatores político-sociais que não vem ao caso serem citados aqui.

Críticas são feitas quanto ao papel da escola; de um lado, os tradicionalistas exigindo que a escola reflita as normas e valores de uma sociedade maior (poder vigente);

de outro lado, os inovadores da reconstrução social, exigindo que a escola promova mudança social. É do conhecimento geral que as condições sócio-econômico-culturais que diferenciam as sociedades, são as que em última análise, determinam o grau de atuação da escola, quer como agência de transformação e mudança.

Quer se tenha em conta uma outra postura, o investimento educacional básico é sempre no professor, no seu comportamento frente às mudanças que ocorrem vertiginosamente. Não importa o quanto outros tipos de investimentos possam contribuir, se o professor não enxerga a possibilidade de desempenhar um papel de modificador, introduzindo mudanças nas práticas pedagógicas desenvolvidas em um dado contexto.

Tal premissa conduz à necessidade de uma análise e reflexão sobre a educação de professores e em especial do professor da pré-escola que é o foco central deste trabalho.

2 – A PRÉ ESCOLA

Tem se observado nas últimas décadas inúmeras tentativas de inovação como forma de superar os fracassos gritantes no âmbito escolar, em todos os níveis. Tem-se observado também que as propostas inovadoras pouco ou nada têm modificado as condições concretas das escolas, possibilitando uma retomada mais global dos problemas aí encontrados.

Ultimamente, percebe-se um acento tônico em um aspecto que tem provocado amplos debates nos meios educacionais: diz respeito ao preparo da escola, e com consequência do professor, para enfrentar com crueza as diferenças culturais de crianças advindas de uma diversidade de segmentos da população. A busca está vinculada a uma

a. Departamento de Educação – CECA/Universidade Estadual de Londrina.

dinâmica de funcionamento mais ajustada e coerente com as necessidades da clientela que procura por essa escola e pré-escola.

Embora se possa questionar o termo pré-escola (Witter, 1980, p.12) é inquestionável que o período de vida que varia de 2 a 6 anos, aproximadamente, é riquíssimo em aprendizagens que vão se incorporando através da influência de um vasto complexo de variáveis. Tais variáveis determinam que cada criança seja a única em características individuais e comportamentais e com sua própria história de assimilação e acomodação. Apesar disso pode-se considerar que algumas variáveis existem e que influenciam de forma bastante similar este desenvolvimento, o que permite com as devidas precauções, considerá-las como um grupo.

A alarmante desatenção com que as chamadas pré-escolas vêm sendo tratadas, faz com que uma porcentagem elevada de crianças não tenha o privilégio de frequentá-las.

Ribeiro (1980) relata que de uma população de 10 milhões de crianças na faixa de idade de 4 a 6 anos, somente cerca de 630.000 estavam até aquela data sendo atendidas em rede pré-escolar. Ao se considerar que este contingente populacional é imenso e muito superior às verbas destinadas ao seu atendimento, talvez se possa explicar porque a maior parte da rede pré-escolar esteja nas mãos de particulares. Como conseqüência uma grande parcela da população que não dispõe de poder aquisitivo não tem acesso a esta pré-escola.

Vê-se assim, retiradas suas possibilidades de ampliar, estabelecer e contribuir com condições relevantes para o próprio futuro. É importante lembrar aqui que o ambiente escolar pode oferecer uma série de situações que atuam significativamente no comportamento da criança. São relevantes a estimulação e as oportunidades para várias aprendizagens, assim como a interação entre as crianças e entre elas e os seus professores. Pesquisas têm comprovado que esta interação é de suma importância, a partir do ponto em que os colegas de classe representam fontes de informação, modelos e reforços. (Pulim, 1979)

Isto conduz para um direcionamento de pré-escola que esteja também a serviço das crianças das classes populares. É preciso estar consciente de que a oferta de vagas na pré-escola pouco significa se não for acompanhada de um trabalho sério e sistemático no seu interior. Nem propósito, nem corretora de carências, a pré-escola tem uma outra função que necessita ser explicitada e concretizada: a função pedagógica (Abromovay & Kramer, 1984, p. 34) o que significa um trabalho a partir da realidade e conhecimento da criança numa busca para ampliá-los utilizando atividades significativas que assegurem o seu crescimento e o desenvolvimento de suas possibilidades. Na fase da pré-escola é que a criança tem a maior capacidade de aprender, maior curiosidade pelo novo; nesta fase é que se instala a matriz da relação do aluno com o conhecimento (Garcia, 1984, p.84).

Isto resulta na necessidade de um trabalho intencional sistemático, direcionado para aquisições importantes.

Assim é que qualquer programa que tenha como

objetivo tais aspirações, não pode prescindir da capacitação de recursos humanos bem como da supervisão direta e constante levada a cabo com muita seriedade.

Embora considerando que muitas variáveis atuam influenciando o comportamento da criança, o foco neste artigo será dirigido ao professor, o qual sem sombra de dúvidas é o elemento mais importante e com quem as crianças mais interagem, não somente na pré-escola mas em todo o sistema educacional.

Partindo da premissa de que o professor por força de sua responsabilidade profissional tem como função o cumprimento de todos os requisitos que garantam o desenvolvimento da criança em todos os seus aspectos; e constitui, quer se queira ou não, um modelo no qual se pode inspirar em muitas situações de vida da criança, questiona-se como se dá o processo de sua formação diante de tamanha responsabilidade.

A preparação de professores constitui realmente a questão primordial de todas as preocupações de ordem pedagógica em perspectiva, pois enquanto não for a mesma resolvida de forma satisfatória, será totalmente inútil organizar belos programas ou construir belas teorias a respeito do que deveria ser realizado. ...” a formação intelectual e moral do professor é um problema de difícil solução, pois quanto melhores os métodos preconizados para o ensino, mais difícil o ofício do professor que pressupõe não só o nível de uma elite do ponto de vista dos conhecimentos do aluno e das matérias, como também uma verdadeira vocação para o exercício da profissão” (Piaget, 1973, p.29). Sabe-se que os primeiros anos de vida da criança são os mais decisivos para a formação do caráter, do equilíbrio psicológico e especialmente para o desenvolvimento da inteligência.

O especialista da pré-escola precisa então estar preparado para exercer as inúmeras funções que facilitarão o crescimento harmonioso da criança.

Embora faltem dados, pode-se afirmar com grande possibilidade de acerto que pouquíssimos professores em exercício junto ao pré-escolares recebem formação específica, uma vez que a maioria dos currículos dos cursos normais e mesmo superiores de forma geral, não enfatizam a importância do entendimento de crianças abaixo dos 7 anos.

A Lei 5.692/71, possibilita a abertura de dois caminhos para a formação do professor de pré-escola: um a nível de 2o. grau e outro a nível superior. No primeiro caso, há duas hipóteses:

- 1a.) em curso de formação de magistério com duração de quatro séries — 4a. série diversificada para formar professores pré-escolares;
- 2a.) em estudos adicionais.

A estrutura e funcionamento da habilitação a nível de 2o. grau, tal como existe atualmente é de 1975.

O Parecer n. 1.600/75 aprovado pelo Conselho Federal de Educação (CFE) em 5/5/75 tendo como relatora Maria Terezinha Tourinho Saraiva fixa o currículo mínimo e a duração para esta habilitação.

Transcrever-se-á abaixo, o citado parecer no que concerne ao currículo para a 4a. série ou para os estudos

adicionais.

"O currículo para formar o professor (parecer n. 349/72) composto do núcleo comum obrigatório em âmbito nacional e de uma parte de formação especial, que represente o mínimo necessário à habilitação para o magistério, será mantido para formar o professor para a pré-escolar, devendo desenvolver-se em três anos de estudo com o mínimo de 2.200 horas".

A educação geral é representada pelas matérias que integram o núcleo comum, acrescidas dos conteúdos do artigo 1º, da Lei 5.692. Os estudos para habilitação ao magistério devem oferecer uma educação geral que possibilite a aquisição de conteúdo básico indispensável ao exercício do magistério e permita o prosseguimento de estudos; promover a correlação e convergência das disciplinas; assegurar o domínio das técnicas pedagógicas, por meio de um trabalho teórico-prático e despertar o interesse pelo auto-aperfeiçoamento.

A formação especial, também de acordo com o Parecer n. 349/72, constará de Fundamentos da Educação, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1o. Grau e Didática, incluindo a Prática de Ensino.

Na 4a. série ou estudos adicionais — matéria do presente parecer — quando vai se formar o professor a nível de 2o. grau para atender ao pré-escolar, a parte especial será configurada por grandes matérias:

1. Fundamentos da Educação do Pré-Escolar, abordando os aspectos históricos, legal, filosófico e sociológico.
2. Desenvolvimento do pré-escolar, sob os aspectos biológicos, psicológico de pré-escolar;
3. Didática da Educação Pré-Escolar, incluindo estágio supervisionado.

A este mínimo deverá ser acrescentado o conjunto de atividades previstas no artigo 7o., da Lei n. 5.692, voltado para o pré-escolar: Educação Física, com ênfase em recreação e jogos; educação artística; programas de saúde, particularmente no que se refere à nutrição e higiene do pré-escolar e formação moral e cívica do pré-escolar... (São Paulo, 1982, p.56).

Pela primeira vez estabeleceu o CFE a obrigatoriedade da formação a nível pré-escolar para lecionar nas classes pré-escolares.

Esse breve histórico, além de situar o assunto conduz a necessidades de buscar relações que permeiam o ensino, o professor e a sua formação.

3 — A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA A PRÉ-ESCOLA

O problema da formação do professor será tratado aqui sob o ângulo mais reflexivo e analítico. Deixam-se de lado, assim, todos os outros aspectos sob os quais o tema poderia ser tratado.

Não se cogita tratar neste momento aspectos didáticos, sociológicos ou psicológicos, sem, é claro, negar com isto a grande contribuição e importância que tais aspectos, além de outros não mencionados, têm na formação do pro-

fessor.

Sendo em primeiro lugar um problema político, implica em uma concepção de sociedade e um projeto de futuro. Sendo um problema social, mobiliza dados advindos de várias áreas do conhecimento como a Sociologia, Economia, Psicologia, etc. Sendo um problema pedagógico, implica uma definição de objetivos, estratégias, critérios e avaliação.

Isto nos permite partir de algumas premissas básicas:

- a) toda e qualquer forma de interação pedagógica, deve partir de uma visão de homem e do mundo com a qual ele se relaciona numa constante troca.
- b) a interação pedagógica parte de uma suposição básica, que é a de que o homem acredita que ele só pode desenvolver-se através da educação;
- c) a interação pedagógica, tal como vista no contexto atual, vem a exigir que habilidades, atitudes e conhecimentos sejam desenvolvidos, para que o ser humano possa se realizar;
- d) a interação pedagógica não se realiza no vazio e sim num contexto mais amplo-sócio-político determinado.

Nesta perspectiva, o professor como agente de toda integração pedagógica deve ter seu papel analisado neste contexto mais amplo.

Pergunta-se então: O que é realmente um professor? Que tipo de função lhe é atribuída? O que faz um professor e o diferencia de outro profissional? Quem o qualifica e com que intenções?

No tocante à formação do professor para atuar na pré-escola pouco lhe tem sido dado ou exigido. Pouquíssimas instituições de ensino no Brasil têm iniciado e incrementado cursos que habilitem, especializem ou atualizem professores para atuarem nesta área.

No Paraná, por exemplo, o que se vê são tentativas soltas para suprir esta lacuna, conduzindo não raro à situações onde informações gerais referentes à área são colocadas, principalmente sob o manto de uma disciplina específica nos cursos de pedagogia ou em cursos de "habilitação para a pré-escola" (o famoso 4o. ano de magistério), ou em um ou outro curso de especialização.

No mais são evidenciados cursos de extensão para profissionais que já atuam na área.

Esta forma, bastante utilizada, não é no momento a mais adequada para solucionar o problema da formação.

Somente a partir de uma concepção de professor se pode realmente pensar na formação deste sujeito engajado na aventura da educação a enfrentar o desafio que representa o seu próprio trabalho cotidiano de ensinar, que sofre choques contínuos e renovados de todos os lados.

A questão da formação e das características do professor não pode ser vista de modo incompleto e/ou parcial.

O momento atual está a exigir das instituições formadoras de recursos humanos para a educação pré-escolar muito mais que uma simples reestruturação de seus cursos.

Não basta colocar-se numa posição otimista de que mudanças são necessárias e desejadas pelas pessoas envol-

vidas com os problemas de educação pré-escolar e imaginar que a introdução de alterações em alguns setores seja a resposta aos anseios de reformulação do educador.

O desenvolvimento curricular dos cursos de formação do educador tem acontecido de forma desarticulada, superficial e desprovida de rigor científico, dotando o futuro educador de uma visão fragmentada do seu papel no contexto histórico, social, político e cultural. Tais cursos vem sendo questionados, por permanecerem fechados numa irresponsável posição de neutralidade, que se esgota na preparação de pessoas treinadas para o desempenho de funções técnicas ou de docência, através de um discurso teórico e descomprometido.

Se o conceito e discussão do papel do professor como transmissor de conhecimentos ou de técnicas pedagógicas pura e simplesmente, é considerado já superado, na prática, no cotidiano, é o que continua a ocorrer.

"O educador há de ser aquele que, dotado de uma sólida fundamentação teórico-científica e de domínio de instrumental técnico, vale dizer, de competência profissional, desenvolva uma consciência crítica reflexiva que lhe possibilite sua inserção na realidade de como agente capaz de intervir na problemática educacional da pré-escola". (Mello, 1982, p. 145)

Do que foi dito percebe-se dois aspectos com muito destaque.

O primeiro está diretamente relacionado à competência técnica que pode ser traduzida em termos de domínio do conteúdo do saber escolar e dos métodos adequados para transmitir esses conteúdos do saber escolar às crianças... (Mello, 1982, p.145).

Tais recursos existem já efetivados ou parcialmente sugeridos no conjunto de conhecimentos historicamente produzidos sobre o que é ou o que não é ensinar e aprender bem como nas críticas a que esses conhecimentos já foram submetidos (Mello, 1982, p.145).

Competência técnica é fruto de um árduo trabalho, é necessária, embora não suficiente, para efetuar na prática o compromisso do professor assumido teoricamente.

O professor tem a função de mediador entre a descoberta do aluno pelo próprio aluno, de encorajar ou desencorajar com sua presença esforçando-se por suscitar e manter o verdadeiro espírito crítico de seu aluno em vez de fornecer uma razão pré-fabricada. A sua principal função é a de conduzir o processo de tal forma que o aluno aprenda a pensar por conta própria e se torne desde cedo responsável pela própria aprendizagem.

O segundo aspecto está vinculado ao papel de agente político produzindo efeitos no conjunto social objetivando a criação de uma realidade nova provinda de significação própria, viável ao projeto humano, criada pelo próprio homem (Martins, 1984, p. 74).

Ainda no dizer de Martins (1984) a práxis pedagógica consciente e politizada pressupõe: vínculo entre meios e fins que se indica para a educação, vontade, ou seja consciência para expressá-los na ação; espontaneidade numa direção conscientes oposição entre políticos e o tecnocrata da educação; conhecimento da realidade sobre a qual atua; ações recíprocas entre educador-educando e meio.

4 – CONCLUSÕES

Duas constantes básicas devem ser aqui colocadas:

1a.) a escola e por contiguidade o professor, desconhece a vida da criança na elaboração dos currículos em uso na sala de aula o preconceito que a escola tem no trato desta criança e, via de regra, o uso de uma cultura estranha a ela são apontadas como duas possíveis causas dos insucessos escolares;

2a.) a preparação de professores não é uma solução simples e diversas alternativas empregadas levam a inferir que, em primeiro lugar, os cursos acadêmicos apresentam validade para o aumento de conhecimentos. Mas pouco influem na modificação do desempenho docente em sala de aula. Em segundo lugar, as modalidades de treinamento em serviço utilizadas proporcionam modificações razoáveis, mais ainda, deixam nos professores alguma insegurança quanto às modificações que eles próprios pretendem realizar.

A conclusão disto é que os cursos de formação de professores, como a grande maioria das escolas, estão afastados da realidade vivencial em relação à clientela dos cursos e em relação ao seu futuro campo de ação.

Na realidade, os recursos humanos advindos das escolas de formação de professores não demonstram condições suficientes para conduzir o processo de educação, especialmente, o pré-escolar. Além de não afeitos à pesquisa, não deflagram uma ação consciente para melhorar o nível profissional. Junte-se ainda o fato de não estarem acostumados à tomada de decisões, assumindo as soluções dos problemas da forma como lhes são apresentados.

De maneira geral, a escola tem se preocupado mais com a matéria de ensino (conteúdo) que é "dada" ao aluno de forma estanque, fragmentada, desvinculada da realidade, o que significa, conteúdo inútil, abstrato, despreocupado com o processo de conhecimento que possibilita soluções próprias e independentes. Assim ele trabalha com seus alunos.

Pesquisas feitas por Mckinnow, Renner e por Schwebel apud Kammii, 1984, mostram que os estudantes das primeiras séries dos cursos universitários estão despreparados para ser críticos, intelectualmente autônomos e capazes de pensar de maneira bastante lógica. Os universitários estudados eram a nata do grupo que havia tido êxito suficiente na escola para conseguir entrar na universidade... Os pesquisadores em questão, questionam o tipo de educação desses estudantes e afirmam que as escolas secundárias não ensinam os estudantes a pensar logicamente e que se os professores não enfatizam o pensamento lógico deve se perguntar quem os treinou: foram os professores universitários. Isto significa que as escolas desvalorizam o pensamento crítico do começo ao fim, o que é muito grave, pois a incapacidade de refletir logicamente supõe incapacidade de refletir de maneira crítica e autônoma.

Embora as pesquisas no campo da educação pré-escolar ainda estejam em seu estado rudimentar, há necessidade de estabelecer a prática pedagógica sobre bases

científicas, para que possa assumir um caráter racional, reduzindo a influência de grupos de interesses e riscos de fracasso bem como aumentando sua eficácia.

Mialaret, (1978) ao tratar da formação pedagógica dos futuros mestres determina quatro pilares básicos:

1. Uma reflexão de ordem histórico-filosófica-sociológica a respeito da instituição escolar, seu papel na sociedade e as finalidades atuais da educação.
2. Um conjunto de conhecimentos científicos acerca da estrutura e funcionamento psicológico dos alunos, seja com indicador seja com pequenos grupos.
3. A iniciação na prática dos diferentes métodos e técnicas pedagógicas que permitam estabelecer a comunicação educativa eficaz.
4. Estudo psicológico e pedagógico da didática das disciplinas escolares.

Evidencia-se nestas idéias que a formação do educador implica aquisição de competência técnica pedagógica, compreensão de seus fundamentos nas razões do seu emprego e variáveis que interferem na sua aplicação.

Isto significa ampliar e aprofundar a formação do professor de pré-escola para superar o vazio deixado pelos cursos atuais. A consciência histórica, política e social da própria sociedade é uma condição essencial para que o educador se torne, no seu contexto de trabalho, um instrumento autêntico de educação e de desenvolvimento social e cultural dos alunos (Santos, 1983, p.83).

Quando se pretende que profissionais da pré-escola sejam elementos capazes de pensar criticamente, não só sobre a política educacional brasileira na área da pré-escola, mas também sobre a prática desenvolvida e a teoria que a fundamenta (Garcia 1984, p.85) chega-se à triste conclusão que as Universidades de forma geral, têm uma enorme dívida com a formação docente nesta área, seja em termos qualitativos, seja em termos quantitativos. A Universidade precisa articular-se com o ensino público (pré-escola, 1º e 2º graus), elegendo a recuperação do Ensino Superior e seu vínculo com o ensino de 1º e 2º grau, como a variável estratégica para a transformação que se considera desejável.

Quando se considera que o curso de pedagogia tem como função básica a formação de educadores, imagina-se que este tem a competência e o compromisso também com a pré-escola.

Lembrando os pilares básicos sugeridos por Mialaret (1978) ao tratar da formação dos professores, é impor-

tante resgatar o curso de pedagogia que tem sua estrutura toda voltada para estes 4 pilares básicos. A sugestão aqui é, que se oriente uma habilitação para o Magistério pré-escolar, tendo como eixo central os aspectos abaixo relacionados, que juntos direcionam a filosofia do curso, que deve ter duas características básicas: uma voltada para formação do profissional, preocupada com a sua competência e com a qualidade do ensino do que lhe é ofertado; e outra voltada para preparação do homem compromissado com seu momento histórico, com a educação, com desenvolvimento de seu espírito crítico, com a postura de educador.

Assim, aspectos relacionados a:

- a) Reflexão histórico-filosófica-sociológica a respeito da educação e da Instituição Escolar, seu papel na sociedade e sua finalidade,
- b) Conhecimentos técnicos e científicos a respeito da clientela potencial da educação pré-escolar com relação a aspectos psicossocial e biológicos,
- c) Estudo aprofundado dos modelos e teorias que fundamentam a educação pré-escolar.
- d) Iniciação prática nos diferentes modelos que suportam as atividades relacionadas à educação pré-escolares.

No currículo proposto há uma série de disciplinas que abordam as questões mencionadas.

Considerando-se aspectos específicos da pré-escola são propostos como enfoque primordial, disciplinas que trabalhem conteúdos relacionados à:

- 1 - Fundamentos histórico-filosófico-político e sociológico da educação,
- 2 - Psicologia Evolutiva,
- 3 - Pré-escola: modelos e implicações,
- 4 - Abordagem psicopedagógica na pré-escola,
- 5 - Metodologia do Ensino na pré-escola,
- 6 - Jogos e recreação,
- 7 - Educação e Artes,
- 8 - Literatura Infantil na Pré-escola,
- 9 - Prática de Ensino na Pré-Escola.

O que se espera deste profissional é um sujeito que domine o conteúdo técnico, científico e pedagógico que traduz o compromisso ético e político pertinente com os interesses da maioria da população brasileira. Além disso seja capaz de perceber as relações existentes entre educação e a sociedade, e que possa atuar como transformador da realidade cumprindo assim seu compromisso histórico.

ALVARENGA, G.M. Formation of pre-school personnel: a reflexion. *Semina*, Londrina, v. 11, n. 3, p. 117-122, set. 1990.

ABSTRACT

The purpose of this text is to analyse pre-school having the professional preparation of teachers who work in it as a starting point. It goes over some aspects related to the lack of people specialized in this area due to insufficient investment in this kind of preparation. The technical competence and the responsibility taken by the teachers who work in pre-school are questioned in this text. It also nominates some basic pillars on which the preparation of teachers to the pre-school education should have its foundation. It emphasizes the importance of the University to this kind of teaching and its connection with it in order to overcome the bad conditions this level of teaching is facing.

KEY-WORDS: Pre-school; Formation of pre-school personnel; University.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 1 – ABROMOVAY, M. & KRAMER, S. 'O rei está nu; um debate sobre as funções da pré-escola. *Cadernos Cedex*: São Paulo, (9):34, 1984.
- 2 – GARCIA, R.L. Uma experiência de curso de pós-graduação lato Sensu na área de educação pré-escolar; tentativa de congestão. *Cadernos Cedex*: São Paulo, (9): 84, 1984.
- 3 – KAMMII, C. *A criança e o número; implicações educacionais da teoria de Jean Piaget para a atuação junto a escolares de 4 a 6 anos*. Campinas: Papirus, 1984.
- 4 – MARTINS, M.A.U. *O professor como agente político*. São Paulo: Loyola, 1984.
- 5 – MELLO, G.N. de *Magistério de 1º grau; da competência técnica ao compromisso político*. São Paulo: Cortez, 1982.
- 6 – MIALARET, G. *La formación del docente*. Buenos Aires: Huemul, 1978.
- 7 – PIAGET, J. *Para onde vai a educação*. Rio de Janeiro: s.e., 1973.
- 8 – PULIM, E.M.M.P. *Audiências e repertório verbal; um estudo com pré-escolares carentes culturais*. São Paulo, Universidade de São Paulo, 1979. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1979. (Tese de Mestrado).
- 9 – RIBEIRO, S.M. *Almanaque abril*, 1981. São Paulo: Abril Cultural, 1980.
- 10 – SANTOS, J.C.F. Diretrizes curriculares para a formação inicial do professor de escolas de 1o. e 2o. graus. *Educação e Sociedade*, São Paulo, 4(13): 83, dez. 1983.
- 11 – SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Parecer n. 1.600/75; habilitação a nível de 2o. grau para o magistério do pré-escolar. In: *Educação pré-escolar e antecipação da escolaridade; legislação básica*. São Paulo, Secretaria de Estado da Educação, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, 1982. v. 1, p. 51-56.
- 12 – WITTER, G.P. *O pré-escolar; um enfoque comportamental*. São Paulo: Pioneira, 1980.

Data de recebimento 29/11/90

Data de aprovação 26/ 3/91

TEORIAS DA CRIAÇÃO LITERÁRIA

LUIZ ANTÔNIO DE FIGUEIREDO^aFIGUEIREDO, L.A. de, *Teorias da criação literária*. Semina, Londrina, v. 11, n. 3, p. 122-125, set. 1990.

RESUMO

O ensaio aborda concepções teóricas em Platão, Edgar Allan Poe, Gustave Flaubert e Jorge Luis Borges, e discute os modos como o pensamento clássico e a modernidade entendem a criação da obra literária.

PALAVRAS-CHAVE: *Teoria Literária; Classicismo; Romantismo; Modernidade.*

Do século XIX até a atualidade, a criação e a teoria da literatura mais e mais se balizaram por modelos elaborados pelas ciências: as ciências sociais e econômicas (Marx), as biológicas (Darwin), as psicanalíticas (Freud) e as lingüísticas (Saussure) tem papel decisivo nesse quadro onde vigora a onipotência da razão. Não foi por acaso que os formalistas russos tinham por meta criar uma ciência da literatura, e que as vanguardas do início do século se orien-

taram em torno de programas, mesmo as que defendiam uma postura irracionalista diante do fenômeno artístico. O próprio Surrealismo, que propunha a obra criativa como expressão bruta e espontânea do inconsciente, não escapa desse pano de fundo cientificista: seu irracionalismo fazia contraponto com a psicanálise freudiana, ao mesmo tempo que visava a "épater le bourgeois", pagando, assim, tributo ao marxismo e reforçando sua fase racionalista e teledó-

^a. Departamento de Literatura – Faculdade de Ciências e Letras – UNESP – Assis – SP.