

# A FUNÇÃO PEDAGÓGICA DA PRÉ-ESCOLA:

## Um estudo diagnóstico da pré-escola pública estadual da cidade do Natal

Coordenadora: Iolanda Brito Guimarães\*  
Pesquisadores: Giane Bezerra Vieira Soares\*  
Jacy Cavalcanti das Neves\*  
Angela Maria Fernandes\*\*  
Lucinete de Medeiros\*\*  
Maria Goretti Paula Silva de Araujo\*\*

### JUSTIFICATIVA

A preocupação do DEPED/UFRN com a educação pré-escolar remonta aos anos 70 quando foi criado um curso de especialização nessa área, transformado posteriormente numa área de concentração do Mestrado em Educação. Esse avanço se deu no contexto histórico de valorização desse nível de educação, cujo marco referencial é o Plano Nacional de Educação Pré-Escolar, lançado pelo MEC em 1981, dentro da política de expansão, a baixo custo, do atendimento à criança pré-escolar. A forma de atendimento que foi imprimida à pré-escola por esse

---

\* Professoras do Departamento de Educação da UFRN

\*\* Alunas da UFRN

plano suscitou iniciativas acadêmicas no Mestrado em Educação com a intenção não só de avaliar essa ação mas também de interferir nela pedagogicamente. Dessas iniciativas originaram-se várias dissertações<sup>1</sup> que servem hoje como um rico referencia<sup>1</sup> teórico-metodológico para a atuação pedagógica na pré-escola.

Outra contribuição desses trabalhos foi o fato de ter detectado a necessidade de qualificação dos professores da pré-escola, fato este que serviu como ponto de partida para a criação no Curso de Pedagogia, do Núcleo Temático em Educação Pré-Escolar e Alfabetização. Além disso, projetos de pesquisas e extensão voltados para esse nível de atendimento vêm sendo implementados em articulação com as disciplinas que são ministradas tanto ao nível da graduação como da pós-graduação.

O núcleo de estudos e pesquisas em Educação Básica reúne um conjunto de disciplinas e seminários vinculados à unidade de pesquisa Prática de Educação Pré-Escolar e o Processo de Alfabetização que tem como objetivo discutir questões relativas a esse nível de escolarização, tomando como referência teorias e práticas pedagógicas, cuja importância para a educação infantil vem sendo comprovada através de experiências já consolidadas<sup>2</sup>.

No entanto, a necessidade de se articular essa discussão acadêmica com a realidade concreta da escola pública tem demonstrado que embora a pré-escola venha sendo estudada e pesquisada com bastante freqüência, não dispomos de um quadro referencial da realidade local (Natal) nos dias atuais<sup>3</sup>.

Consideramos de extrema necessidade e importância a atualização desses estudos, tendo em vista os objetivos acadêmicos de articulação do ensino, pesquisa e extensão e de intervenção pedagógica nas escolas públicas, especialmente na pré-escola, a partir do conhecimento dos reais interesses e necessidades dos professores e alunos.

O presente projeto se define como um estudo diagnóstico da realidade educacional da pré-escola pública estadual da cidade do Natal, no que tange a sua função pedagógica, pretendendo ampliar os dados referentes a essa problemática nos dias atuais.

O encaminhamento desse diagnóstico se pauta nas seguintes indagações:

– a pré-escola pública está permitindo que a transmissão/apropriação ativa do conhecimento socialmente sistematizado e a formação da cidadania sejam garantidos, também, às crianças dos segmentos sociais populares?

– a pré-escola pública tem uma proposta pedagógica que leve em consideração as peculiaridades em que se processa o desenvolvimento infantil na idade pré-escolar e que assegure as conquistas comportamentais que as crianças devem alcançar como decorrência e para a efetivação do ensino-aprendizagem?

– como a pré-escola pública está encaminhando o processo de alfabetização?

CAMPELO e colaboradores<sup>4</sup>, ao realizarem estudos relativos às representações sociais dos professores da pré-escola em confronto com a sua prática pedagógica, investigaram, entre outras categorias, a função da pré-escola.

Esses estudos evidenciaram que os professores atribuem à pré-escola a função de adaptar, socializar e preparar a criança para a vida, desenvolvendo nela as habilidades necessárias para iniciar com sucesso a aprendizagem da leitura e da escrita na 1<sup>a</sup>. série.

Outra evidência da pesquisa é que, embora detenha esse entendimento, a prática pedagógica daqueles professores é contraditória e desarticulada das suas crenças, manifestando-se por ações aleatórias que tomam ora a conotação de uma pedagogia tradicional, ora a de uma miscelânea de entendimentos equivocados no encaminhamento do seu trabalho junto às crianças.

Além desses aspectos, constatou-se que, apesar de existir na Secretaria Estadual de Educação, desde 1990, uma proposta pedagógica para a educação pré-escolar, calcada em princípios construtivistas, essa proposta não é do conhecimento da escola, nem dos professores, que “tateiam” sua prática dando realce maior às formas de agir - tipos de atividades - sem vinculá-las numa compreensão clara e coerente de princípios norteadores da concepção e realização do fazer pedagógico na pré-escola.

Essas informações revelam que na realidade estudada inexistia a função pedagógica da pré-escola. No entanto, consideramos que embora esses dados sejam qualitativamente significativos, são insuficientes para generalizar essa constatação uma vez que se restringem a um universo limitado, suscitando, portanto, novas investigações calcadas em amostras mais representativas.

## INTRODUÇÃO

Os estudos e pesquisas que têm como objeto a educação pré-escolar revelam a consciência, já notória, de que esta deve se revestir das condições de escolarização inicial e, portanto, deve ter como prioridade uma função pedagógica.

Dentre os teóricos que abordam essa questão, destacamos a contribuição de Esteban (1993) quando afirma que a pré-escola atualmente torna-se parte do processo de conhecimento rico e intenso vivido pela criança em interação com a realidade. A esse respeito, a autora afirma:

*“O cotidiano pré-escolar se insere nesse movimento de descoberta do mundo, de construção da subjetividade e de interação com a vida social. Os caminhos deixam de ser prévia e logicamente traçados, os comportamentos hierarquizados, comparados e classificados. Assume-se que, no período pré-escolar, a criança está construindo conhecimentos e que esta construção é essencialmente coletiva”.* (Esteban, 1993, p. 32).

De acordo com a autora, a função pedagógica da pré-escola materializa-se através da construção de um trabalho coletivo em que o processo ensino-aprendizagem é fortalecido e revitalizado pela diversidade de interesses, conhecimentos e habilidades do grupo de crianças. Assim, a pré-escola torna-se mais um espaço de apropriação do saber e de descoberta sobre a vida.

Nessa mesma linha de argumentação, Garcia (1993) afirma que uma pré-escola comprometida com o projeto da classe trabalhadora deve estimular os valores da coletividade, da solidariedade, da cooperação, além de criar metodologias que incorporem a redefinição do uso de materiais, não como um fim, mas como meio para realizar projetos coletivos das crianças, ou propostos pela professora. A esse respeito, acrescenta:

*“Vamos defender com todo vigor a importância do atendimento pedagógico a estas crianças, não para ‘salvar a escola’ como já quiseram alguns, mas porque acreditamos ser nas primeiras idades que se instala a relação da criança com o conhecimento - é ali que a ação pedagógica competente provoca ‘a paixão de conhecer o mundo’, é ali que começa a ser construída a cidadania consciente e comprometida ou a subalternidade consentida”.* (Garcia, 1993, p. 10).

Conforme essa concepção, a criação de uma pré-escola de qualidade dará condições para que a criança, ao se apropriar do conhecimento socialmente produzido e acumulado historicamente, construa sua cidadania e sua consciência social.

Kramer (1988) argumenta que a função social da pré-escola está exatamente no fato de ela assumir a sua função pedagógica:

*“Quando digo que a pré-escola tem um papel social, uma função pedagógica, refiro-me a um trabalho que tome como ponto de partida o que a criança sabe e faz, e que, além disso, transmite e desperta o que ela ainda não conhece e não sabe fazer”.* (Kramer, 1988, p. 54).

A partir desse entendimento, defende que uma prática pedagógica que pretenda favorecer o desenvolvimento psicológico, social e cultural da criança precisa se estruturar em atividades significativas, concretas, reais, que tenham um PARA QUE não somente para o adulto, mas principalmente para a criança.

Essas posições reafirmam nossa compreensão acerca da função pedagógica da pré-escola e sua importância para a formação da criança.

Entendemos, no entanto, que há uma enorme distância a percorrer entre o entendimento do que é essa função pedagógica e a sua concretização na pré-escola pública, numa perspectiva que contemple as condições reais de vida das crianças, suas características e tendências de desenvolvimento, assim como aspectos importantes para sua aprendizagem.

Quando definimos uma pré-escola com um caráter essencialmente pedagógico, entendemos que esta deve desenvolver uma prática educativa de valorização das expectativas das crianças e dos conhecimentos que elas já possuem e garantir a apropriação de novos conhecimentos. Referimo-nos a um trabalho pedagógico sistemático, intencional e estruturado em atividades e situações fundamentadas num referencial teórico e em diretrizes pedagógicas que permitam ao educador avançar na compreensão crítica dessas situações.

Dessa forma efetiva-se um movimento para que as crianças de fato avancem na apropriação do conhecimento.

Assim, entendemos que o ato pedagógico é o meio pelo qual se torna possível a ligação de reciprocidade entre crianças e sociedade. Enquanto instância mediadora, a ação pedagógica deve contribuir para a formação humano-social da criança através do processo de transmissão do conhecimento científico.

A esse respeito afirma Sampaio (1992, p.37):

*“Ao contrário de uma prática espontaneísta, a professora tem um papel fundamental enquanto ‘mediadora’ no avançar do seu aluno. Ela é alguém que provoca, instiga, informa, compartilha conhecimentos. Alguém que interfere, intencionalmente, no processo vivido pela criança na apropriação do conhecimento, criando novas possibilidades e se antecipando ao que a criança nos revela”.*

Depreendemos dessa afirmação que a interação efetiva entre professor e criança é um elemento fundamental para o seu desenvolvimento. À medida que a aprendizagem desperta vários

processos internos de desenvolvimento e que estes operam, basicamente quando a criança interage com o adulto, a qualidade dessa interação ganha uma nova dimensão.

Segundo Vygotsky (1988), a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento. No entanto, uma correta organização da aprendizagem conduz ao desenvolvimento mental e movimenta inúmeros processos que, de outra maneira, seriam impossíveis de se manifestar.

De acordo com esta concepção:

*“A aprendizagem é um aspecto necessário e universal do desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas”. (Vygotsky, 1988, p. 101).*

Para Vygotsky (1988), a escola deve ser um espaço aberto à realização de um trabalho educativo que contribua para que a criança assimile a experiência histórica, cultural e social. Nesse sentido, cabe ao professor tomar como ponto de partida da sua ação o conhecimento da relação aprendizagem e desenvolvimento e, sobretudo, dos aspectos específicos dessa relação, quando a criança atinge a idade escolar.

Nessa concepção de aprendizagem e desenvolvimento é de crucial importância compreender que o “não-saber” da criança, em determinadas situações, aponta para a possibilidade de vir a saber. A criança avança na apropriação de novos conhecimentos a partir da troca, da relação e da interação com o outro. O papel do “outro” na construção do conhecimento é da maior importância, pois o que o outro diz ou deixa de dizer é constitutivo do conhecimento.

A compreensão desses princípios traz implicações decisivas para a prática pedagógica na pré-escola, esclarecendo, teoricamente, a importância e o significado da interação no processo de apropriação dos conhecimentos socialmente produzidos.

Nessa perspectiva, a função pedagógica da pré-escola se manifesta à medida que o professor leva em consideração as diversas inter-relações da criança com o ambiente social, as condições objetivas e subjetivas do seu desenvolvimento, suas capacidades reais e potenciais, interesses e atitudes perante a realidade.

A importância do professor conhecer as verdadeiras explicações acerca do desenvolvimento da criança pré-escolar e das características que definem essa fase se justifica à medida que estes conhecimentos contribuem para a efetivação de uma proposta pedagógica pautada na realidade da criança e comprometida com a realização da sua aprendizagem e a construção do seu desenvolvimento.

Os aspectos que caracterizam o desenvolvimento psicológico da criança pré-escolar definem essa fase como uma transição entre a inteligência prática, mediada por ações motoras e percepções imediatas, e a inteligência racional, mediada pelas funções psicológicas superiores.

Embora já se manifestem comportamentos que revelam a existência de uma atividade representativa, as funções psicológicas que dirigem a interação da criança com o meio físico e social, no início da fase pré-escolar, ainda se encontram a caminho da internalização. Daí por que predominam as ações externas, a percepção imediata, a atenção involuntária e a memória sensorial, características do funcionamento psicológico da 1ª infância.

No entanto, as ações mediadoras que se realizam principalmente nas interações interpessoais (criança-adulto; criança-criança), permitem que essas funções sejam ampliadas, dando lugar, gradativamente, a uma atividade simbólica, mediada por signos elementares. Essa atividade se expressa através da imitação, do jogo, do desenho, da imaginação e da fala e constitui o suporte psicológico no qual deve se pautar a ação pedagógica, no sentido de criar as condições que vão possibilitar à criança a apropriação do conhecimento sistematizado e, em especial, a aprendizagem da leitura e da escrita.

A forma dominante de atividade da criança pré-escolar é a brincadeira. Essa atividade é motivada basicamente por interesses imediatos e momentâneos que explicam a rápida transição da criança de uma atividade a outra, a atenção involuntária e a aprendizagem espontânea.

É na brincadeira que se criam as condições que determinam a organização da educação na idade escolar, tais como: o controle consciente da vontade, a memória ativa, a atenção voluntária e o



pensamento verbal. Além disso, é nos jogos que a criança aprende a trabalhar segundo um plano determinado, a regular o seu comportamento de acordo com as regras de conduta, a trabalhar coletivamente e a submeter suas ações a certos controles da vontade.

Através da brincadeira a criança vivencia, ao nível do imaginário, os papéis e regras sociais, as ações de pessoas, animais e objetos, estabelece relações, descobre nexos, enfim, apreende a realidade que a circunda. Assim, a brincadeira manifesta uma atividade dinâmica que expressa a realidade através das várias formas representativas, entre elas, a linguagem.

As possibilidades que essa atividade oferece para a interação social, a apropriação e reconstrução do conhecimento, o desenvolvimento cognitivo, emocional e sócio-afetivo da criança fazem dela um pressuposto fundamental e imprescindível no direcionamento de uma ação educativa que tem como princípio a função pedagógica da pré-escola. Entretanto, para que essa contribuição se materialize efetivamente, é necessário que lhe seja dado um caráter sistemático, intencional e dirigido.

Conforme Kostiuk (1991), se o educador considera a criança apenas como um objeto e não como um ser ativo, sujeito do conhecimento, ignora sua atividade autônoma e mina sua independência, tornando, assim, o trabalho pedagógico absolutamente estéril. O desenvolvimento psíquico não é uma simples réplica das influências educativas a que uma criança está sujeita; há uma transformação interna, uma reorganização do conhecimento por parte de cada criança. No entanto, o professor deve estimular esses processos internos de desenvolvimento da criança para que a mesma adquira crescente habilidade no controle e direção do próprio comportamento.

Garcia (1993, p.16) ressalta o papel fundamental que o “coletivo” pode representar na evolução dos processos internos de desenvolvimento da criança pré-escolar:

*“Crianças que se inter-relacionam e interagem com outras crianças e com a professora e, que, na relação dialética social-individual se desenvolvem, constroem conhecimentos, se constroem”.*

Esta afirmação encontra suporte teórico nos princípios vygotskianos que, além de enfatizarem as origens sociais das funções psíquicas superiores, explicam os mecanismos pelos quais a cultura historicamente construída torna-se parte da natureza humana. A esse respeito, o autor afirma:

*“Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (inter-psicológica), e, depois, no interior da criança (intrapsicológica)”*. (Vygotsky, 1984, p. 64).

Essa passagem de um nível interpsicológico para um nível intrapsicológico vai se dar através da internalização que implica na reconstrução interna, pela criança, de uma atividade externa, como resultado de processos interativos ao longo do desenvolvimento. Nesse sentido, o conhecimento é construído a partir da internalização de signos produzidos culturalmente (a linguagem, a escrita, o sistema de números) através da interação com o outro.

Dessa forma, a pré-escola deve fornecer instrumentos culturais que permitam à criança a sistematização dos conhecimentos já construídos na sua relação com o meio físico e social e a formação de níveis de representação mais ampliados que possibilitem a apropriação do conhecimento científico. Nesse contexto se insere a discussão relativa à importância da alfabetização na pré-escola.

A partir do entendimento de que a alfabetização é um processo ativo, dinâmico, em permanente construção, que não se inicia num momento determinado e que não se restringe a rituais repetitivos de leitura e cálculo, mas que envolve formas de representação e expressão sensoriais, motoras e simbólicas, compreendemos que este processo deve ser trabalhado em todos os níveis de escolaridade, inclusive na pré-escola. Quanto mais forem trabalhadas essas formas de representação e expressão da criança, tanto em suas manifestações reais quanto potenciais, mais se estará contribuindo para a aprendizagem específica da leitura e da escrita.

Este trabalho reveste-se de fundamental importância, principalmente se for realizado nas pré-escolas públicas, destinando-se às crianças dos segmentos sociais populares que não têm, no seu cotidiano, acesso ao código escrito, com a mesma regularidade que ocorre nos segmentos médios e altos da sociedade. Por outro lado, é preciso aproveitar o espaço e o tempo dessas crianças na pré-escola, realizando uma ação mais sistemática e dirigida no sentido da apropriação do conhecimento.

Conforme Sampaio (1993, p.53):

*“Discutir a alfabetização na pré-escola é repensar as práticas pedagógicas no sentido de concretização de um espaço compromissado com as crianças das classes populares, espaço que lhes garanta a apropriação de novas linguagens que expressem sua forma peculiar de representar o mundo”.*

Segundo a referida autora, grande parte das práticas pedagógicas realizadas na pré-escola carrega a concepção já superada de alfabetização como um momento de aprendizagem escolar, precedido por outro momento de desenvolvimento de habilidades. Apresenta também a concepção de que o desenvolvimento precede a aprendizagem. Na pré-escola se trata de desenvolvimento e só na escola se trata de aprendizagem.

Para Sampaio (1993, p.59):

*“Quanto mais a pré-escola abrir para a criança a possibilidade do acesso às diferentes linguagens que estão postas no mundo, mais o seu universo cultural se ampliará”.*

Esta idéia fortalece a nossa opinião de que a criança de nossas pré-escolas faz parte de uma sociedade letrada e a aquisição da língua escrita é uma condição fundamental para que ela possa ampliar as suas possibilidades de entender e intervir na realidade. Desse modo, a apropriação da linguagem escrita representa para as crianças de classes

populares a possibilidade de inserção no mundo social, de conquista da autonomia e de afirmação das suas concepções de mundo.

Conforme Vygotsky (1989), a pedagogia, apesar de ter desenvolvido muitos métodos de ensinar a ler e a escrever, ainda não desenvolveu um procedimento científico efetivo para o ensino da linguagem escrita às crianças.

De acordo com esses pressupostos, a linguagem escrita constitui-se num sistema particular de símbolos e signos cuja dominação prenuncia um ponto fundamental em todo o desenvolvimento cultural da criança. Desse modo, a pré-escola precisa ser um espaço onde a criança tenha contato com a leitura e a escrita. Onde possa pensar sobre o que representa e de que modo se comunica através da escrita. Onde a leitura possa ter sentido na vida das crianças.

*“Não negamos a possibilidade de se ensinar leitura e escrita às crianças em idade pré-escolar; (...) No entanto, o ensino tem de ser organizado de forma que a leitura e a escrita se tornem necessárias às crianças. (...) A leitura e a escrita devem ser algo de que a criança necessite”. (Vygotsky, 1988, p. 133).*

Vygotsky acrescenta ainda que a escrita deve ter significado para as crianças e deve também ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para a vida. Só então se constituirá numa forma nova e complexa de linguagem.

Além disso, aponta para a necessidade de o educador levar a criança a uma compreensão interior da escrita, assim como deve acompanhar esse processo em seus momentos críticos, até o ponto da descoberta de que se pode desenhar não só os objetos, mas também a fala. Dessa forma, conclui que “... o que se deve fazer é ensinar às crianças a linguagem escrita, e não apenas a escrita de letras”. (Vygotsky, 1988, p. 134).

Essa concepção representa uma ruptura com a prática mecanicista de ensinar a ler e escrever através de atividades de cobrir pontinhos ou de riscar o que é igual ou diferente e abre possibilidades para uma pré-

escola construtora de conhecimentos, que vê a criança como sujeito interativo, histórico, constituído nas relações sociais.

## **OBJETIVOS**

O estudo diagnóstico pretendido neste projeto objetiva ampliar dados e atualizar informações relativas à materialização da função pedagógica da pré-escola pública, visando, basicamente, contribuir para a definição de ações orientadoras na pré-escola e oferecer elementos que suscitem novas investigações.

Queremos investigar como o trabalho pedagógico está sendo desenvolvido na pré-escola pública:

– se as atividades curriculares estão permitindo às crianças a reorganização da sua atividade psicológica num nível mais avançado, pela via da aprendizagem;

– se a interação professor/aluno, aluno/aluno, vivenciada na pré-escola, é direcionada para o desenvolvimento da autonomia cognitiva, emocional e sócio-afetiva;

– se o processo de alfabetização está sendo encaminhado na pré-escola e como está se dando este encaminhamento.

## **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS** **Direcionamento geral da pesquisa**

O estudo da função pedagógica da pré-escola, pretendido neste projeto, se pauta no princípio segundo o qual a análise de um problema social particular exige a compreensão das suas inter-relações com a forma de estruturação material da sociedade.

Nesse sentido, busca-se apreender a especificidade do objeto de estudo colocado, entendendo-se que a maneira como se operam as relações pedagógicas na escola/pré-escola reflete, de certa forma, as condições reais de organização da sociedade. Por outro lado, a natureza

desta pesquisa se define essencialmente como um estudo diagnóstico de um fenômeno escolar, sem a pretensão de analisar as determinações mais amplas deste fenômeno, mas de coletar informações relativas à realidade pedagógica da pré-escola, tendo em vista o encaminhamento de análises relacionadas à educação pré-escolar com base em dados empíricos e a articulação ensino/pesquisa tanto na graduação como na pós-graduação.

O problema que se coloca neste estudo abrange duas questões básicas: a primeira é saber se a pré-escola pública está realizando a sua função pedagógica e a segunda é verificar como está se materializando esta função.

Essas informações devem orientar decisões futuras, tanto no âmbito da pesquisa acadêmica, suscitando novas investigações, como no planejamento de intervenções pedagógicas estruturadas com base nas necessidades reveladas por esta pesquisa.

O diagnóstico aqui proposto tomará como referência material:

1. a proposta pedagógica que direciona a prática educacional da pré-escola;
2. as informações fornecidas pelos professores acerca da função da pré-escola, da sistematização das atividades pedagógicas e dos princípios que fundamentam essas atividades;
3. a atividade concreta do professor na pré-escola.

## COLETA DE DADOS

Os dados a serem coletados e analisados no decorrer desse trabalho correspondem às seguintes categorias:

1. A proposta pedagógica que direciona a prática educativa da pré-escola:
  - diretrizes teórico-metodológicas
  - objetivos

- formas de organização curricular
  - formas de avaliação
2. Concepções do professor com referência a:
- a infância
  - a função da pré-escola
  - a alfabetização na pré-escola
  - o desenvolvimento da criança pré-escolar
  - a aprendizagem na pré-escola e sua relação com o desenvolvimento da criança
  - a dinâmica da ação pedagógica na pré-escola
3. A atividade concreta do professor na pré-escola
- organização da rotina escolar
  - interação professor/aluno, aluno/aluno
  - o desenvolvimento das atividades curriculares - o que é trabalhado como e para quê é trabalhado
  - articulação das ações do professor com as diretrizes teórico-metodológicas da proposta
  - coerência com as concepções do professor acerca da ação pedagógica na pré-escola.

Os dados serão coletados de fontes primárias e secundárias e serão utilizados como instrumentos: questionários, roteiros de observação e fichas de análise.

Os dados primários serão obtidos através da aplicação de questionários com os professores, para coletar informações relativas às suas concepções com referência à pré-escola (ver categoria 1) e da observação da atividade concreta do professor na pré-escola (ver categoria 3).

Os dados secundários serão levantados pela análise da proposta pedagógica das pré-escolas e dos planejamentos de ensino dos professores.

## COMPOSIÇÃO DA AMOSTRA

O universo da pesquisa é formado pelas escolas públicas estaduais da cidade do Natal-RN que oferecem a educação pré-escolar.

Essas escolas, em número de 56, estão distribuídas em 6 pólos, agrupados segundo a proximidade geográfica.

A amostra constitui-se de 11 escolas com 67 professores.

Para obter uma amostra representativa, foram sorteadas 20% das escolas de cada pólo. Dada a variação do número de professores por escola, foi estabelecido o seguinte critério para a composição da amostra:

- escolas com 1 a 4 professores: 100%
- escolas com 5 a 9 professores: 50%
- escolas com 10 a 15 professores: 30%



Essas informações são apresentadas no quadro abaixo.

**QUADRO Nº. 1 DEMONSTRATIVO DA AMOSTRA SEGUNDO A LOCALIZAÇÃO, NOME DAS ESCOLAS E NÚMERO DE PROFESSORES.**

NATAL-RN  
MAIO/1994

Pólo	Nº. de Escolas	Escolas Sorteadas			
		Nome	Localização	Nº. de prof	Nº. de prof. sorteados
I	7	Severino Bezerra de Melo	Mãe Luíza	8	4
II	5	Castro Alves	Morro Branco	4	4
		I. Kátia Garcia	Lagoa Nova	15	4
III	14	Professor Luiz Soares	Dix-Sept Rosado.	4	4
		Acrísio Freire	Dix-Sept Rosado	4	3
IV	6	Iapissara Aguiar	Neópolis	6	1
		João Tibúrcio	Alecrim	1	3
V	9	Imperial Marinheiro	Nordeste	12	2
		Prof. Antônio Fagundes	Conj. Santarém	2	3
VI	15	15 de Outubro	Conj. Santarém	4	4
		Peregrino Junior	Conj. Sta. Catarina	8	4

FONTE: SEC-SUBCOORDENADORIA DE ENSINO DE 1º. GRAU.

## ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados tomará como referência o suporte teórico que fundamenta as categorias pesquisadas neste estudo.

## FORMAS DE APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Os resultados desta pesquisa serão apresentados sob a forma de relatórios, artigos e seminários.

---

### NOTAS

1. *A intervenção na rotina da pré-escola pública: um grande desafio* - 26/05/88. Professora Maria do Rosário da Silva Cabral.
  - *Pré-escola: a desvinculação entre a construção do saber e o fazer pedagógico* - 12/09/88. Professora Tânia Câmara Araújo de Carvalho.
  - *Descobrimo a criança pré-escolar: um trabalho com o professor da escola pública de Natal/RN* - 26/09/88. Professora Maria Estela Costa Holanda Campelo.
  - *A avaliação na pré-escola: uma tentativa de sistematização* - 30/03/90. Professora Antônia Maria da Cunha.
  - *Contribuições para o entendimento do brinquedo no desenvolvimento de crianças em creches* - 25/05/90. Professora Cosma Nogueira Linhares.
2. Dentre as experiências realizadas no Brasil e das quais temos conhecimento através de publicações, destacam-se, entre outras, a "Proposta de Alfabetização para o sistema de ensino do Estado de São Paulo: o Ciclo Básico" implementada pela Secretaria de Educação de São Paulo, com início em 1984; o projeto de trabalho com criança de pré-escola em um bairro da periferia de São Paulo: "Escola e Comunidade", coordenado por Madalena Freire; o projeto de "Formação de Alfabetizadores para crianças de classes populares", desenvolvido pelo Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação (GEEMPA), no Rio Grande do Sul, que tem à frente Esther P. Grossi; o projeto "Relato da prática pedagógica do

ciclo de alfabetização” em Recife, Pernambuco, sob a responsabilidade de Eliana Matos; “Uma experiência na pré-escola”, coordenado por Lúcia Browne em Recife; o “trabalho de alfabetização com multirepetentes”, em São Paulo, sob a responsabilidade de Telma Weis (Ferreiro, 1990, p. 95-99). No Rio Grande do Norte, temos conhecimento do Projeto “Reis Magos: uma experiência de integração pré-escolar e comunidade”, desenvolvido pela Secretaria de Educação do Município de Natal, em convênio com a Fundação Bernard Van Leer Holanda, com início em 1987, em três pré-escolas situadas em bairros periféricos. O Núcleo de Educação Infantil da UFRN também desenvolve uma proposta pedagógica calcada nos princípios construtivistas de alfabetização, servindo como referência para estudos e pesquisas relativas a esta questão.

3. O relatório “A pré-escola como objeto de estudo: perspectivas de integração SEC/UFRN” realizado em convênio MEC/ SEPS/ COEPRE, 1982, tendo como campo de estudo a pré-escola pública de Natal, fornece informações bastante significativas desta realidade nos anos 80.
4. Projeto de Pesquisa “Escola Pública: uma tentativa de resgatar o saber e o fazer pedagógico”, realizado numa escola pública estadual da cidade do Natal (1992-1993).

---

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. ABRAMOVAY, M e KRAMER, S. “*O rei está nu*”: um debate sobre as funções da pré-escola. *Cadernos CEDES*, São Paulo: n. 9, p. 27-38, 1984.
2. CHARLOT, Bernard. *A mistificação pedagógica*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
3. COOK-GUMPERS, Jenny (Org.)- *A construção social da alfabetização*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

4. ESTEBAN, Maria Tereza. Jogos de encaixe: educar ou formatar desde a pré-escola? In: GARCIA, Regina Leite (Org.) *Revisitando a pré-escola*. São Paulo: Cortez, 1993. p. 21-36.
5. FERREIRO, Emília, *Com Todas as Letras*. São Paulo: Cortez, 1992.
6. \_\_\_\_\_. (Org.). *Os filhos do analfabetismo: propostas para a alfabetização escolar na América Latina*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
7. GARCIA, Regina Leite. (Org.) *Alfabetização dos alunos das classes populares, ainda um desafio*. São Paulo: Cortez, 1992.
8. \_\_\_\_\_. *Revisitando a pré-escola*. São Paulo: Cortez, 1993.
9. KOSTIUK, G. S. *Alguns aspectos da relação recíproca entre educação e desenvolvimento da personalidade*. IN: LEONTIEV, Alexis, VYGOTSKY, L. S., LURIA, Alexander, et al. *Psicologia e Pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. São Paulo: Moraes, 1991, p. 19-36.
10. KRAMER, Sônia. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. 3ª. ed. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1987.
11. KRAMER, Sônia (Org.). *Alfabetização: dilema da prática*. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1986.
12. KRAMER, Sônia; SOUZA, Solange. *Educação em tutela? A criança de 0 a 6 anos*. São Paulo: Edições Loyola, 1988.
13. \_\_\_\_\_. *Com a pré-escola nas mãos uma alternativa curricular para educação infantil*. São Paulo; Ática, 1989.
14. KIUBLINKSKAIA, A. A. *Desenvolvimento psíquico da criança*. Lisboa: Editorial Notícias 1979.
15. PIAGET, Jean, INHELDER, Bärbel. *A psicologia da criança*. 8 ed. São Paulo: DIFEL, 1985.
16. RIO GRANDE DO NORTE. *Currículo pré-escolar*. 1990.
17. RUBINSTEIN, S. L. - *Princípios de Psicologia geral* - Lisboa: Estampa, 1973, 2ª. ed., v. 2, 4 e 5.

18. SAMPAIO, Carmem D.S. Sanches. Ambiente alfabetizador na pré-escola : uma construção. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). Alfabetização dos alunos das classes populares. São Paulo: Cortez, 1992, p.31-41.
19. \_\_\_\_\_. Alfabetização na pré-escola. In: GARCIA, Regina Leite (Org.) Revisitando a pré-escola. São Paulo: Cortez, 1993, p.52-77.
20. SMOLKA, Ana Luíza Bustamente. *A criança na fase inicial da escrita*: a alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortez, 1988.
21. VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1988.