

EFEITOS DA PRÉ-ESCOLA SOBRE O DESENVOLVIMENTO E O RENDIMENTO ESCOLAR DE CRIANÇAS DE UM BAIRRO PERIFÉRICO DE FORTALEZA (*)

Fátima Sampaio Silva
Lúcia Sampaio Castelo
Célia Julião

INTRODUÇÃO

A expansão de programas governamentais de atendimento ao pré-escolar faz parte das estratégias propostas para reduzir a incidência de reprovação e evasão entre crianças das classes populares da 1.^a série do 1.^o grau. Embora este atendimento atinja apenas aproximadamente 15,42% das crianças entre 2 e 5 anos (Ferrari e Gaspari, 1980), a cifra representa aumento considerável em relação aos números registrados em décadas anteriores.

No entanto, desde que a referida expansão é um fenômeno recente no Brasil, pouco se sabe ainda se os programas pré-escolares existentes efetivamente contribuem para o desenvolvimento físico-motor, cognitivo e sócio-afetivo das crianças e se previnem o fracasso escolar nas séries iniciais do 1.^o grau.

Mesmo em países desenvolvidos, onde os efeitos da educação pré-escolar foram extensivamente pesquisados, considerável polêmica ainda persiste em relação ao escopo e à permanência destes efeitos. Constata-se claramente esta polêmica, examinando-se os resultados discrepantes de inúmeros estudos conduzidos nos Estados Unidos para avaliar o programa "Head Start".

* Pesquisa Financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)

Um dos mais abrangentes destes estudos foi realizado por Cireli (1969), com 1980 crianças de 104 centros de "Head Start" e 1983 crianças que não participaram de programas pré-escolares. O autor concluiu que os programas com duração de um ano resultaram em ganhos cognitivos mas não contribuíram para o desenvolvimento sócio-afetivo das crianças. Di Lorenzo e Salter (1968) investigaram, longitudinalmente, os efeitos da educação pré-escolar sobre o desempenho de crianças pobres no jardim de infância, 1.^a, 2.^a e 3.^a séries, comparando grupos experimentais e de controle. No jardim de infância as crianças do grupo experimental obtiveram resultados superiores em testes de inteligência e de linguagem. No entanto, nas séries seguintes, não houve diferenciação entre os grupos.

Na América Latina, a literatura sobre os efeitos da pré-escola floresceu na última década. No Chile, um estudo conduzido por Filp e outros (1984) revelou que, excetuando-se as crianças de setores sociais médios, as que tinham recebido educação pré-escolar ingressaram no primário com melhores níveis de preparo para ler e escrever. Na Argentina, o estudo de Pozner (1982) concluiu que os grupos com experiência de educação pré-escolar demonstraram melhor desempenho na 1.^a série; diferenças mais significativas no entanto, foram registradas entre grupos de diferentes estratos sócio-econômicos. No Brasil, um estudo conduzido por de Sá (1982), relatou diferenças significativas a favor das crianças que freqüentaram pré-escola em provas de rendimento escolar.

Como se pode inferir, através da amostra da literatura citada, os dados existentes ainda não permitem uma conclusão sobre as relações entre experiências de pré-escola e o desenvolvimento global da criança, nem sobre as relações entre estas experiências e o rendimento escolar no 1.^o grau. É necessário, pois, que os estudos prosigam, explorando aspectos pouco investigados em pesquisas anteriores, como os efeitos da pré-escola sobre o desenvolvimento sócio-afetivo, sobre a aquisição de conceitos lógico-matemáticos, sobre o desempenho em leitura e o rendimento escolar posterior.

O presente estudo se propõe a investigar se existem diferenças relacionadas com o desenvolvimento cognitivo, prontidão para leitura, auto-estima e rendimento escolar entre dois grupos de crianças economicamente desfavorecidas que tiveram ou não, experiência de pré-escola anterior ao ingresso na 1.^a série do 1.^o grau.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Diagnosticar se existem diferenças entre crianças com e sem pré-escola em relação ao desempenho em operações lógico-matemáticas de conservação e seriação.

2. Diagnosticar se existem diferenças entre crianças com e sem pré-escola em relação ao desempenho em um teste de prontidão para leitura.
3. Diagnosticar se existem diferenças entre crianças com e sem pré-escola em relação ao desempenho em um teste de auto-estima.
4. Diagnosticar se existem diferenças entre crianças com e sem pré-escola em relação ao rendimento escolar no final da 1.ª série do 1.º grau.

METODOLOGIA

Amostra — Entre os bairros periféricos de Fortaleza que circundam um dos “campi” da Universidade Federal do Ceará, optou-se pelo da Bela Vista, selecionando-se no mesmo, duas escolas públicas: uma estadual e a outra mantida por um convênio entre o DNOCS e a Prefeitura. Nas 1.ªs séries destas escolas foram identificadas todas as crianças que haviam participado de programas de educação pré-escolar. Estas crianças foram emparelhadas, por idade, com crianças sem nenhuma experiência de educação pré-escolar. Como está discriminado na Tabela 1, não houve equivalência numérica entre os grupos, com e sem pré-escola.

TABELA 1
DISCRIMINAÇÃO DA AMOSTRA CONSIDERANDO AS VARIÁVEIS
EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E IDADE

	Com pré-escola	Sem pré-escola
7 anos	16	22
8 anos	08	15
9 anos	01	05

De acordo com informações contidas na ficha de matrícula das escolas, 49% dos pais das crianças tinham ocupações classificadas por Gouveia (1965) como “ocupações manuais não especializadas”; 21% eram biscateiros; 16% estavam desempregados e 14% das crianças não tinham o pai como chefe de família.

A variável educação pré-escolar foi definida como a participação da criança em um programa oficial (federal, estadual ou municipal) de creche ou pré-escola ou em um programa desenvolvido por escolas particulares comunitárias. Para a separação das crianças nos dois grupos — com e sem pré-escola — foram utilizadas informa-

ções contidas nas fichas de matrícula da escola e dados fornecidos pelas famílias através de um questionário enviado às mesmas.

→ *Instrumentos* — Os instrumentos utilizados para avaliar o desenvolvimento da criança foram testes de conservação, seriação, um teste de prontidão para leitura e um teste de auto-estima.

Os testes de seriação e conservação foram traduzidos e adaptados por Silva, F. (1983) a partir de testes desenvolvidos no "Arizona Center for Educational Research", Universidade do Arizona, USA. O de seriação consta de 10 sub-testes relacionados com as operações de: a) discriminar tamanho; b) reconhecer ordem crescente e decrescente; c) seriar conjuntos de varetas; d) inserir varetas em séries previamente estabelecidas; e) seriar elementos diferentes de varetas. O teste de conservação de número consta de 10 sub-testes relacionados com as operações de: a) estabelecer correspondência e equivalência entre conjuntos de elementos descontínuos; b) atribuir igualdade ou desigualdade a conjuntos constituídos de número igual de elementos antes e depois de transformações de espaçamento e c) atribuir igualdade ou desigualdade a conjuntos constituídos de números desiguais de elementos antes e depois de transformações de espaçamento. O número total de pontos em ambos os testes é 100.

O teste de prontidão para a Leitura, elaborado por Kunz, E. (1979) compreende 58 sub-itens relacionados com: a) conceitos; b) percepção de diferenças; c) identificação; d) reconhecimento; e) tendência à inversão; f) recomposição de um todo; g) discriminação auditiva e h) compreensão. O número total de pontos neste teste é 58.

O teste de auto-estima é uma adaptação do "Coopersmith Self-Esteem Inventory" feita por Castelo, L. (1980). Envolve 50 afirmativas às quais a criança responde "como eu" ou "diferente de mim" e é baseado nas dimensões consideradas como características de pessoas com alto auto-estima: popularidade, participação ativa, independência, criatividade, assertividade e grau de autoconsciência. O número total de pontos neste teste é 100.

Procedimentos — Os testes de seriação, conservação de número e auto-estima foram aplicados, individualmente, nas secretarias das próprias escolas. Quanto ao teste de prontidão para Leitura, a aplicação foi grupal, estabelecendo-se o critério de não incluir mais que 4 crianças em cada grupo.

Para avaliar o rendimento escolar não se utilizou nenhum instrumento específico. As notas atribuídas às crianças pelas respecti-

vas escolas, no último bimestre, foram consideradas as medidas de rendimento. Foram analisadas separadamente as notas de Comunicação e Expressão, Matemática e a média geral. A amplitude destas notas é de 0 a 10, sendo 5 a nota mínima de aprovação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Efetuiu-se a análise estatística dos dados utilizando-se o teste *t* de Student para grupos independentes.

Foram comparadas entre grupos de criança com pré-escola (G1) e sem pré-escola (G2) as notas obtidas em testes de conservação, seriação, prontidão para leitura e auto-estima, aplicados nos meses iniciais da 1.^a série. Desde que há diferenças na idade com a qual as crianças ingressam na 1.^a série, considerou-se também esta variável.

Examinando-se a Tabela 2, verifica-se que para as crianças de sete anos, houve diferenças estatisticamente significativas a favor daquelas com pré-escola nos testes de prontidão para leitura e de auto-estima. Nos testes de conservação e seriação, os dois grupos se nivelaram. Entre as crianças de 8 e 9 anos, os resultados dos testes de seriação, prontidão para leitura e auto-estima, não diferenciaram os dois grupos e, se evidenciou superioridade do grupo sem pré-escola no teste de conservação.

TABELA 2

COMPARAÇÃO ENTRE O DESEMPENHO DAS CRIANÇAS DO G1 E G2 SEPARADAS POR IDADE, NOS TESTES DE CONCENTRAÇÃO, SERIAÇÃO E PRONTIDÃO PARA LEITURA E AUTO-ESTIMA

Testes	Sete Anos	Oito e Nove Anos
Conservação	n. s.	$XG1 \leq XG2$
Seriação	n. s.	n. s.
Prontidão p/leitura	$XG1 > XG2$	n. s.
Auto-estima	$XG1 > XG2$	n. s.
G1 — crianças com pré-escola		
G2 = crianças sem pré-escola		
n. s. = não significativo ao nível de 5%		

O confronto entre estes resultados e os de estudos anteriores será estabelecido à medida que se apresentar as notas específicas de todos os testes aplicados.

Examinando-se as Tabelas 3, 5 e 6, verificou-se que o *t* observado foi menor que o *t* crítico e, portanto, não há evidência esta-

tística ao nível de 5% de que a freqüência à pré-escola, influenciou os resultados dos testes de seriação para os dois grupos etários, e também, não influenciou os resultados do teste de conservação para as crianças de 7 anos. A Tabela 4 revela que as crianças de 8 e 9 anos, sem pré-escola, obtiveram notas mais elevadas no teste de conservação que as com pré-escola.

TABELA 3
RESULTADOS DO TESTE DE CONSERVAÇÃO —
CRIANÇAS DE 7 ANOS

Grupos	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão	Estatística F'
1	59,000	27,669	8,750	1,276
2	50,000	24,495	5,744	

t obs = 0,890
t crítico = 1,706

TABELA 4
RESULTADOS DO TESTE DE CONSERVAÇÃO —
CRIANÇAS DE 8 e 9 ANOS

Grupos	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão	Estatística F'
1	43,750	25,600	9,051	1,044
2	69,286	26,155	6,990	

t obs = — 2,219
t crítico = — 1,725

TABELA 5
RESULTADOS DO TESTE DE SERIAÇÃO — CRIANÇAS DE 7 ANOS

Grupos	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão	Estatística F'
1	40,000	18,257	5,774	1,205
2	43,889	20,041	4,724	

t obs = — 0,507
t crítico = 1,706

TABELA 6
RESULTADOS DO TESTE DE SERIAÇÃO
CRIANÇAS DE 8 e 9 ANOS

Grupos	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão	Estatística F
1	53,750	36,621	12,947	1,540
2	66,429	29,511	7,887	

t obs = — 0,889

t crítico = — 1,729

Desde que os testes de conservação e seriação avaliam um aspecto do desenvolvimento cognitivo, foi inesperada a inexistência de diferenças significativas entre os grupos com e sem pré-escola. Na literatura são numerosos os estudos que sugerem a ampliação das capacidades intelectuais da criança como resultado da experiência pré-escolar. Weikart (1967), por exemplo, relatou aumento de QI em crianças que freqüentaram um programa pré-escolar com orientação cognitiva; Di Lorenzo e Salter (1968) registraram uma maior capacidade de aprendizagem em crianças dos grupos experimentais; Pozner (1982) relatou superioridade das crianças com pré-escola no teste de maturidade viso-motora, Filp e outros (1984) encontraram que crianças, do nível econômico médio baixo, submetidas a um programa pré-escolar, obtiveram melhores resultados em Matemática na 1.^a série.

Na literatura consultada encontrou-se apenas um estudo sobre o efeito da pré-escola na aquisição de operações lógico-matemáticas. Guirado e outros (1978), compararam o desempenho de crianças submetidas ao método Montessori e a outros métodos, em provas de seriação e encontraram na 1.^a fase desta prova, superioridade do grupo Montessoriano. Diante da escassez de estudos sobre as relações entre experiência pré-escolar e operações lógico-matemáticas das crianças, os autores do presente estudo enfatizam a necessidade de pesquisas com este objetivo, desde que a capacidade de lidar em nível operatório com conceitos de conservação e seriação é indispensável à formação do conceito de número (Piaget e Inhelder, 1966). Os autores deste estudo sugerem que a inexistência de diferenças significativas nos resultados dos testes de conservação e seriação, entre crianças de 7 anos com ou sem pré-escola, bem como a superioridade apenas, em conservação de crianças de 8 e 9 anos sem pré-escola, podem ser atribuídas ao modelo de educação pré-escolar a que foram expostas as crianças desta pesquisa.

Em relação ao teste de prontidão para leitura, os resultados estão apresentados nas Tabelas 7 e 8.

TABELA 7
RESULTADO DO TESTE DE PRONTIDÃO PARA LEITURA
CRIANÇAS DE 7 ANOS

Grupos	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão	Estatística F
1	84.800	5,731	1,812	3,8285
2	76,278	11,213	2,643	

t obs = 2,659

t crítico = 1,706

TABELA 8
RESULTADOS DO TESTE DE PRONTIDÃO PARA LEITURA
CRIANÇAS DE 8 e 9 ANOS

Grupos	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão	Estatística F
1	82.875	9,583	3,388	1,5486
2	85.071	11,187	3,187	

t obs = - 0,444

t crítico = - 1,275

A análise da Tabela 7 revela que ao nível de 5% existe evidência estatística de que as crianças de 7 anos com pré-escola obtiveram melhores notas nos testes de prontidão de leitura que aquelas de 7 anos sem pré-escola. No entanto, como demonstrado pela Tabela 8, a superioridade das crianças com experiência de pré-escola já não mais se evidenciou na faixa etária 8-9 anos.

Estudos anteriores como os de Deutsch (1963), Strodbeck (1963), Eisemberg (1967), registraram um melhor desempenho em testes de vocabulário e prontidão para leitura de crianças que participaram de um programa pré-escolar, quando comparadas àquelas cujo primeiro contato com a escola se deu na 1.ª série. O estudo de Filp e outros (1984) encontrou que nos níveis sócio-econômicos baixo e médio-baixo, as crianças com experiência pré-escolar, chegaram à 1.ª série com melhor nível de preparo para a leitura que as crianças sem esta experiência. O presente estudo confirma, portanto, estes dados quando se considera apenas o grupo de 7 anos.

A ausência de diferenças significativas entre crianças com e sem pré-escola de 8 e 9 anos pode ser explicada à luz de estudos anteriores que descrevem o desaparecimento ou enfraquecimento dos

efeitos da pré-escola, à proporção que a criança avança nas séries do 1.º grau. Di Lorenzo e Salter (1968) relataram que as crianças com experiência pré-escolar comparadas às sem experiência, obtiveram melhores resultados em testes de linguagem no ano imediatamente após a freqüência à pré-escola.

Nas séries seguintes, no entanto, não houve diferenciação entre os grupos. Outros estudos longitudinais como os de Cicireli (1969) e Stodolsky (1972), também indicaram o enfraquecimento de ganhos cognitivos, incluindo habilidades lingüísticas, a partir da 2.ª série. Embora esta pesquisa tenha estudado apenas crianças da 1.ª série, infere-se que as de 8 e 9 anos já estavam cronologicamente mais distantes da experiência pré-escolar e, portanto, os possíveis ganhos em termos de prontidão para leitura já não mais se manifestaram.

As tabelas 9 e 10 apresentam os resultados dos testes de auto-estima.

TABELA 9
RESULTADOS DO TESTE DE AUTO-ESTIMA
CRIANÇAS DE 7 ANOS

Grupos	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão	Estatística F
1	76.200	8,351	2,641	1,3079
2	67.444	9,550	2.251	

t obs = 2,246

t crítico = 1,706

TABELA 10
RESULTADOS DO TESTE DE AUTO-ESTIMA
CRIANÇAS DE 8 e 9 ANOS

Grupos	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão	Estatística F
1	65.500	6,024	2,130	4,5651
2	69,571	12,870	3,440	65,500

t obs = — 1,0064

t crítico = — 17,25

De acordo com os dados da Tabela 9, há evidência estatística ac nível de 5% que as crianças de sete anos com experiência pré-escolar apresentam auto-estima mais elevada que as de igual idade sem pré-escola. Para o grupo de 8 e 9 anos (Tabela 10), esta evidência já não foi constatada.

Estudos enfocando a influência da pré-escola sobre aspectos afetivos do desenvolvimento são escassos, não fornecendo, portanto, subsídios para generalizações. Cicireli (1969), por exemplo, após extensa avaliação do programa "Head Start", mencionou que a experiência pré-escolar não resultou em ganhos afetivos para as crianças. Castelo (1983), também não encontrou na 1.^a série do 1.^o grau, diferença significativa na auto-estima de crianças que participaram ou não de programas pré-escolares.

Alguns autores acreditam que a pré-escola pode contribuir para a formação de uma auto-estima mais elevada, partindo do pressuposto de que este período escolar oferece não apenas condições específicas para um melhor desempenho cognitivo, mas também, condições ambientais que favorecem o desenvolvimento da autoconfiança e da auto-estima. Numa abordagem sobre o currículo pré-escolar, Silveira da Mota e Grein dos Santos (1976), sugerem que as crianças advindas da pré-escola têm, ao ingressar no 1.^o grau, mais condições de sucesso, sendo estas condições explicadas não apenas pelos pré-requisitos necessários para a assimilação de conteúdos específicos, mas pelas condições ambientais da pré-escola que promovem o desenvolvimento da autoconfiança e segurança.

O desaparecimento da superioridade em auto-estima do grupo advindo da pré-escola nas idades de 8 e 9 anos pode ser explicado a partir dos estudos que lidam com a relação idade x auto-estima. Wylie (1961), refere-se a alguns estudiosos que se detêm nesta relação e afirma ser a autoconsideração mensurada em termos das discrepâncias entre o eu real e o eu ideal, discrepâncias estas que parecem aumentar com a idade. Carlson (*in* Bechara, 1978), argumenta que a idade é um fator que afeta a auto-estima, pois as expectativas sociais vão definindo os comportamentos que são esperados, provocando de certa maneira uma discrepância entre o eu real e o eu ideal. Bohan (*in* Sossai, 1975), corrobora este ponto de vista, chegando à conclusão que indivíduos mais jovens possuem auto-estima mais elevada.

Os resultados, portanto, desta pesquisa, confirmam alguns estudos realizados que admitem poder a idade levar a criança a se avaliar mais negativamente, devido às exigências sociais que apontam para um eu ideal distante muitas vezes do seu eu real.

Em relação à comparação do rendimento escolar entre crianças com e sem pré-escola, os resultados estão discriminados na Tabela 11.

Examinando-se à Tabela 11, evidencia-se aos 7 anos, a existência de diferenças estatisticamente significativas entre crianças com

e sem experiência pré-escolar, nas três variáveis que expressam o rendimento escolar. Para o grupo de 8 e 9 anos, as diferenças não foram significativas.

TABELA 11

COMPARAÇÃO ENTRE O RENDIMENTO ESCOLAR DE CRIANÇAS DO G1 E DO G2 SEPARADAS POR IDADE

Notas	Sete anos	Oito-nove anos
Comunicação e Expressão	XG1 > XG2	n.s.
Matemática	XG1 > XG2	n.s.
Média final	XG1 > XG2	n.s.

G1 = crianças com pré-escola

G2 = crianças sem pré-escola

n.s. = não significativo ao nível de 5%

Nos países onde a evasão e a reprovação na 1.^a série do 1.^o grau atingem cifras alarmantes e em países onde as crianças de grupos minoritários têm desempenhos insatisfatórios na 1.^a série, os efeitos da pré-escola sobre o rendimento escolar vêm sendo objeto de muitas pesquisas. Estudos como por exemplo os de Gray e Klaus (1970), Huberty e Swan (1974), de Sá (1982), reportaram superioridade no rendimento de crianças oriundas da pré-escola. Outros, no entanto, não chegaram à mesma conclusão, principalmente quando o rendimento é analisado em função de seus diversos componentes e quando outros fatores, além da experiência pré-escolar, são considerados.

Filp e outros (1984) relataram que em provas de leitura e escrita aplicadas no final do 1.^o ano básico, os efeitos da educação pré-escolar foram evidentes apenas para um grupo sócio-econômico — o médio-baixo. Em relação ao desempenho em Matemática, as diferenças significativas entre crianças com e sem pré-escola também só se registraram para o mesmo grupo sócio-econômico. Os dados de Pozner (1982), quando analisados, considerando a totalidade da amostra, conduzem à conclusão de que a participação em um programa pré-escolar influi consideravelmente na aprovação das crianças ao final da 1.^a série. No entanto, quando a área geográfica e o nível sócio-econômico foram considerados, o autor verificou que estes fatores e não apenas a frequência à pré-escola tiveram influência sobre o rendimento escolar.

A ausência de diferenças significativas no rendimento de crianças com e sem pré-escola no grupo de 8 e 9 anos, confirma os resultados de alguns estudos (Di Lorenzo e Salter, 1968, Gray e Klaus, 1970) que reportam a não permanência dos efeitos da pré-escola em termos de rendimento escolar.

CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

Diante a inconsistência das relações entre frequência à pré-escola, nível de desenvolvimento da criança ao ingressar na 1.^a série e melhor rendimento escolar ao final desta, pode-se inferir que a pré-escola, e, no caso específico desta pesquisa, a pré-escola pública não está atingindo o objetivo de contribuir efetivamente para o desenvolvimento intelectual e afetivo da clientela assistida. É imprescindível, pois, pensar suas diretrizes, sua prática, bem como criar condições para viabilizá-las.

O Programa Nacional de Educação Pré-Escolar explicita que "a educação pré-escolar visa ao desenvolvimento global e harmônico da criança de acordo com suas necessidades físicas e psicológicas neste particular momento de sua vida e situado em sua cultura e sua comunidade". (MEC, 1982, p. 11)

O discurso oficial, portanto, defende uma pré-escola com objetivos em si mesma, mas sua própria proposta de programa omite significativos critérios normativos indispensáveis à consecução destes objetivos. Critérios como o número de crianças por professor nas unidades escolares, a capacitação mínima dos recursos humanos, a discriminação das atividades e materiais pedagógicos, a implementação de um sistema de supervisão e avaliação, não são claramente definidos no referido programa.

Diante da discrepância entre discurso e prática, não são surpreendentes os dados levantados por esta pesquisa que não detectou influência da pré-escola na capacidade da criança de lidar com operações lógico-matemáticas de conservação e seriação. Parece-nos, portanto, que o repasse dos conteúdos matemáticos na pré-escola se faz de maneira mecânica, não facilitando, portanto, a transição do período pré-operacional para o operacional concreto.

A relação positiva entre frequência à pré-escola e melhor desempenho em teste de prontidão de leitura observada para o grupo de 7 anos, reflete a preocupação da pré-escola com a alfabetização precoce. O desenvolvimento de habilidades relacionadas com a leitura e a escrita, como a discriminação visual, auditiva, o controle motor e outras, constitui o objetivo principal dos programas de linguagem. Constatase que estes programas não se baseiam no fato de que a leitura é um complexo processo cognitivo e de que a escrita é "uma representação da linguagem e não um código de transcrição gráfica de unidades sonoras" (Ferreira, 1985; p. 7). É possível, pois, que a pré-escola esteja desenvolvendo nas crianças um conjunto de habilidades que, embora importantes, não as ajudam muito a enfrentar o problema da alfabetização inicial.

Algum efeito decisivo

A relação entre a freqüência à pré-escola e desenvolvimento da auto-estima é um assunto que necessita ser explorado mais profundamente. Acredita-se que se a pré-escola realmente oferecesse às crianças oportunidades de expressão espontânea, de descoberta, de engajamento em atividades variadas e adequadas a seu nível de desenvolvimento fomentaria a elevação do conceito de auto-estima que por sua vez, tem estreito relacionamento com o sucesso ou fracasso escolar (Purkey, 1970). Conhecendo-se, no entanto, a prática da escola pública, é lícito questionar a sua eficácia como fator determinante da elevação do auto-estima das crianças que a freqüentam.

Atualmente encontramos posicionamentos totalmente opostos em relação à pré-escola. Uns a consideram totalmente incapaz de fornecer qualquer benefício à escolaridade posterior; outros a defendem como a principal estratégia para reduzir a evasão e a reprovação na 1.^a série. Acreditamos que a pré-escola pode contribuir para o desenvolvimento global da criança e como consequência, facilitar uma melhor apreensão por parte das crianças do conteúdo curricular da 1.^a série.

No entanto, para que tal aconteça, é imprescindível que a pré-escola assuma sua função pedagógica. Segundo Kramer (1986, p. 79), esta função consiste em "valorizar os conhecimentos que a criança possui e assegurar a aquisição de novos conhecimentos". Há indicação na literatura (Weikart, 1967; Poppovic, 1975) de que somente os programas pré-escolares com objetivos claramente definidos e currículo estruturado podem "equipar a criança com instrumental de raciocínio, ensinando-a com especificidade a pensar, a abstrair, a solucionar problemas, a tomar decisões" (Poppovic, 1975, p. 38).

Estamos presenciando no Brasil a expansão de programas de atendimento pré-escolar público, que tem na realidade um caráter assistencial, faltando-lhe um compromisso com a função pedagógica. Caso continue a proliferação destes programas, ora rotulados como informais ou não convencionais, é impossível esperar uma contribuição efetiva da pré-escola para o desenvolvimento de habilidades cognitivas indispensáveis ao sucesso na escolarização formal.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BECHARA, O.T. *Estudo Comparativo do Auto-Conceito de Adolescentes com Diferentes Experiências em Atividades de Grupo em Situação Escolar*. Tese de Mestrado, USP, SP, 1978.
- CASTELO, S.S. *Influência da Pré-Escola na Auto-Estima da Criança — Um Estudo Experimental*. Tese de Mestrado, UFC, CE, 1980.

- CICIRELI, V. "The Impact of Head Start: An Avaluation of the Effects of Head Start on Children's Cognitive and Affective Development" Washington, D.C. Office of Economic Opportunity, 1969.
- COOPERSMITH, S. *The Antecedents of Self-Esteem*. Freeman San Francisco, 1967.
- DE SÁ, I. "A Pré-Escola como Fator Diferencial no Rendimento Escolar". *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 1982(54) 23-51.
- DEUTSCH, M. "The Influence of Social Programming on Early Development". *Journal of Nursery Education*, 1963, (18): 191-195.
- DI LORENZO, L. e SALTER, R. "An Evaluative Study of Prekindergarten Programs for Educationally Disadvantaged Children". *Exceptional Children*, 1968 (35): 111-119.
- EISENBERG, L. e CONNERS, K. "The Effect of Head Start on Developmental Process". *Journal of Educational Psychology*, 1967, (48): 52-57
- FERRARI, A. R. e GASPARI, L. V. "Distribuição de Oportunidades de Educação Pré-Escolar no Brasil". *Educação e Sociedade*, 1980, (5): 62-79.
- FERREIRA, E. "A Representação da Linguagem e o Processo de Alfabetização". *Cadernos de Pesquisa*, 1985, (52): 7-17.
- FILIP, J. et al. "Efeitos da Educação Pré-Escolar Formal sobre o Rendimento Escolar de Crianças no Final do Primeiro Ano Básico: Um Estudo de Acompanhamento no Chile". *Cadernos de Pesquisa*, 1984, (49): 15-25.
- GRAY, S. e KLAUS, R. "The Early Training Project — A Seventh Year Report". *Child Development*, 1970, (41): 909-924.
- GOUVEIA, A. J. Professores de Amanhã; um Estudo de Escolha Ocupacional. 2.ª ed. *Rev. Pioneira*, Ed. São Paulo, 1965.
- GUIRADO *et al.* "Influência do Método Montessori na Aquisição da Noção de Seriação". *Cadernos de Pesquisa*. 1987, (26): 81-86.
- HUBERTY, C. e SWAN, W. "Preschool Classroom Experience and First Grade Achievement". *The Journal of Educational Research*, 1967, (7): 312-316.
- KRAMER, S. "O Papel Social da Pré-Escola". *Cadernos de Pesquisa*, 1986, (58): 77-81.
- KUNZ, E. R. *Teste de Prontidão para Leitura*. CEPA, Rio de Janeiro, 1979.
- MEC, *Educação Pré-Escolar: Programa Nacional*, 1982.
- PIAGET, J. e INHELDER, B. *La Psychologie de L'Enfant*, PUF, Paris, 1966.
- POPOVIC, A. M. *et al.* "Marginalização Cultural: Subsídios para um Currículo Pré-Escolar". *Cadernos de Pesquisa*, 1975, (14): 7-75.
- POZNER, P. "El Impacto del Pre-Escolar em Los Niños de Sectores Populares". *Cadernos de Pesquisa*, 1982, (42): 63-78.
- PURKEY, W. W. *Self Concept and School Achievement*. Prentice Hall, Inc. New Jersey, 1970.

- SILVA, F. S. "Operações Lógico-Matemáticas de Crianças na 1ª Série do 1.º Grau". *Cadernos de Pesquisa*, 1983, (44): 63-69.
- SILVEIRA M. e DOS SANTOS G. "Currículo Pré-Escolar". *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 1976, (140): 465-600.
- SOSSAI, J. A. *Auto-Conceito: Um Estudo com Adolescentes da Cidade de São Paulo*. Tese de Mestrado, USP, SP, 1975.
- STODOLSKY, S. e KARLSON, A. "Differential Outcomes of a Montessori Curriculum". *Journal of Elementary Education*, 1972, (76): 419-433.
- WILIE, R.C. *The Self Concept: A Review of Methodological Considerations and Measuring Instruments*. Lincoln (London) University of Nebraska Press, vol. 1, 1961.

Maria Estrela Araújo Fernandes

1 - INTRODUÇÃO:

Estou muito-me bastante envolvida com o tema que será discutido nesta sessão, pois tive oportunidade de vivenciar uma reformulação curricular no Curso de Pedagogia da UFC, num processo que iniciou em 1982 e perdura até hoje. Está sendo um processo rico, de avanços e recuos como toda prática histórica, mas de muita aprendizagem e reflexão sobre a prática pedagógica do nosso curso. O meu envolvimento foi tal que assumi a coordenação do curso no momento da implementação do novo currículo aprovado, no período de 1987-88, e decidi-me, a partir dessa experiência, a analisar com mais profundidade o curso de pedagogia da UFC através da recuperação da sua história pedagógico-social, fazendo dela o tema da minha dissertação de mestrado.

Considero importante, antes de situar a história da reformulação curricular do curso de pedagogia da UFC, apresentar alguns pontos básicos que são aceitos por vários estudiosos de currículo, e que constituem o pano de fundo de toda a discussão curricular.

Parte da própria concepção de currículo. Faço opção por uma concepção mais abrangente, que entende currículo como uma realidade complexa, envolvendo a vida, a dinâmica da instituição global inserida na história de seu país. Esta concepção se contrapõe à idéia limitada de grade curricular e até mesmo de prática de sala de aula. Currículo vai além, extrapola a relação professor-aluno e as

(*) Trabalho apresentado no VIII Encontro Estadual dos Estudantes de Pedagogia (EERP), em Quixadá (Ceará), em 3/06/1989.