

PRÉ-ESCOLA: UMA CONTRIBUIÇÃO POSSÍVEL? SUBSÍDIOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES.

Eloísa Acires Candal Rocha
Universidade Federal de Santa Catarina

Apresentação

Este artigo buscará discutir um dos aspectos analisados na pesquisa “*Pré-escola e Escola: Unidade e Diversidade*” que se pautou na análise das relações entre a escola e a pré-escola, a partir de sua dimensão pedagógica. Esta pesquisa, que envolveu uma investigação sistemática (com observações, entrevistas e análise documental) em turmas de pré-escola e 1^{as} séries do 1^o Grau em escolas municipais (de Florianópolis, SC), permitiu identificar alguns aspectos pelos quais a prática pedagógica vem se desenvolvendo nestes dois níveis, sobretudo a partir da revelação de suas diversidades.

O processo de pesquisa permitiu delimitar alguns aspectos centrais no estudo do problema: a configuração que o conhecimento toma na prática pedagógica escolar e o tratamento dado ao processo de alfabetização em cada um dos dois níveis.

Neste artigo considero relevante apresentar o primeiro destes aspectos, tomando como ponto de partida a compreensão dos professores sobre a possível contribuição da pré-escola no processo de alfabetização (a dúvida instalada) e a conseqüente configuração que o conhecimento assume na pré escola e na escola de 1^o grau (“a versão escolar do conhecimento”).

Introdução

A discussão sobre a contribuição da pré-escola para o processo de alfabetização tem se situado frequentemente na perspectiva da articulação da pré-escola com a escola, o que pode levar a crer que a solução estaria em homogeneizar estes dois níveis, reiterando uma antecipação do ensino, tal como se realiza no início da escolaridade.

Considero que não se trata de buscar unificar pré-escola e escola indistintamente, pois homogeneizar pode significar simplesmente integrar práticas que têm se demonstrado contrárias à efetiva alfabetização da maioria das crianças brasileiras. Trata-se sim de rever o papel da escola pública no interior da sociedade brasileira, incluindo a educação das crianças desde a pré-escola.

Foi neste sentido que a pesquisa buscou um aprofundamento sobre a realidade escolar, tentando identificar aquilo que é contraditório em seu interior, pois nem sempre um caráter de aparente diversidade representa, em termos de pressupostos e finalidades educacionais, concepções diferentes. Ao contrário, a identificação de algumas peculiaridades da pré-escola e do ensino de 1º grau serviram como indicadores no sentido de reconhecer uma *unidade* de concepção que influenciam a prática pedagógica.

Estas são pistas que podem servir de base para a nossa luta no sentido da construção de uma *nova unidade* articulada a consolidação de um ensino cujas bases se enraizam na história e na prática concreta.

A crença na possibilidade da escola como um espaço privilegiado de sistematização e socialização do conhecimento contudo não descarta a necessidade de se examinar criticamente o tipo de conhecimento que a escola tem veiculado, ou seja, analisando-se do que (e como?) se constitui este “saber escolar”.

1. A “dúvida instalada”

“ As crianças (do pré) vem com mais vontade do que as crianças que nunca pegaram no lápis. Captam mais fácil do que as crianças que vêm ‘nulas’. As crianças do pré vêm com mais noção.”

(Professora Turma D)

A fala desta professora é um dos exemplos da contradição presente entre as professoras sobre a possibilidade de contribuição da pré-escola. Enquanto a preposição predominante é negativa, esta afirmativa acima aponta para a possibilidade da pré-escola como um fator favorecedor do desempenho das crianças.

Mas, ao mesmo tempo, o seu cotidiano com as crianças egressas

da pré-escola não parece contribuir para reforçar sua opinião — “Eu tenho umas quatro crianças com prezinho, mas não ajudou muito!”

A dúvida se instala. Se instala porque não se pode perceber a “olho nu” que o potencial revelado pelas crianças que fizeram pré não corresponde à expectativa da escola de 1º grau. Se elas chegam mais ativas e “com mais noção”, também chegam mais falantes e mais dinâmicas, e isto, geralmente, não é tomado como um fator favorável. O que a escola exige das crianças (um comportamento passivo) e a forma como se organiza o ensino (como mera transmissão) acaba dissolvendo qualquer diferença que pudesse se revelar como uma contribuição da pré-escola. Também para a professora da Turma C, a pré-escola por um lado deveria iniciar “alguma coisa”, e por outro não deveria “aprofundar muito”, por que as turmas da primeira série, em geral são compostas de crianças que não fizeram o pré-escolar.

— “Se elas derem no pré o ‘A E I O U’ e os numerais, as crianças vão dizer: Vou aprender isto de novo?”.

Predomina a visão do conhecimento como uma aquisição *exógena e com terminalidade definida pela escola*. Visto como algo pronto e acabado, a revisão do conteúdo escolar implica necessariamente em repetição, e nunca em reelaboração ou reestruturação de um conhecimento que se encontra em processo de apropriação pelo sujeito. Sendo a escola responsável pela “aquisição de modelos” (conteúdos, informações, conhecimentos), a terminalidade da aprendizagem baseia-se exclusivamente nos objetos previstos quanto à assimilação do conteúdo apresentado.

Para os professores das primeiras séries, os alunos que vêm do pré, “levantam demais” das carteiras, enfim, buscam um espaço na relação pedagógica.

“O prezinho deveria cobrar um pouco mais, por que é muito solto. Aí, quando a gente recebe eles na sala ‘segurar as rédeas’ não é fácil. (...) a escola é para ele aprender e não brincar. Agora que ele está na escola tem que obedecer as regras, tem que prestar atenção no professor (...)” (Professora Turma D).

Mais uma vez prevalece o consenso de que um nivelamento das crianças, seja em termos de conhecimento, seja em termos de comportamentos e atitudes, favorece o ensino.

Na perspectiva do trabalho pedagógico desenvolvido nas primeiras séries, predomina o pressuposto de que educar significa instruir, transmitir conhecimento. Estabeleceu-se uma relação onde o profes-

sor é a autoridade e a quem irá transmitir o conteúdo pré-definido, “que constitui o próprio fim da existência escolar”.

O professor domina inclusive o espaço da expressão. Após sua exposição oral, ao aluno cabe apenas memorizar a partir da realização dos exercícios pressupostos. Isto serve para explicar um pouco a idéia da homogeneidade. Se o professor necessita dominar e conduzir todo o processo de ensino,

“há a tendência a se tratar todos igualmente: todos deverão seguir o mesmo ritmo de trabalho, estudar pelos mesmos livros-texto, utilizar o mesmo material didático, repetir as mesmas coisas, adquirir, pois, os mesmos conhecimentos” (MIZUKAMI, 1986. p. 15-16).

Já o ponto de vista dos professores da pré-escola reflete uma preocupação com a preparação:

— “(...) no pré, não é o caso de alfabetizar, mas tem que preparar a criança, pois ela vai para a primeira série, e não vai ser a mesma coisa que está sendo aqui.”

— “eu disse para eles: ‘na primeira série não vai ser assim, vocês não vão poder levantar. A professora não vai deixar. Aqui no jardim a professora cuida de vocês de um jeito, lá na escola vai ser de um jeito um pouco diferente’. Não assustando, mas dando uma idéia de como vai ser” (Professora Pré B).

Esta fala é apenas representativa de uma idéia comum entre os professores da pré-escola. Para eles a pré-escola, por levar em conta as necessidades e interesses infantis, respeita mais a criança e, neste sentido, é melhor do que a escola de primeiro grau. Isto faz com que, apesar da convicção de que a conduta pedagógica do pré é mais satisfatória, se acirre a preocupação com a passagem para a primeira série.

Um exemplo disto se revelou quando, nas entrevistas iniciais, as duas diretoras do Núcleos de Educação Infantil (NEI) manifestaram muita preocupação com a questão da integração com o 1º grau. Uma delas, que é também diretora do 1º grau, disse que tem procurado, inclusive, participar dos encontros de pré-escolar para consolidar esta preocupação na sua escola: “Há muita falta de continuidade entre o trabalho desenvolvido no pré e na primeira série.”

Já a outra diretora (somente NEI), crítica o fato de não haver, a

nível de rede, uma iniciativa para a discussão desta questão. Ela entende que deixar isto para a iniciativa de cada escola não é produtivo. Depende muito da “boa vontade” das direções e do empenho de alguns e segundo ela, nestes casos em geral se espera que o pré se adapte às expectativas do primeiro grau, sem a consideração de qualquer projeto pedagógico. Ela sente a necessidade de que sejam discutidas as propostas entre os professores de pré e de primeiras séries, numa tentativa de reflexão conjunta sobre a questão.

Esta preocupação das professoras do pré em preparar as crianças, se deve por um lado a uma grande cobrança dos professores das séries iniciais e, por outro lado, à própria idéia de que o 1º grau é o local da perversão da “natureza infantil”. Certamente também de estar presente, por uma razão ou por outra, a idéia de que há uma determinada “prontidão” para que se dê o processo de alfabetização, conforme podemos constatar na afirmação de uma das professoras do pré:

— “Eu estou forçando um pouquinho o momento, tem criança que está mais *preparada*; eu vou dar (as vogais). Para as que não estiverem *preparadas* eu não vou insistir” (Profª Pré B).

Notamos que parece haver, ainda que de forma muito fragmentada e inconsciente, entre os professores da pré-escola da rede municipal, um ideário diverso daquele que permeia a prática dos colegas, professores do 1º grau. Tal ideário encontra similar em quase toda a prática de pré-escolar no Brasil.

Pressionadas por este impasse, em geral, as professoras buscam soluções paliativas à revelia do sistema:

— “Eu não vou forçar as crianças, as letras e numerais (...), tem que partir da criança” (Profª. Pré B).

— “Eu estou forçando um pouquinho o momento, tem criança que está mais preparada, eu vou dar as vogais. Para as que não estiverem preparadas eu não vou insistir” (Profª. Pré B).

Na prática, as poucas atividades que incluíam vogais e numerais na turma pré A, foram realizadas esporadicamente. Reduziram-se ao registro no quadro de giz do nome das crianças, e ao registro das regras do grupo.

Já na turma Pré B, a professora segue durante todo o ano com atividades de apresentação das vogais, cópia do nome a partida do modelo, escrita de histórias, etc., fazendo com que a escrita estivesse

sempre presente. Mesmo que os “programas” enfatizassem apenas o desenvolvimento da linguagem no que se referia à expressão oral e à representação simbólica (desenho, jogo simbólico), sem incluir a escrita, a professora complementava com atividades que pudessem, no seu entender, ajudar na alfabetização.

A dúvida que se instala quanto aos caminhos a seguir, faz com que não se sistematizem nem os “exercícios preparatórios”, nem o trabalho com a escrita de uma forma mais geral. O uso da escrita na sala de aula não se dá fluentemente porque prevalece a idéia de que há um “momento” e uma “maturidade” para a sua apropriação devida. Esta preocupação com “forçar o momento”, corresponde justamente à segunda influência, que eu gostaria de analisar a partir de agora.

Podemos ler no PROEPRE:

“A construção das estruturas da inteligência segue uma seqüência invariável e idêntica para todas as crianças e todas as culturas. As atividades do PROEPRE foram elaboradas de modo a respeitar a ordem seqüencial de construção destas estruturas. Se quisermos favorecer o desenvolvimento da criança é preciso deixá-la passar por todos os estágios de acordo com seu próprio ritmo e não tentar fazê-la queimar etapas (BRASIL. MEC, 1983, p. 10).¹

Colocando que há um desenvolvimento seqüencial e invariável, de tal forma que “é preciso deixá-la passar por todos os estágios...”, fica fortalecida e respaldada aquela preocupação com a preservação da infância e com a “plantinha que apenas deve ser regada para crescer”.

Pedagogicamente, este princípio acarreta uma postura de *espera*, levando o trabalho em sala de aula a se pautar por aquilo que as crianças já têm (desenvolvido) e não aquilo que elas já têm (embora com potencial para desenvolver), pois não se pode “queimar etapas”.

Desta perspectiva, também decorre um entendimento de que o conhecimento dos diferentes estágios de desenvolvimento da criança é suficiente para que se organize um projeto pedagógico. Passa-se a especificar os diferentes aspectos do desenvolvimento e a tomá-los como próprios objetivos educacionais. Exemplos disto podem ser

¹ Mesmo não pretendendo me deter numa análise da procedência destes princípios, gostaria de citar aqui o próprio Piaget, no que se refere ao desenvolvimento seqüencial: “(...) eles não correspondem, por sua vez a idades absolutas, observando-se, pelo contrário, acelerações ou retardamentos segundo os mais diversos meios sociais e a experiência adquirida.” (PIAGET, 1988, p. 45).

destacados pelo próprio programa do MEC (PROEPRE, op. cit. p. 15-44) e do programa da Prefeitura Municipal de Florianópolis (SME, 1988), onde as atividades são os próprios conteúdos.

Objetivo Geral: 1. Aquisição do conhecimento físico;

Objetivo Específico: Aquisição do conhecimento das propriedades dos objetos: cor;

Atividades e/ou conteúdos: Identificar semelhanças e diferenças quanto à cor. Manipular objetos coloridos, etc.

Ao lado da prática de negar qualquer iniciativa da alfabetização na pré-escola e da preocupação em não “forçar o momento” para não “queimar etapas”, junta-se neste aspecto de identificação do conteúdo de ensino com a própria atividade (ações imediatas) que, no meu entender, revela uma terceira influência nas propostas pedagógicas derivadas do PROEPRE: toda a atividade passa a ser considerada então como contribuição para o desenvolvimento, desde que respeite o “estágio” em que a criança se encontra. Desta forma, no âmbito do pedagógico, toda ação, especialmente aquela que parta da própria criança, é extremamente valorizada (toda e qualquer atividade tem sentido). Estabelece-se assim, uma prática que subestima o papel do ensino como uma ação educativa dotada de intencionalidade.

A consequência destas posturas é que a pré-escola não consegue definir nem a contribuição para o processo de alfabetização, nem o próprio conteúdo com que deve trabalhar. Além disso, as decorrências destas influências na prática da educação pré-escolar, contribuem para caracterizar a “versão escolar do conhecimento” que será discutida na seqüência.

Cabe lembrar que a análise das influências dos programas na prática da pré-escola, não pretende estabelecer uma leitura determinista desta prática, quer dizer, não se apegua à idéia de que são os programas que determinam as práticas. A idéia desta análise surgiu, justamente, de uma observação sistemática da prática e da expressão dos professores e, também, como forma de buscar os pressupostos subjacentes e estas práticas e expressões.

Instalada a dúvida, lutam em seu interior elementos conservadores e renovadores. Os conservadores, no sentido de tornar a pré-escola uma antecipação da escola, sem identidade própria. Os renovadores, no sentido de dar à pré-escola um caráter próprio sob a égide dos métodos não diretivos (da Escola Nova). Nos dois sentidos, a contribuição possível da pré-escola é limitada e desarticula as possibilidades da pré-escola construir-se como momento de um mesmo processo:

o processo educativo que favoreça a conquista da cidadania e a construção de uma sociedade mais justa e equânime.

2. A “Versão Escolar” do Conhecimento²

O trabalho escolar desenvolvido nos dois níveis (pré-escola e escola) têm sistematicamente simplificado o conteúdo escolar, encaminhando-o de uma forma que considero extremamente reducionista. O tratamento estanque e parcializado que o conhecimento recebe nos programas e currículos, tratamento este que acaba delimitando o “conteúdo escolar”³ em áreas, disciplinas, conteúdos e atividades, no meu entender já representa uma redução significativa para uma boa compreensão da realidade. Além disto, na prática, os procedimentos pedagógicos utilizados acabam reduzindo, ainda mais, as possibilidades do conhecimento ser tratado como uma visão crítica e abrangente.

No ensino de 1º Grau toda a discussão sobre os elementos geradores dos fatos, toda a explicação reduz-se a isto: exercícios. Os exercícios são usados:

- a) para representar o conteúdo;
- b) no treino de habilidades (o exercício propriamente dito);
- c) no reforço e avaliação do aprendizado.

Em um dia normal de aula da 1ª série, a professora iniciou a tarde fazendo um pequeno ditado de palavras (com “famílias” silábicas já trabalhadas). Em seguida, começou a passar no quadro os exercícios do dia e os alunos iam copiando e resolvendo. Os exercícios mais utilizados eram os de matemática e de linguagem que se repetiam, várias vezes, a cada nova “família”. Esta era, na verdade, uma rotina de todas as turmas de 1ª série que tive a oportunidade de acompanhar. Uma seqüência de exercícios realizados consecutivamente, preenchendo todo o período de aula.

Os exercícios não eram precedidos de qualquer tratamento do conteúdo que depois seria exigido como resposta. Nem tampouco

2 Por “versão escolar” do conhecimento estou me referindo à forma pela qual o conhecimento é apresentado ao aluno na escola, ou seja, pela aparência que ele assume e pelo fragmento que ele representa em relação ao conhecimento científico-filosófico de forma geral.

3 O “conteúdo escolar” constitui-se de determinados aspectos do conhecimento geral, onde há uma organização por áreas. Estes aspectos, pelo menos em tese, deveriam ser tratados de uma forma seqüencial e gradativa no interior de cada disciplina. Refere-se à tentativa pedagógica dada ao conhecimento socialmente produzido.

eram usados para “preparar” o desenvolvimento do novo conteúdo. Aqui se evidencia um tratamento parcializado, uma redução até dos próprios procedimentos metodológicos estabelecidos pela Pedagogia Tradicional que são: recapitulação, preparação e exercícios de aplicação (Herbart). Tudo acaba se resumindo à aplicação dos exercícios. Não chega a haver propriamente um conteúdo comunicado, ele se encontra embutido no próprio exercício que, uma vez sendo resolvido com exatidão, estabelece automaticamente que houve compreensão do conteúdo. É uma exacerbação negativa da perspectiva tradicional que vê a inteligência como sinônimo da capacidade de acumular e armazenar funções e que tende a dar ao ensino um caráter meramente cumulativo.

“Usualmente há uma decomposição da realidade no sentido de simplificá-la. Esta análise de conhecimento que será transmitido ao aluno, às vezes, leva a uma organização de um ensino predominantemente dedutivo. Aos alunos são apresentados somente os resultados desse processo para que sejam ‘armazenados’” (MIZUKAMI 1986, p. 10).

Entre as explicações que busquei a respeito das influências teóricas que poderiam dar base para a constituição deste tipo de prática, não houve uma que pudesse responder de forma plenamente satisfatória. O que se tem claro é que as práticas hoje estabelecidas conjugam, principalmente, elementos de uma pedagogia enfatizada já no início deste século, que veio sofrendo um “esvaziamento” relativo ao próprio processo histórico da educação escolar brasileira, neste período. Entre os principais elementos que se pode identificar ainda como fruto de um certo “idealismo racionalista” (Descartes), destaca-se um currículo que se caracteriza por um excessivo “enciclopédismo” (centrado no domínio das técnicas de leitura e escrita e no cálculo), apoiando-se em uma idéia “subjetivista” de que a aquisição de noções se dá primeiro pelo armazenamento e depois pela compreensão. Em parte por influência da pedagogia interacionista e da psicologia elementarista (Herbart e Pestalozzi), herda-se uma valorização das formas didáticas e a seriação dos conteúdos (graduados em ordem crescente de dificuldade), visando uma formação geral do educando.

“A preocupação metodológica, neste período, será constante. (...) O conteúdo curricular (...) podia ser determinado facilmente, desde que tivesse um caráter

naturalístico, partisse da experiência individual (intuicionismo pestalozziano), adotasse um caráter elementarista (atomístico) formalizável em passos metodológicos bem definidos (...)" (SILVA, 1989, p. 8).

O caráter atomístico do tratamento dado ao conteúdo ganhará, bem mais tarde, uma maior consolidação com a ênfase dada pela tecnologia educacional às verificações objetivas e imediatas das "aprendizagens" (assimilações) realizadas, imprimindo-se definitivamente na prática escolar. Passa-se cada vez mais a seguir passos rígidos e processos de ensino invariáveis pois todos tem que sair da escola no mesmo nível. Esta preocupação é constantemente expressa pelas professoras da educação de 1º Grau, quando pretendem fazer uma uniformização da aprendizagem dos alunos para a promoção de série.

A convicção de que se deve manter uma graduação de conteúdos inflexíveis permanece enraizada mesmo após a grande influência que a psicologia passa a exercer dando ênfase ao desenvolvimento infantil. Os métodos ativos acabam não se implantando de fato nas escolas públicas (principalmente no 1º Grau), mas acabam influenciando-a, conforme SAVIANI

"(..) o ideário escolanovista tem sido amplamente difundido, penetrou na cabeça dos educadores, acabando por gerar conseqüências também nas amplas redes escolares oficiais organizadas na forma tradicional" (SAVIANI, 1984, p. 14).

Em relação aos métodos de ensino, o que observei no interior da escola é que não chega a haver uma alteração significativa ao nível do 1º grau. As mudanças metodológicas se efetivam muito mais na pré-escola, tanto porque seu surgimento coincide com o fortalecimento do movimento escolanovista (mais centrado na espontaneidade, na liberdade "natural", na existência, ou não-diretividade), como porque o atendimento ao nível pré-escolar era mais restrito. Estes fatores acabaram contribuindo para que a prática pedagógica a nível de pré-escola tomasse um caráter menos conservador, incorporando com maior facilidade as inovações advindas da psicologia.

De uma forma geral, tanto a perspectiva pedagógica que prevalece na pré-escola (construtivista/escolanovista), quanto a que prevalece na escola (tradicional), mantém uma visão de infância absolutamente desenraizada de seus condicionantes sociais. As desi-

gualdades não são devidamente consideradas e se estabelece um modelo abstrato de criança. Nos dois casos, os pressupostos coincidem, são os do liberalismo e do idealismo: a escola se coloca como a principal responsável pela formação do sujeito e pela “redenção” da humanidade, diferenciam-se apenas na forma de encaminhar o processo de aprendizagem.

A ênfase na manipulação, no espontaneísmo, no uso do exercício como único meio de ensino acaba reduzindo significativamente o espaço para a produção, a sistematização, a socialização do conhecimento. Além destes, outros fatores, como a falta de domínio do conteúdo de ensino e o desconhecimento dos fundamentos da ação pedagógica contribuem para o esvaziamento da função da escola.

O resgate do conhecimento por parte do professor, o desvelamento dos pressupostos que estão implícitos na prática social e docente, constituem-se em passos fundamentais para a melhoria na qualidade do ensino.

O trabalho escolar deve considerar as características próprias do desenvolvimento infantil no sentido de favorecê-lo, ao mesmo tempo em que se trabalha para a aquisição e ampliação dos conhecimentos nas diferentes áreas. É a partir do conhecimento anterior da criança e do seu momento (sócio-afetivo, cognitivo-lingüístico, psicomotor) que devem ser trabalhados, concreta e significativamente, os novos conteúdos. Deve ser levado em conta que o conhecimento se produz historicamente no interior das relações sociais em uma dada sociedade e que sua construção não se constitui de partes isoladas, mas sim de partes articuladas que constituem uma totalidade. Se a nossa convicção é a de que somente a compreensão da realidade em seu conjunto é que pode ajudar a organização e a prática social transformadora, é nesse sentido que se deve encaminhar nossa proposta pedagógica.

Referências Bibliográficas

- ABROMOVAI, Miriam & KRAMER, Sonia. “O rei está nú”: um debate sobre a pré-escola. *Cadernos do CED*, nº 9, p. 27-38, 1983.
- BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Coordenadoria de Educação Pré-escolar. *PROEPRE: Programa de Educação Pré-escolar*. Brasília, 1983.
- CHARLOT, Bernard. *A Mistificação Pedagógica*. Rio de Janeiro, Zahar, 1979.
- EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR: PROGRAMA NACIONAL. MEC, Secretaria de Ensino de 1º e 2º graus. Coordenadoria de Educação Pré-escolar. Brasília, jun. 1982.

- GHIRALDELLI Jr., Paulo. Reelaboração da didática e história concreta. *Educação e Sociedade*, São Paulo, n° 23, p. 136-147, abr. 1987.
- KAMII, Constance. *A teoria de Piaget e a educação pré-escolar*. Lisboa, Instituto Piaget, (1978).
- KRAMER, Sonia (Coord.) *Com a Pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a Educação Infantil*. São Paulo, Ática, 1989 b.
- *A Política do Pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. Rio de Janeiro, Achiamé, 1982 b.
- LEITE, Sérgio Antonio da Silva. O fracasso escolar no ensino de 1° grau. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. v. 69, n° 163, p. 510-540, set/dez 1988.
- LIBANEO, José Carlos. *Democratização da Escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo, Loyola, 1985.
- MIZUKAMI, Maria da Graça N. *Ensino: As abordagens do processo*. São Paulo, EPU, 1986.
- OLIVEIRA, Betty A. & DUARTE, Newton. *Socialização do saber escolar*. São Paulo, Cortez, 1986.
- OSWALD, Maria Luiza M.B. *Alfabetização: a construção histórico-social da linguagem*. Rio de Janeiro, 1989. Dissertação (Mestrado em Educação) — Departamento de Educação da PUC/RJ, Fev. 1989
- PIAGET, Jean & INHELDER, B. *A Psicologia da Criança*. 10. ed. Rio de Janeiro, Bertrand, 1989.
- PROGRAMA DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR (PRIMEIRA PARTE). Prefeitura Municipal de Florianópolis, Secretaria da Educação. Divisão de Educação Pré-escolar. Florianópolis, 1988.
- RIBEIRO, Maria Luisa S. A importância política da realização da especificidade da educação. *Revista da Associação Nacional de Educação (ANDE)*, n° 12, p. 22-26, 1987.
- SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*. 2. ed. São Paulo, Cortez, 1984.
- . *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. São Paulo, Cortez, 1991.
- SCHAFF, Adam. *História e Verdade*. São Paulo, Martins Fontes, 1978.
- SILVA, Teresa R. N. da. Influências teóricas no ensino e currículo no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, n° 70, p. 05-19, ago. 1989.
- SNYDERS, Georges. *Pedagogia progressista*. Coimbra, Almeida, 1974.
- SOUZA, Solange J. & KRAMER, Sonia. O debate Piaget/Vygotsky e as políticas educacionais. *Cadernos de Pesquisa*, n° 77, p. 69-80, maio 1991.
- VYGOTSKY, Lev Semy Novich. *A formação social da mente*. São Paulo, Martins Fontes, 1984.