



1290001146



FE

TCC/UNICAMP F412d

ELAINÉ FERREIRA

A DISCIPLINA NO COTIDIANO DE UMA SALA DE
AULA MUNICIPAL

Faculdade de Educação
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
1997

M
F412d
496/FE

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

Elaine Ferraresi

A Disciplina no Cotidiano de uma Sala de Aula Municipal

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado como exigência parcial
para o curso de Pedagogica com
habilitação em Administração Escolar
da Faculdade de Educação,
UNICAMP, sob a orientação da
Prof^a. Dr^a. Helena C. Lopes de Freitas

Campinas, SP
1997

UNIDADE.....	FE
Nº CHAMADA:	700-0N.12.1P
	F412d
V.....	
TOMBO.....	1146
PROC.....	119/2004
C.....	0. X
PREC.....	1100
DATA.....	23/01/04
Nº CED.....	Bibid = 308877

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP**

F412d	<p>Ferraresi, Elaine.</p> <p>A disciplina no cotidiano de uma sala de aula municipal / Elaine Ferraresi. - Campinas, SP : [s.n.], 1997.</p> <p align="center">Orientador : Helena Costa Lopes de Freitas.</p> <p>Trabalho de conclusão de curso - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.</p> <p>1. Ambiente em sala de aula. 2. Professores e alunos - Relações. 3. Professores - Métodos de ensino. 4. Prática de ensino. 5. Ensino de primeiro grau. I. Freitas, Helena Costa Lopes de. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.</p>
-------	---

Aos meus pais e irmãos por serem pessoas marcantes na
conclusão de mais essa etapa

Ao Márcio pela força e compreensão

Aos alunos (in) disciplinados que deram muito o que pensar

Agradecimentos

À Prof^a Helena Costa Lopes de Freitas, na orientação dessa temática, pela compreensão, amizade e incentivo

À Prof^a Cecília Aparecida Xavier

Aos professores da Faculdade de Educação Ana Lúcia de Faria, Guilherme T. Prado, Acácia Angeli dos Santos, Newton Bryan e Ivani Pino pela grande contribuição em minha formação acadêmica.

“(...)ninguém disciplina ninguém.
Ninguém se disciplina sozinho. Os
homens se disciplinam em comunhão,
mediados pela realidade.”

(Paulo Freire)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
1. Construindo no Tempo as Origens desse Estudo	4
2. Pensando o Problema.....	7
3. Disciplina: Uma Análise Conceitual	12
4. Trajetória Metodológica	21
5. A Disciplina na Sala de Aula (Analisando os Resultados)	
5.1 - Metodologia e organização da sala	29
5.2 - Trabalho pedagógico	33
5.2.1 - Aula Expositiva	
5.2.2 - Atividades Comuns	
5.2.3 - Atividades com Fichas	
5.3 - As regras	47
6. Considerações Finais	52
ANEXOS	58
Referências Bibliográficas	69

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, a disciplina na sala de aula e na escola tem se apresentado como um problema, causando uma preocupação crescente entre os educadores. Diversas pesquisas na área da educação têm mostrado o quanto se perde de tempo em sala de aula com questões de disciplina, em detrimento da interação do aluno com o conhecimento e com a realidade.

Por essa razão, ironicamente, Vasconcellos (1993) descreve em sua obra, algumas Receitas Infalíveis e Saídas Honrosas para que os professores consigam resolver o problema de indisciplina da turma. São elas:

1) Solução Cinematográfica

Aproveite suas experiências para montar o enredo do filme "O Pestinha III, IV, V"...

2) Solução Eletrizante

Já está disponível no mercado uma maquininha de choque, da Inglaterra, que não deixa marcas de aplicação nos alunos rebeldes ...

3) Solução Espiritualizante

Mude para alguma religião que o sofrimento aqui é o caminho para a recompensa na eternidade...

4) Solução Transcendental

Ore a Javé...

Obs: modelo da oração: "Meu Deus, o que eu faço diante destes pestinhas???"

5) Solução Educada

"Calem a boca"...

Obs: sem culpa, para ser convincente.

6) Toma lá, dá cá

Ofereça figurinhas aos meninos e papel ilustrado de cartas para as meninas, em troca de alguns minutos de silêncio enquanto explica a matéria ou para que façam a lição de casa...

7) Saída Corujão

Incentive os alunos bagunceiros a assistirem a programação de TV da alta madrugada, pois como se sabe, aluno dormindo em aula não dá problema de disciplina.

8) Outras Receitas

- . Mande o aluno para fora da sala
- . Ameace o aluno com nota
- . Tire ponto da sala toda
- . Considere dado determinado ponto
- . Faça cara feia
- . Faça grandes ameaças (mesmo que não possam ser cumpridas)
- . Faça sermões para a classe
- . Encha a lousa com matérias para os alunos copiarem
- . Não se preocupe mais com a indisciplina (deixe como está para ver como fica)

9) Saída Honrosa I

Diga que está deixando de ser professor porque recebeu uma herança

10) Saída Honrosa II

Monte um negócio de congelados

11) Solução Sumária

Solicite demissão...

Certamente este trabalho está muito distante da idéia de "receita". O tema "Disciplina/Indisciplina" é um convite a reflexão do cotidiano, de práticas e metodologias, trazendo também autores que expõem diversas maneiras de entender a disciplina na sala de aula.

Destá forma a pesquisa buscou, na sala de aula de uma escola municipal de Campinas, investigar qual o conceito de disciplina que tem o educador e como trabalha com este "problema". Porém esta reflexão perderia seu valor se não estivesse centrada numa proposta efetiva do trabalho docente. A disciplina será vista portanto, como um dos aspectos presentes na metodologia adotada pelo professor, procurando transcender a análise do aspecto comportamental do aluno disciplinado.

Porque geralmente, o conceito de disciplina é entendida como a adequação do comportamento do aluno, ou seja, a interpretação do senso comum se baseia nas manifestações exteriores do comportamento tradicionalmente tido como "disciplinado", sem maiores referências sobre a natureza deste comportamento e sobre suas adequações. Enfim,

disciplinado é o aluno que se comporta como o professor espera. A questão que poderia ser colocada é a seguinte: que comportamento deseja o professor?

O desejo do professor é que o aluno fique quieto, ouça as explicações que tem para dar, faça direitinho os exercícios e pronto. Se isso acontecesse, iria sentir-se realizado. O conceito de disciplina associado à obediência está muito presente no cotidiano da escola, mais ou menos conscientemente; isto porque há uma verdadeira "luta em classe", onde o professor está procurando sobreviver, num contexto de tantos desgastes. No trabalho estressante, o professor procura um pouco de paz para poder respirar; daí esperar o comportamento passivo do aluno. É claro que esta expectativa se coloca a partir do círculo de alienação em que se encontra, onde seu desejo, alienado, não busca a interação, o encontro, a comunicação, mas o isolamento, o fechamento, a obediência, a submissão, com a esperança de encontrar o espaço vital que sente falta.

Na tentativa de resolver o problema, o professor na verdade, se isola, não entra em efetiva comunicação com seus alunos, que passam a rejeitar - inconscientemente - sua postura. É evidente que este posicionamento é desumano. Na medida em que nega a existência do outro, tenta reduzi-lo a um mero objeto. Nega o outro como sujeito.

Diante disso, poderia se questionar: onde fica o comportamento do professor (já que só se falou do comportamento do aluno) e o desejo do aluno (já que só se falou do desejo do professor)? É preciso colocar o problema em seu devido lugar. Mais uma vez a contradição comportamento/desejo do aluno X comportamento/desejo do professor é falsa. Não se trata de medir forças, nem status, nem ver "quem pode mais". Isso, aliás, é o que tem sido feito, infantilmente, por muitos professores. Trata-se sim, de redimensionar o problema: a questão central não está na disputa professor X aluno, mas sim na forma de organização do trabalho coletivo em sala de aula que permita realizar a construção do conhecimento, a educação.



I. CONSTRUINDO NO TEMPO AS ORIGENS DESSE ESTUDO

Dentre os vários assuntos que dizem respeito ao cotidiano escolar, a disciplina em sala de aula se apresenta como um ponto polêmico e de suma importância para os educadores pois, a indecisão quanto a melhor maneira de agir para que não percam o controle da classe e mantenham ainda o interesse dos alunos na aprendizagem, continua sendo um desafio para uns e comodismo para outros. Comodismo no sentido de conformismo; de acreditar que o problema da disciplina sempre existiu, que não é um problema novo e que sempre vai existir.

O interesse, despertado pela relevância do assunto, motivou em 1994 a formulação de uma pesquisa descritiva (quantitativa) através da disciplina Pesquisa e Prática Pedagógica II. O trabalho abordou a avaliação da postura do professor (de 5ª à 8ª série) diante do comportamento disciplinar dos alunos em classe, e considerou na análise seu tempo de serviço, prática pedagógica e nível sócio-econômico da clientela atendida.

A pesquisa fez uso de dois instrumentos: um questionário, o qual forneceu dados básicos do perfil dos profissionais e um roteiro - medidas de opiniões e atitudes - onde foram apresentadas três situações simuladas envolvendo o comportamento de alunos em classe. Os professores responderam qual seria o procedimento frente aos problemas apresentados, e com isso, a técnica assegurou a existência de diferentes atitudes que, posteriormente, foram comparadas.

Os instrumentos utilizados foram aplicados em três escolas (representativas) das redes de ensino existentes em Campinas: estadual, municipal e particular. Naquela oportunidade constatou-se que o professor é "naturalmente" dotado de autoridade sendo o principal responsável, na realidade escolar, pela disciplina existente em sala de aula.

Os professores, frente a situações simuladas, adotavam as mais variadas atitudes : de democráticos a autoritários. Neste sentido, existia o professor que mantinha um controle arbitrário sobre a criança (levando à existência de alunos comportados); alguns exerciam a coerção, pelo bem estar do aluno, ou seja, acreditando apenas na disciplina externa e poucos trabalhavam a autodisciplina do grupo através de regras. Estas práticas aconteciam independente do nível sócio econômico da clientela.

O problema da disciplina aparentemente, seria muito simples: basta fazer com que os alunos prestem atenção na aula. Na verdade é muito mais que isso. A "disciplina" envolve a formação do caráter, da cidadania e da consciência dos sujeitos. Por isso, quando se trata desse tema, esta sempre a questão: que tipo de homem se quer formar? Por que alguém deve obedecer a outro?

Após ter concluído o trabalho naquele momento, muitas inquietações não diminuíram. Como a pesquisa tratou de situações limites, não analisou profundamente se a prática do professor e o método adotado interferiam em sua postura perante a sala. Outra questão apareceu em relação a faixa etária escolhida como amostra. O comportamento de alunos e professores de 5ª à 8ª série, seriam diferentes se a questão da disciplina tivesse sido tratada com maior ênfase pela escola desde os primeiros anos letivos? Como seriam os alunos? Apresentariam os mesmos problemas de "indisciplina"? O que seria a "(in) disciplina"? Estas questões e outras tantas foram tomando forma num trabalho mais elaborado.

Na busca de compreender a problemática "disciplina na sala de aula", se deu a continuidade do estudo o que, resultou em 1995, na formulação do Projeto de Pesquisa através da disciplina EP -540, Metodologia de Pesquisa em Ciências Humanas.

Apesar de já haver escrito sobre o tema anteriormente, a formulação deste Projeto trouxe elementos novos. E este outro momento foi de

crescimento através do estudo e da leitura de livros, teses, periódicos e artigos sobre o tema, propiciando assim, um posicionamento reflexivo no que se refere a construção e delimitação do objeto em estudo, da problemática e dos objetivos.

Além do interesse pelo assunto, um outro dado contribuiu na evolução deste novo trabalho: a minha experiência como professora junto a Rede Municipal de Campinas. A união destes dois elementos, a teoria e o real, foram essenciais na elaboração deste Projeto de Pesquisa e na reflexão de alguns problemas entre teoria e prática vividos pelos profissionais atuantes nas escolas municipais de 1º grau. Enfim, permitiram "olhar" o problema da disciplina sob um outro prisma, além do senso comum e da análise simplista do comportamento dos alunos, partindo para um desafio maior: analisar o problema da concepção metodológica dos profissionais.

Acreditando na importância deste estudo, parti do Projeto de Pesquisa para aprofundar a temática, resultando no presente trabalho.

Diversas razões podem justificar a pesquisa, entre elas, a possibilidade de reflexão da prática pedagógica docente. Com isso, considero de grande relevância um estudo aprofundado sobre o tema em questão, tendo em vista que o educador possui um papel social no desenvolvimento de sua tarefa, podendo assumir uma postura crítica que leve a uma prática em busca de uma transformação da realidade educacional.

Certamente não tenho a pretensão de apontar soluções, mas espero contribuir com reflexões e indicativos para outros trabalhos.

2. COLOCANDO O PROBLEMA

A Secretaria Municipal de Educação de Campinas tem desenvolvido trabalhos na perspectiva da teoria construtivista (sócio-interacionista), onde se entende que o conhecimento historicamente sistematizado deve ser socializado e interagir com o conhecimento advindo do real vivido: nessa interação uma ação transformadora acontece e um novo conhecimento é construído, fruto dessa ação conjunta, num processo dialético.

O corpo Técnico Pedagógico acredita na metodologia dialógica, onde os conhecimentos interagem; onde um interage com a fala do outro, onde todos têm voz e vez e, assim, o conhecimento se constrói e é produzido.

Em documentos onde está explícita esta perspectiva, afirma sua crença de que

“a melhoria da qualidade de ensino, seja uma conquista, e, para tal, é preciso priorizar metas (onde o aluno é colocado como centro do processo) e, adequá-los às diversidades existentes, através de um questionamento de nossa realidade sócio-econômica-política, impregnada de valores étnicos, que nem sempre correspondem aos interesses das classes populares que frequentam a Escola Pública Brasileira” (Campos,1995:30).

Paralelamente as metas nacionais de melhoria dos índices de aproveitamento escolar e conseqüente redução dos índices de repetência e abandono; de um novo padrão de ensino e atendimento; do oferecimento de uma educação de qualidade, pressupõem profissionais bem formados e atualizados. Neste sentido, a Secretaria Municipal de Educação (SME) vem implementando, desde 1990, ações com o objetivo de atingir estas metas.

O Programa de Formação Continuada da Rede Municipal de Ensino atinge educadores através de cursos, palestras, grupo de formação proporcionando oportunidades, para os professores e especialistas, estarem

revidendo sua ação pedagógica em contato com outros educadores. Além de proporcionar todas as oportunidades acima descritas para sua capacitação e formação, a S.M.E. executa e avalia encontros, comumente chamados Eventos: as grandes paradas oficiais para retomadas, reflexões e decisões sobre o ensino em Campinas. Neste espaço podem refletir conjuntamente, construindo caminhos de acordo com as teorias e a prática.

Assim procura-se atingir os profissionais da Educação, levando-os a refletirem sobre suas ações pedagógicas, fazendo com que a partir desta reflexão,

"compreendam que sua sala de aula é um espaço de expressão e produção - o respeito aos interesses e ritmos de cada criança - e ainda revejam sua relação e interação com o aluno a ser formado, despertando neste aluno suas capacidades: criticidade, criatividade e autonomia para que possa ser um agente transformador de sua realidade" (Campos,1995:31).

A visão que o professor possui de sua ação pedagógica é fundamental para a construção da relação educacional. E essa visão encontra-se hoje marcada pela tão debatida contradição liberdade/repressão: de um lado tem-se educadores que só concebem a educação através da ótica da repressão e reagindo a esta concepção existem, no extremo oposto, educadores que acreditam que o ato educacional tem como ponto de partida a democracia. É o que caracteriza a repressão e/ou a democracia em sala de aula é a disciplina.

Sendo o construtivismo uma forma de educação libertadora *"onde os indivíduos assumem-se como autores dos objetivos e das regras de sua prática, deixando de serem meros sujeitos para tomarem-se sujeitos participativos e conscientes"* (Manfredi,1993:3) como os professores da rede deveriam entender a disciplina?

No cotidiano da escola municipal, o que se observa muitas vezes é que a teoria construtivista se perde em ações autoritárias em algumas salas de aula.

Da mesma forma que existe aquele professor que reflete (pensa) a teoria construtivista e a incorpora em sua prática, ou seja, não usa como parâmetros para conter a indisciplina dos alunos a sua autoridade, mas a autorregulação do grupo como condição necessária para desenvolver o trabalho pedagógico através das regras criadas pelas próprias crianças, há também, professores que mesmo conhecendo a teoria construtivista, não conseguem desvincular-se por completo de alguns mecanismos de controle disciplinar descritos por FOUCAULT (1977:127): a divisão do tempo, a distribuição hierárquica dos corpos (a fila), a vigilância permanente e sanções normalizadoras. Além destes mecanismos, observa-se também o exercício do controle sobre a palavra, num verdadeiro "culto ao silêncio" - manifestações da concepção tradicional de educação e de disciplina.

Melhor explicando, o professor tem autonomia em sua sala de aulas e por isso, utiliza linhas pedagógicas que nem sempre são condizentes com aquela proposta pela Secretaria Municipal de Educação ou pelo Projeto Pedagógico da escola a que se vincula. Por outro lado, não há uma cobrança ou imposição da rede para que os professores adotem essa ou aquela metodologia, por isso, mesmo trabalhando com a possibilidade de mudança, muitos professores da rede mostram-se conservadores em suas práticas ou adotam metodologias pessoais (correndo o risco de que o trabalho desenvolvido em sala fique sem vinculação com o projeto pedagógico e o objetivo geral da escola). Essa situação inclusive, é retratada na fala do Secretário de Educação de Campinas, Ezequiel Theodoro da Silva, em uma Conferência apresentada na sessão de abertura da Semana de Educação em 1995.

"Não posso deixar de confessar que percebo uma lógica perversa e uma mentalidade conservadora no âmbito das instituições escolares, que põem de ponta-cabeça as salas de aula, que esfarela aquilo que uma escola deveria ser. Ainda que tenhamos desvelado as causas intra-escolares

dessa situação vergonhosa, ainda que a teoria pedagógica tenha avançado como nunca nestes últimos anos, não fomos capazes de aniquilar a discriminação e o autoritarismo, muitas vezes obsoleto, das escolas.” (Silva, 1995:7).

Não estou querendo com isso justificar ou mesmo apoiar o que vem sendo feito na Rede Municipal de Campinas, mas espero fornecer elementos para que o leitor possa entender como se dá o trabalho no interior das escolas municipais, que vivem a contradição entre a segurança do que sabem e medo do novo.

Toda análise até aqui tecida permite identificar que a questão da disciplina na escola está diretamente relacionada ao “poder” e sua consequente distribuição, representado pelo professor através da linha pedagógica que adota e, como não poderia deixar de ser, também se relaciona a gestão escolar e a formulação do Plano Pedagógico participativo. Porém estes últimos não serão tratados neste trabalho, podendo ser analisados em estudos posteriores

E este “poder” é representado pela autoridade do professor, que toma forma através de sua postura perante os alunos. Porém, a autoridade expressa na relação professor-aluno também se mostra como parte da metodologia adotada pelo professor surgindo a partir daí, a real caracterização do trabalho desenvolvido em sala.

Além destas questões está o fato da disciplina ter um peso maior nas séries iniciais, uma vez que é o primeiro contato efetivo do aluno com a escola. Neste ambiente novo e tão almejado, a criança começa a perceber que sua vida de estudante será permeada por proibições e direitos, que postos em um balanço, terão pesos diferentes dependendo da postura do professor.

Isso me fez refletir como estas contradições se dão: Como a disciplina está sendo discutida e trabalhada pelos professores em sala de aula? Qual a metodologia que caracteriza suas ações pedagógicas? Como a

concepção construtivista está chegando a estes professores para que haja uma mudança em sua prática com relação a disciplina?

Este trabalho procura investigar a temática do cotidiano em sala de aula numa Escola Municipal de Campinas, centrando sua análise na relação disciplina - metodologia - relação professor-aluno. Baseada nesta idéia geral, busquei de forma mais específica tratar o assunto através dos objetivos abaixo:

- * Identificar a formação teórica e prática do professor acerca do método por ele adotado e do conceito de disciplina construído;

- * Analisar o comportamento dos alunos frente a postura do professor em sala de aula, e quais as soluções encontradas para a indisciplina na sala.

3. DISCIPLINA: UMA ANÁLISE CONCEITUAL

O termo *disciplina* atualmente assume uma série de significados. O novo Dicionário da Língua Portuguesa de Aurélio Buarque de H. Ferreira, por exemplo, apresenta oito significados, tais como: ordem, submissão, aceitação de um regulamento ou então um ramo de conhecimento ou da ciência, ou da própria instrução ou educação (Aurélio, 1975, 479-80).

Desde o surgimento das primeiras escolas, a disciplina sempre esteve ao lado da instrução e dos métodos pedagógicos adotados, como instrumento de “manutenção da ordem”. PONCE (1992), ao expôr a evolução da educação desde as comunidades primitivas até a Revolução Francesa, mostra nesse espaço histórico como a disciplina foi se delineando como exemplo de controle rigoroso através de castigos corporais.

FOUCAULT (1977, 1979) em seus estudos também aborda a questão da disciplina, mais especificamente das instruções penais a partir do século XVII e XVIII, quando os monarquistas da época clássica criaram técnicas eficazes de poder do que até então utilizadas, através de castigos corporais e cerimoniais públicos dos suplícios. Ele pesquisou o surgimento da utilização de uma tecnologia própria de controle que incidia sobre os corpos dos indivíduos, referindo-se ao “esquadrinhamento disciplinar da sociedade” ou seja, a um trabalho de controle minucioso detalhado, sobre o corpo e a vida dos indivíduos, manipulando seus gestos, seus comportamentos, seus espaços, seu tempo, suas atividades (Foucault,1977:127). Essa repartição disciplinar, essa “colocação em quadros”, representa um tipo específico de poder que se encontra não apenas na prisão, mas em outros lugares como em hospitais, no exército, nas fábricas, na escola, etc.

Para este autor, portanto, *“disciplina são métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante*

de suas forças e lhe impõe uma relação de docilidade - utilidade " (Foucault, 1977: 126).

Mas é FOUCAULT quem dá referências para analisar a escola como o lugar onde o poder disciplinar produz saber, mantém-se e é aceito e praticado por todos os membros da instituição escolar desde a figura do diretor até a dos alunos.

Pode-se dizer *"que na escola, assim como na prisão, a disciplina recompensa pelo jogo das promoções que permitem estabelecer hierarquias e lugares mas, por outro lado pune, rebaixa e degrada as pessoas que dela fazem parte"* (Foucault, 1977:162). Em outras palavras, a escola funciona com/pelo seguinte tratamento: gratificação - sanção. O comportamento cai no campo das boas e más notas, dos bons e dos maus pontos.... os aparelhos disciplinares hierarquizam os bons e os maus indivíduos. A disciplina, ao sancionar aos atos, avalia os indivíduos com verdades; a penalidade que ela põe em execução se integra no ciclo de conhecimento dos indivíduos.

Com isso, essa "penalidade hierarquizante" apresenta dois efeitos:

"... distribui os alunos segundo suas aptidões e comportamentos; exerce sobre os alunos uma pressão constante para que submetam todos ao mesmo modelo, para que sejam obrigados todos juntos à subordinação, à docilidade, à atenção nos estudos e nos exercícios e à exata prática dos deveres e de todas as partes da disciplina, para que todos se pareçam" (Foucault, 1977: 163).

Esse trabalho sobre o corpo produz o que Foucault denomina como *anatomia política*,

"... mecânica do poder que define como se pode obter poder sobre os outros, aumentando as forças do homem no âmbito de sua utilidade, ou seja, em termos econômicos e diminuindo as forças do corpo no âmbito de sua expressão autônoma, pela imposição da obediência" (Foucault,1979:128).

As diferentes formas pelas as quais a vigilância e a punição acontecem, revelam que o poder não é um objeto natural que se possui, mas uma prática social.

Para FOUCAULT (1979), o que existem são práticas e relação de poder construídas historicamente, que se espalham por toda estrutura social, atingindo os indivíduos em seus gestos, atitudes, discursos, em sua aprendizagem e na sua vida cotidiana: o poder se mantém e é aceito porque não opera apenas com uma força violenta que diz não, ele permeia as pessoas influenciando seus comportamentos produzindo saberes, distribuindo mais poderes que ampliam os sistemas de conhecimento à respeito dos indivíduos e, conseqüentemente, as possibilidades de maior vigilância a ser exercida sobre a vida dos outros.

Pensando a educação no modelo brasileiro, ou seja, em um modelo de educação dentro de um modelo de produção capitalista com toda uma teia burocrática, a função da disciplina realmente forma para a obediência e o respeito a autoridade e, nesse sentido, a disciplina está associada ao desenvolvimento da passividade satisfazendo não só os métodos de ensino, que exigem atenção e imobilidade, mas cumprindo as exigências das relações sociais de produção.

Este modo de pensar a disciplina faz parte da própria história de formação do país. Segundo Baudelot e Establet (1972), o aparelho escolar só pode ser entendido como um produto histórico, enquanto produto de capitalismo. As categorias básicas que permitem seu entendimento é o modo de produção. No Brasil a sociedade é dividida em classes, sendo assim, *"sua educação classista acaba tendo por função disciplinar a fim de formar cidadãos domesticados, acríticos e alienados... reproduzindo valores que interessam a classe dominante"* (Pastore, 1970 : 51).

Por outro lado, a questão do fracasso do sistema educacional brasileiro é muito discutido e controvertido. Aproveitando as considerações de

FOUCAULT: *"podemos dizer que o sucesso da escola depende de seu aparente fracasso enquanto instituição"*. (Foucault, 1979: 89). Na verdade, o interesse da escola atual reside em seus resultados enquanto instituição controladora da sociedade.

GUIMARÃES (1984) expõe que se o sistema educacional tem se constituído num fracasso. A Escola tem tido sucesso enquanto instituição normalizadora, com a função de classificar, de hierarquizar, de distribuir lugares, usando para isso o controle dos desvios dos alunos enquanto indivíduos. As normas pedagógicas, ao deixarem de entender o aproveitamento escolar dos alunos, conseguem ter eficácia de marcar, de solidificar os desvios reforçando a imagem de alunos tidos como indisciplinados.

A autora explica ainda, que a Escola (instituição) ao fracassar como "escola" (ensino), parece perder sua função de ensinar, reforçando com isso as diferenças trazidas pelos alunos, discriminando os bons dos maus, os comportados dos indóceis, os inteligentes dos menos dotados. A escola atual cria, com suas práticas pedagógicas, a possibilidade de "esquadrinhar comportamentos" efetuando sobre os alunos uma vigilância constante. Deste modo, a formação de hábitos e atitudes predominam em detrimentos da própria aprendizagem, substituindo-a por uma denominação; trabalho de cunho nitidamente moralizador.

FREITAG (1979: 31) reforça a idéia de que a "dominação" não se dá por via direta, mas "de maneira disfarçada, com o consentimento dos indivíduos que sofrem a violência das **ações pedagógicas**".

Tais ações pedagógicas ou práticas educacionais, historicamente, vêm apresentando efetivo posicionamento no que diz respeito à escola e à educação. Pelo menos três destas concepções são regularmente citadas por autores em seus trabalhos, já que apresentam o predomínio das práticas no decorrer dos anos. São elas: tradicional, escola nova e tecnicista.

“A concepção tradicional tende a enfatizar a visão de metodologia como um artifício que permite ensinar tudo a todos. Segue uma prática de linha autoritária, onde o ensino é centrado na lógica da inteligência do adulto” (Manfredi, 1993: 2). Aulas expositivas (repasso dos conteúdos escolhidos) e métodos coercivos fazem parte do objetivo para a submissão - o professor controla tudo.

A concepção da Escola Nova, baseada nos erros da Escola Tradicional, procura através de uma prática centrada no aluno por fim ao autoritarismo do professor. Baseados no ideário liberal, os adeptos dos movimentos de renovação educacional - os defensores dos chamados “métodos ativos” - reivindicavam a importância do envolvimento ativo dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, ultrapassando assim, a relação poder-submissão, transformando a relação pedagógica numa relação mais simétrica de afeto-camaradagem.

Esta concepção provocou uma verdadeira “revolução” na metodologia, pois se transformou num campo de experimentação, um laboratório que serviu, segundo MANFREDI (1993: 4) *“para testar os mais variados métodos de ensino: os chamados métodos ativos, caracterizado por ser científico e sistemático”*.

Nesta concepção, o educando torna-se o centro do processo educativo (formativo) e as relações educando-educador assumem um caráter eminentemente subjetivo, afetivo e individualizante, pois o crescimento pessoal, interpessoal e integral é desvinculado da realidade em que se dá.

“O objetivo agora é formar a criança para a autonomia. Os métodos utilizados fomentam de acordo com o grau de maturidade da criança, sua livre expressão, seu livre pensamento, sua experiência pessoal. Tudo será interpretado a partir da compreensão do homem como indivíduo” (Candau, 1980: 4).

Esta perspectiva Liberal representa, sem dúvida, um avanço à perspectiva autoritária, pois valoriza uma dimensão fundamental: a liberdade da criança. Entretanto, ela não ultrapassa a visão individualista e, por isso, é incapaz de diagnosticar as verdadeiras causas da opressão.

Para MANFREDI (1993), por volta dos anos 60 desenvolveu-se no Brasil a tendência tecnicista de tecnologia educacional, onde a metodologia tende a ser racional e eficiente. Nessa fase o ensino passou por um processo de taylorização e de modernização, tornando o professor um tecnólogo educacional. Esta concepção perdurou também nos anos 70, mas nem por isso cessaram as críticas a ela já que, como na tradicional, a metodologia era centrada apenas no ensino - aprendizagem.

Como sujeitos participativos, os professores brasileiros deram sua contribuição, de acordo com o momento social no qual viveram, através das críticas e adoções das concepções pedagógicas. Ao mesmo tempo em que estes professores, insatisfeitos com sua rotina pedagógica, criticavam as concepções até então utilizadas - a tradicional, tecnicista e liberal - pensavam uma nova visão de acordo com o momento social em que viviam. Na década de 80, ao questionar a *funcionalidade social*, ou seja, ao questionar que tipo de cidadão estava formado quando adotava estas concepções, o professor indiretamente estava criando um meio, mais fácil e eficaz, de inserir a criança como sujeito de todo o processo educativo.

A concepção tecnicista funcionava de forma esplêndida na década de 60, porque para aqueles professores e alunos, bem como para toda a sociedade, era esta forma que interessava como processo educativo. Mas hoje esta concepção perde sua funcionalidade porque os sujeitos já não são os mesmos e o momento histórico é outro. Daí a incoerência de sua utilização caso não se perceba esse detalhe significativo: o aluno como sujeito de seu conhecimento. A inadequação do método adotado sem vínculo algum com a realidade social vivida pelos sujeitos poderá acarretar a insatisfação tanto de professores quanto de alunos.

A rotina de sala de aula dos profissionais da educação declarava a insatisfação de professores e alunos frente a inadequação dos métodos adotados até a década de 80. Desta forma, as reflexões do cotidiano escolar trouxeram contribuições para todo o Brasil uma vez que, baseados nos estudos de Piaget (1975,1976), Emília Ferreiro (1982) e Vygotsky (1984), criaram uma nova forma de pensar a educação através do construtivismo.

Autores como PIAGET (1975), ao estudar a forma como se processa a inteligência na criança, referiu que diferentemente do desenvolvimento orgânico, que é estático e instável, o desenvolvimento mental tende a ser um equilíbrio móvel, pois quanto maior a instabilidade mais haverá mobilidade, mostrando com isso que os seres humanos estão sempre aprendendo. E para que o desenvolvimento mental seja possível, é necessário que haja a equilibração, além da manutenção nervosa do exercício da experiência adquirida na ação sobre os objetos e das interações e transmissões sociais. Quanto a equilibração, este autor defende que agir corresponde a uma necessidade, e esta é sempre a manifestação de um desequilíbrio do organismo físico e mental, indicativo da carência de um reajustamento que, por sua vez, levará a ação. Este ato se finda tão logo seja restabelecido o equilíbrio, que será mais estável em relação ao estágio superior.

Atualmente, no entanto, o construtivismo vem sofrendo a influência do referencial teórico de VYGOTSKY (1984) que, se em primeira instância incorpora a importância da participação do sujeito na apreensão do conhecimento, nega-a como resultado da interação proposta por Piaget. Para Vygotsky, a apreensão do conhecimento é resultado da internalização de um amplo processo de interação social.

Este autor russo centrou seus estudos nas idéias de que o ser humano constitui-se enquanto tal na sua relação com o outro. A cultura torna-se, assim, parte da natureza num processo histórico que, ao longo do desenvolvimento da espécie humana, molda o funcionamento psicológico do homem. Vygotsky dá grandes importância ao funcionamento do cérebro na

constituição das funções superiores, trabalhando com a noção de que o cérebro é um sistema aberto, de grande plasticidade, cuja estrutura e modo de funcionamento são moldados ao longo da história da espécie e do seu desenvolvimento.

Reafirmo que o construtivismo vem sofrendo a influência destes autores acima citado, o qual mostram que a concepção de disciplina é muito diferente daquela apresentada para uma educação autoritária. Piaget acredita que a

“sociedade é a soma das relações sociais e, entre essas relações, pode-se distinguir dois tipos extremos: relações de constrição cuja característica é impor ao indivíduo a partir do exterior, um sistema de regras de aceitação obrigatória; e relações de cooperação, cuja característica é a criação, no espírito da pessoa, da consciência das normas e idéias existentes no fundamento de todas as regras” (Piaget, 1948: 402).

Para este autor é por meio desta “relações de cooperação” que a disciplina externa pode se desenvolver, uma vez que se trabalha a autodisciplina das pessoas, conscientizando-as da necessidade da compreensão das regras para maturidade do trabalho realizado. Desta forma, o professor deve evitar a coerção pela autoridade pessoal, sendo o intermediário na obtenção da criatividade e do interesse dos alunos.

PIAGET (1948) esclarece que a questão para o professor não é mais afirmar autoridade, mas entender que para a condução de um processo pedagógico condizente aos princípios de uma sociedade justa e igualitária, é necessário que ele e os alunos estejam ligados a tarefas comuns.

Não existem aqueles que impõe e aqueles que devem obedecer. Existe sim, uma disciplina livremente consentida, porque é fruto da organização do trabalho. É um processo de cooperação entre os indivíduos propostos a um mesmo fim.

"A disciplina não anula e nem prejudica a liberdade: disciplina não é uma atitude passiva de receber ordens, como é entendida em muitos ambientes; é uma penhora consciente e lúcida da diretiva a realizar, através da qual cada indivíduo aceita livremente as determinações que lhes ajudarão a executar o que, nascendo espontaneamente, se enquadra nos objetivos da nossa sociedade" (Jesus, 1986: 141).

4. TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

A temática que este trabalho busca analisar - A Disciplina na Sala de Aula - determinou a escolha de uma abordagem qualitativa no tratamento metodológico da investigação.

Para a realização do trabalho, foi selecionada uma unidade escolar de 1º grau da Rede Municipal no sentido de ter, como nas demais escolas, uma autonomia pedagógica. Essa autonomia necessariamente considera os aspectos que configuram a identidade da Rede Municipal de Educação, que, por sua vez, é permeada por fundamentos e concepções sócio-educacionais, baseada em uma educação de caráter humanizante, fundamentada no diálogo, na aprendizagem significativa e no planejamento participativo. Desde 1990 toda esta Proposta tornou-se presente nas unidades escolares através do Plano Pedagógico.

A opção pelo ensino público justifica-se primeiro pelo fato de que a maior parte de minhas atividades, como profissional de educação, serem desenvolvidas na Rede Municipal. O segundo aspecto que moveu esta escolha foi o fato de poder presenciar nas escolas da Rede uma tentativa, por parte dos profissionais, de buscar uma reelaboração da prática pedagógica frente as Diretrizes do Município, surgidas a partir de 1990. Pode-se contatar essa tentativa através do interesse pelos cursos de Formação oferecidos pela Rede Municipal de Campinas que atingem atualmente cerca de 600 educadores, que participam voluntariamente, porém são remunerados para isso.

O Centro de Atenção Integral à Criança (CAIC) "Prof. Zeferino Vaz" iniciou suas atividades em 1994. Foi construído pelo Governo Federal e inaugurado pela Prefeitura Municipal. O prédio é muito conservado, totalizando uma área construída de 2.179 m². Possui 1.440 alunos matriculados da 1ª à 8ª série que ocupam as 42 duas classes no período da 7h30 às 11h30 e das

12h30 às 17h30. Este mesmo prédio é utilizado no período noturno, onde é oferecido o Ensino Supletivo para 653 alunos.

Em linhas gerais, pode-se dizer que a escola, do ponto de vista de sua estrutura física, possui condições favoráveis para a realização de um bom trabalho educacional. Nesse sentido, pode-se considerá-la uma escola "privilegiada" considerando o conjunto maior das escolas públicas municipais.

A escolha pelo "CAIC" justificou-se, principalmente, pela disposição demonstrada pela diretora, orientadora educacional e professora em se envolver com o trabalho de pesquisa; pela facilidade de acesso e, ainda, pelo fato de ser possível a pesquisa numa sala de 1ª série.

Sendo a primeira série o início de um contato efetivo com a escola, a questão da disciplina ganha um peso maior. Neste novo ambiente a criança começa a perceber que sua vida de estudante será permeada por deveres e direitos que postos em uma balança, terão pesos diferentes dependendo da postura do professor. Por isso, um fator determinante para a escolha da sala a ser observada é de que esta fosse uma primeira série e que também funcionasse no período da manhã. A pesquisa foi possível porque contou com a disponibilidade da professora da 1ª série C.

O primeiro contato com a escola teve início em setembro de 1996. Neste período tomei conhecimento do espaço físico, da equipe administrativa e pedagógica, para quem foi apresentado o Projeto de Pesquisa. Permaneci na escola até dezembro do mesmo ano, aproximadamente num total de 60 horas. Esse total de horas foi distribuído da seguinte forma: 45h para observações das atividades em sala de aula, 6h em observação do recreio dos alunos e 9h com entrevistas.

Os objetivos da Pesquisa, já citados neste trabalho, constituíram-se nos pontos centrais para a construção do roteiro dos instrumentos. Assim, através de leituras de documentos, artigos, teses e livros relacionados ao tema,

foram construídas, no momento da elaboração do projeto, categorias de análises que nortearam as observações. (ANEXO 1). No desenvolvimento da investigação, utilizei uma variedade de fontes de informações como, observações (registros escritos e gravações), entrevistas e questionários que aproxima-se da Metodologia definida por LUDKE (1988) para o estudo de caso.

“Os estudos de caso utilizam uma variedade de fontes de informação. Ao desenvolver o estudo de caso, o pesquisador recorre a uma variedade de dados, coletados em diferentes momentos, em situações variadas e com uma variedade de tipos de informantes.” (Ludke, 1988:19).

A técnica de coleta de dados mais utilizada foi a observação direta do cotidiano em sala de aula, o que possibilitou um contato pessoal e estreito com o fenômeno pesquisado e, conseqüentemente, uma melhor leitura de sua realidade.

“A observação direta permite também que o observador chegue mais perto da “perspectiva dos sujeitos”, um importante alvo nas abordagens qualitativas. Na medida em que o observador acompanha in loco as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações” (Ludke, 1988:26).

A observação pareceu ser o meio mais eficaz para analisar a relação professor-aluno e desvendar como ambos percebem e lidam com a questão da disciplina. Portanto, a utilização deste método de investigação em sala, justifica-se pelo fato de ser este um espaço onde as contradições e reflexões se dão.

As observações eram realizadas semanalmente no horário das 7h30 às 11h30. Tive o cuidado de ser apenas ouvinte, procurando não interferir no processo, pois meu interesse estava voltado para o método adotado pela professora e a postura utilizada por ela frente a “indisciplina” dos alunos.

No registro das observações na sala e do contexto da escola em geral, era utilizado o Diário de Campo. Normalmente os dados eram registrados de forma sucinta durante as atividades. Logo após a observação, os

dados eram organizados e registrados para assegurar o máximo de fidedignidade dos fatos.

Na maior parte das vezes fiquei no fundo da sala registrando o que ocorria. Duas vezes me foi solicitado que ficasse com a turma para que a professora participasse de reuniões da categoria, o que foi de grande valia, pois aproveitei estes momentos para conversar informalmente com os alunos. Tive também outras oportunidades em atividades lúdicas intra e extra-classe.

Gostaria de lembrar que não foi priorizado o estudo analítico do conteúdo escolar desenvolvido, com exceção dos momentos em que este assumia um caráter relevante para o problema investigado, como a aplicação de algumas atividades : utilização das fichas, a lição de casa, o trabalho em grupo, etc.

Na observação me orientava por algumas categorias marcadas por indicadores (descritos no Anexo I). As categorias foram criadas a partir das leituras realizadas sobre Piaget no momento da elaboração do Projeto de Pesquisa. Esse autor coloca que para alcançar a disciplina dentro de uma concepção libertadora de educação, é fundamental que:

- * A escola possua horizontes marcados por objetivos comuns, e não que os professores possuam práticas distintas na mesma escola.
- * O professor tenha convicção da proposta adotada.
- * Exista respeito na relação professor-aluno.
- * O ensino seja significativo para o aluno e que a metodologia tenha um enfoque participativo.
- * O professor se preocupe com a seletividade da atenção dos alunos.
- * A classe possua regras próprias e que sejam construídas por todos que dela participam.
- * O professor tenha a consciência de que tipo de sanção utiliza; por reciprocidade ou por coersão.

Através dessa leitura, pode entender e compreender melhor as Relações de Cooperação e assim, organizar por itens um roteiro para as observações.

Relação de Cooperação:

- a) Proporciona trabalhos de Grupo
- b) Favorece o diálogo em todo tipo de situação escolar
- c) Considera as idéias e sugestões dos alunos
- d) Favorece o intercâmbio e a síntese de opiniões divergentes
- e) Favorece a autonomia, o autogoverno dos alunos
- f) Aproveita as relações de cooperação que surgem
- g) Estabelece relações de respeito mútuo
- h) Quando necessário, utiliza-se de sanção por reciprocidade
- i) Dá oportunidade para o aluno colocar seus sentimentos
- j) Questiona procedimentos, tanto moral como intelectual
- k) Solicita decisões dos alunos quanto ao que fazem

Quanto as Atividades

- a) O planejamento das atividades considera sugestões ou interesse dos alunos?
- b) As atividades são propostas com desafio, de forma convidativa a resolver?
- c) O professor aceita diferentes resoluções para as atividades realizadas?
- d) A organização da sala facilita a participação democrática dos alunos?
- e) Existe a possibilidade do aluno se expressar nas atividades desenvolvidas?

Quanto as Regras:

- a) Não existem regras que organize a sala.
- b) Existem regras, mas são impostas pelo professor.
- c) Existem regras, e foram construídas pelo grupo.
- d) Professor e alunos tem consciência das regras.
- e) As regras são questionadas, avaliadas e estão sujeitas a mudanças.
- f) Como as regras se materializam no trabalho.

Já os estudos de **Foucault** sobre poder e a forma como ele se constitui e é exercido em nossa sociedade, trazem valiosas contribuições à compreensão da disciplina enquanto prática de nosso dia-a-dia. E o autor preconiza características para a disciplina, dando as seguintes categorias para analisar a ordenação disciplinar dos indivíduos:

* Celular: a arte das distribuições - o jogo da repartição espacial - é um mecanismo de distribuição dos indivíduos através da inserção deles em espaço classificatório, individualizado..

* Orgânica : o controle das atividades - atividades repetitivas através de uma exigência de um registro permanente de conhecimento..

* Genética: é o controle do tempo., para produzir mais e mais rápido.

* Combinatória: o exercício da autoridade - é um dispositivo de vigilância contínua, que vê tudo sem ser vista e sem limites..

Estas características facilita uma melhor compreensão das normas e procedimentos adotados em várias salas de aula, o que acaba por produzir respostas automáticas à obediência; e vários destes mecanismos de controle são utilizados pelos professores, como pode-se ser observado em diversas pesquisas em Educação que tratam de temas como: relação professor-aluno.

Assim procurei elaborar alguns itens que pudessem servir de parâmetros nas observações. Intitulei estes itens de **Relação de Coação** por ser um dos principais instrumentos do poder disciplinar descritos por **Foucault**. O Poder de coerção é distribuído a muitas pessoas, formando uma pirâmide de controle, o qual é exercido continuamente para identificação de qualquer contraposição à ordem.

Relação de Coação:

- a) O professor centraliza todas as decisões da sala.
- b) Faz uso de punições e recompensas.
- c) Manda, ordena, dirige.
- d) Adverte, ameaça.
- e) Faz sermões, moraliza.
- f) Grita.
- g) Ridiculariza, envergonha.
- h) Interpreta situações, diagnostica.
- i) Conduz a sala, não deixa pensar.
- j) Estabelece relações de respeito unilateral.
- k) Organiza a sala por fileiras.
- l) A imobilização (mobilização) das crianças na sala.

Apesar de ter sido contruído anteriormente as observações, este roteiro não imprimiu rigidez. Na verdade se constituiu de alerta e lembrete de elementos que não poderiam passar despercebidos, sendo que após a

organização do Diário de Campo, havia a avaliação dos pontos levantados e paralelamente eram listados os aspectos que não haviam sido detectados naquela observação de forma a serem mais cuidadosamente observados no próximo encontro.

A filmagem aconteceu em Outubro e teve a duração de uma hora, e foi um importante instrumento para o registro vivo das atitudes da professora, dos alunos e do trabalho desenvolvido em sala, porém perde sua validade se analisada fora do contexto da investigação do problema. Não foram identificadas mudanças significativas nas atitudes dos alunos, pelo fato da aula estar sendo filmada. Já a professora apresentou um comportamento diferente do que o normal. Na sala, era possível presenciar situações em que questionava os alunos quanto ao que faziam e suas possíveis soluções para os problemas que surgiam mas, devido a filmagem, a professora passou a questionar cada ação realizada pelos alunos de forma exagerada. Na análise dos dados foram utilizados diálogos que aparecem na gravação e serão indicados pela sigla (FV).

Já o questionário utilizado envolveu questões de metodologia de ensino e concepção de educação. Buscou identificar questões de ordem teórica e prática como um outro tipo de registro da postura da professora. Os dados relativos ao questionário, poderão ser identificados pela sigla (Q).

No entanto, após ter o retorno do questionário, senti necessidade de fazer uma entrevista para o esclarecimento de algumas respostas. A entrevista de complementação dos dados oportunizou aprofundar e identificar melhor a linha pedagógica adotada pela professora.

A entrevista realizada com a professora possibilitou conhecer qual a sua concepção de disciplina, e dentro deste enfoque relatar os problemas e soluções encontradas para a "indisciplina" dos alunos no decorrer de 1996. Parte deste instrumento foi utilizado na análise, no capítulo 5, podendo ser identificado através da sigla ENT I. A entrevista foi realizada no horário de

TD, que é um período de horas semanais sem a presença dos alunos e que o professor utiliza para orientações, correções e demais atividades.

Já a entrevista com a Direção Geral aconteceu mediante horário marcado e, possibilitou auxiliar na descrição da escola como um todo (funcionamento, regras gerais, planejamento), bem como compreender o cotidiano e o contexto em que a primeira série estava inserida.

Todos os instrumentos utilizados, visaram levantar o maior número de dados para subsidiar a análise, tanto de aspectos aparentes como de aspectos que necessitaram de uma leitura mais cuidadosa

5. A DISCIPLINA NA SALA DE AULA

Neste capítulo procuro levantar elementos que auxiliem a entender como a professora concebe e trata a questão da disciplina na organização da sala e no trabalho pedagógico que realiza. Para isso foi utilizada as categorias de análise já descritas, como algo presente na linha pedagógica adotada.

5.1 A metodologia e a organização da sala

A professora tem formação universitária e concluiu em 1990 o curso de Pedagogia pela PUC Campinas. Tem 30 anos e sempre atuou como professora, tanto na rede particular como na municipal e, não seria possível descrever a metodologia utilizada por ela sem antes resgatar suas experiências profissionais em uma das escolas particulares de Campinas.

Durante dez anos trabalhou com o Método Montessori e quando se efetivou na Rede Municipal (em 1990), deparou-se com um problema: não poderia trabalhar da mesma forma como vinha fazendo nestes anos todos, em primeiro lugar porque a escola não contava com os materiais apropriados para a aplicação das atividades e segundo porque a realidade da Rede Municipal era outra. Este foi um dos problemas explicitados pela professora na entrevista realizada.

Embora ciente da existência destes fatores, insistiu na mesma forma de trabalho, reformulando apenas algumas atividades. O que importava naquele momento era manter sua experiência, pois isso lhe dava segurança. Mas no final do ano teve a certeza que a maneira como trabalhava exigia transformações, principalmente do ponto de vista metodológico.

HELLER ao explicar o embricamento entre *transformação & indivíduo*, tendo por mediador desta relação a reflexão dos atos cotidianos, nos ajuda a entender essa questão.

“Raras são as pessoas que não se deixam intoxicar por este cotidiano; que rompem com sua rotina através da reflexão de sua prática diária no momento social em que vivem e atuam, conseguindo com isso observar suas ações sobre outro prisma” (Heller, 1992:19).

Através de cursos, palestras e grupos de formação oferecidos pela Secretaria de Educação, a professora foi retomando o contato com outros autores, que já vinha estudando superficialmente na faculdade como Piaget, Vygotsky e Emilia Ferreiro. Explicitando que estes autores contribuíram na transformação de muitas regras e padrões existentes em sua prática bem como ajudaram a redimensioná-la.

“Foi preciso coragem para fazer as mudanças e muito estudo para manter uma prática coerente. E isso não aconteceu de uma hora para outra” (Q:2).

O problema em adotar uma metodologia ou outra, não é somente mudar, mas sim manter e conseguir sustentar esta transformação. Imprescindível para uma mudança significativa, não é apenas romper com o cotidiano que a Escola apresenta, mas refletir sobre a postura e atos constantemente.

Essa mudança foi gradativa e atualmente, através da metodologia que utiliza, *“procura resgatar o prazer e a busca através da auto descoberta, que não é uma educação individualista mas, procura desenvolver o “ser” para que pleno possa interagir com o outro de uma forma significativa” (Q:4).*

Segundo a professora, mesmo com a reformulação de sua prática, algumas características não deixam de ter sua raiz no Método Montessori. Uma delas é a questão da disciplina. Montessori (1965) expõem que

“A disciplina deve ser ativa. Não é disciplinado um indivíduo que alguém torna artificialmente silencioso e imóvel

como um parálítico. É um indivíduo aniquilado, não disciplinado. Consideramos disciplinado um indivíduo que é senhor de si e que pode, por conseguinte, dispor de si próprio ou seguir uma regra de vida” (Montessori, 1965: 145).

Conhecendo a trajetória de sua construção metodológica, podemos partir para uma análise da disciplina através da própria organização da sala de aula.

A professora organiza a sala em três fileiras, com seis carteiras duplas cada, conforme poderá ser visto no desenho em anexo (Anexo IV). Segundo FOUCAULT, *“a primeira das grandes operações da disciplina é a constituição de “quadros vivos” que transformam as multidões confusas, inúteis e perigosas em multiplicidades organizadas” (Foucault, 1977:128).*

Na sala observada, no entanto, os vinte e nove alunos tinham grande mobilidade e, essa característica devia-se ao trabalho pedagógico proposto (o qual será tratado com maiores detalhes no item 5.2 deste capítulo). Portanto, os alunos não ficavam confinados em suas carteiras, mesmo porque essa ocupação não estava vinculada a imobilidade ou a pretensão de um controle por parte da professora.

O próprio trabalho diversificado propõe uma mobilidade ordenada onde surge a necessidade de aprenderem a organizarem-se dentro daquele pequeno espaço físico. A professora procura, nas características físicas do ambiente formas de utilização que auxiliem na liberdade dos alunos e na interação dos mesmos. Neste sentido, as carteiras duplas auxiliam nos trabalhos pela facilidade na troca de idéias, uma vez que partilham o mesmo espaço. Na realização de atividades escritas os alunos trabalham em suas carteiras e, nas brincadeiras espalham-se nos corredores na frente da sala ou no fundo dela. Todos demonstram conhecer bem os espaços utilizados para quaisquer uma das atividades propostas.

Não há muitas opções em modificar a estrutura da sala e, segundo a professora, organizá-la por fileiras parece ser a melhor forma de utilizar o espaço disponível. Supondo que existisse um espaço suficiente na sala para que houvesse uma modificação, foi solicitado à professora um desenho da reestruturação que faria e, o qual foi ilustrado da seguinte forma¹:

“Em primeiro lugar não teriam carteiras - não assim, uma atrás da outra - teria apenas algumas que seriam deslocadas conforme a necessidade da criança. Um grande espaço físico para usarmos no chão. Um grande mural para a exposição dos assuntos centrais e estantes abertas para materiais.”

Além do espaço físico, a fila é também na sala de aula observada, uma forma de organização. Foucault (1977:133) qualifica a disciplina como a arte de dispôr em fila. Toda vez que as crianças saíam da sala de aula (início e fim das aulas e para irem ao refeitório) formavam duas filas: dos meninos e das meninas. A formação não era feita pela professora, mas pelo casal de ajudantes do dia². Os alunos não possuíam um lugar fixo na fila, diferente do que acontecia no refeitório, onde cada turma tinha um lugar específico.

Quando voltavam do refeitório, a formação da fila era feita pela professora através do bater de palmas. Os alunos compreendiam muito bem este código e atendiam automaticamente, legitimando a técnica de comando.

“O importante é perceber o sinal e reagir logo a ele. Poucas palavras, nenhuma explicação; o silêncio é interrompido por sinais : palmas, sinos, gestos, olhares do mestre” (Foucault, 1977:18-9).

Questionada a respeito da fila, a professora não soube responder se esta prática é uma regra da escola, mas confirmava sua utilização na

¹ O desenho da sala e da nova estrutura proposta pela professora está no Anexo IV.

² A escolha do casal de ajudantes do dia seguia a lista do Diário de Classe da Professora. Este casal recebia um crachá onde estava escrito “AJUDANTE” e, como a própria função já determina, eles auxiliavam a professora na entrega de materiais, recolhiam os cadernos e formavam a fila. Neste momento, paravam na porta da classe e o casal chamava meninos e meninas pelos nomes. Os alunos, portanto, não possuíam lugares fixos pois, a cada dia, era chamado para a fila em um momento.

organização dos alunos, percebendo a incoerência da existência e da utilização da fila. Justifica tal atitude pela crença de que

“a disciplina é uma conquista interior de cada um, levando o indivíduo a ter mais tranquilidade, a estar conquistando seu espaço e seu próprio conhecimento de forma prazerosa” (ENT:6).

O uso da disciplina interior, conquistada pelo aluno, parecia não ser explorada fora da sala de aula nas diversas situações vividas diariamente por todos daquela série. O fato de andarem em fila pela escola e, por outro lado, auxiliarem na co-organização da sala através de regras, eram elementos contraditórios de organização.

5.2 O trabalho pedagógico

Analisando o trabalho pedagógico desenvolvido pela professora, percebe-se que, em geral, considera as sugestões e o interesse dos alunos. Os assuntos são organizados a partir de “curiosidades” que surgem em classe (e extra-classe) entretanto não deixam de ter, em sua maioria, exercícios que reforçam as matérias do conteúdo. Não é adotada cartilha ou livro didático; a proposta é trabalhar com fichas, isto é, folhas mimeografadas que trazem textos informativos, exercícios, testes, poesias, etc.

O trabalho docente consiste em selecionar e organizar vários procedimentos didáticos. Assim, todas as matérias são trabalhadas da seguinte forma: o assunto é introduzido pela professora em aula expositiva; a turma realiza atividades comuns (neste momento o trabalho é diversificado, ou seja, atividades - individuais, de grupo, artísticas...) e por fim, resolvem a ficha-exercício do conteúdo dado. Esse trabalho individual é colado posteriormente nos respectivos cadernos e, através destas fichas os alunos reúnem textos explicativos e exercícios de cada matéria. Para analisar estas diferentes formas e procedimentos didáticos, recorro a Libâneo (1995) para buscar entender o trabalho pedagógico nessa sala. Segundo esse autor,

“o eixo do processo de ensino é a relação cognoscitiva entre o aluno e a matéria. Os métodos de ensino consistem na mediação escolar tendo em vista ativar as forças mentais dos alunos para a assimilação da matéria. Neste sentido, o critério de classificação dos métodos de ensino resulta da relação existente entre ensino e aprendizagem, concretizada pela atividade do professor e dos alunos no processo de ensino” (Libâneo,1995:160).

5.2.1 Aula Expositiva

Neste método os conhecimentos habilidades e tarefas são apresentadas ou demonstradas pelo professor. A atividade dos alunos, segundo LIBÂNEO (1995) é receptiva, embora não necessariamente passiva. *“O método de exposição verbal ou aula expositiva, do modo como o descrevemos, é um procedimento didático valioso para a assimilação de conhecimento” (Libâneo, 1995: 161).*

Mas a aula, na sala observada, não é essencialmente expositiva *“Se a metodologia de trabalho do professor for somente expositiva, a única disciplina admissível é o silêncio dos alunos (...)” (Vasconcellos, 1993: 69).* Nos momentos de exposição de conteúdos ou explicações das atividades, é percebido o silêncio dos alunos e a atenção dada à professora. Na verdade, a “atenção” acontece constantemente, e não é conseguida através de ameaças ou discursos.

Nas escolas, espera-se obter silêncio mediante estas ordens categóricas: ameaças e sermões. O silêncio nas escolas significa o cessar de ruído; a pausa de uma reação, a negação da desordem e da algazarra através dos gritos da professora.

Foucault descreve o aparelho disciplinar perfeito, como

“fonte de luz que iluminasse todas as coisas, é um lugar de convergência para tudo o que deve ser sabido: olho

perfeito a que nada escapa e centro ao qual todos os olhares convergem” (Foucault, 1979: 156).

Mas, no método Montessori o objetivo é disciplinar a atividade, e não imobilizar a criança ou deixá-la passiva. Por isso, foi possível perceber naquela sala que o baixo tom de voz da professora era escutado por todos, fosse para chamar um aluno ou organizar a sala, os alunos escutam. Eles também falam baixo, o que torna desnecessário gritos, sermões ou ameaças. Isso acontece porque a professora tem convicção da proposta que está levando aos alunos e porque, anteriormente, explicou o motivo de sua conduta em sala de aula.

Quando o professor não tem convicção daquilo que está propondo, o problema começa a se manifestar em: exigências dos alunos, falta de limites e critérios e, conseqüentemente vai acumulando podendo chegar a uma confusão generalizada da classe” (Vasconcellos, 1993, 66).

Segundo a professora,

“para exigir algo dos alunos, é necessário saber se você poderá cumprir. Como poderia exigir que falassem baixo, se com berros eu peço isso? O que vale para eles, vale para mim também e assim, cresce o respeito” (ENT 1).

“A busca do clima ético de respeito em sala de aula, tem a ver com a construção da cidadania, com o direito a diferença, com o direito a ter sua palavra, a se expressar. Disciplina é sinônimo de trabalho, diálogo, camaradagem, afeto e respeito mútuo” (Nidelcoff, 1980: 74).

Mesmo estando estritamente ligada a exposição dos conteúdos, a aula expositiva não é simplesmente um monólogo, mas um espaço de conversa (diálogo) sobre o assunto tratado. Quando explica o conteúdo traz exemplos do cotidiano vivido, o que além de ser uma forma de considerar o conhecimento do aluno, valorizando o que sabem, conseguia a atenção de todos.

Na comemoração da *Semana da Criança*, a professora explorou o Estatuto da Criança e do Adolescente e iniciou, juntamente com os alunos,

um trabalho de discussão sobre os “Direitos da Criança”. Todos os alunos receberam uma folha que trazia um texto sobre os direitos da criança e um questionário. Fizeram, primeiramente, uma leitura silenciosa, logo após iniciaram uma exposição de opiniões (FV).

(Prof) O que são os direitos das crianças?

(La) As crianças precisam em primeiro lugar de amor.

(Prof) Alguém mais sabe sobre os direitos das crianças?

* a criança que quisesse falar, deveria levantar a mão. Naquele momento, falava um por vez. A professora olhava para a criança que estivesse com a mão levantada e pedia para expôr sua opinião. Esta também era uma regra construída pelo grupo: “falar um de cada vez, para que assim possam conversar.”

(Na) Eles matam os coitadinhos, maltratam, não pode.

(Prof) Quem mais? Fala Be.

(Be) Pode ir na escola

(La) As crianças têm direito a moradia, alimentação e ao amor.

(Prof) Quem mais. Fala Ga.

(Ga) A ser amado.

A professora, então, fez uma exposição sobre o assunto, utilizando as falas dos alunos e fechou refazendo a leitura do texto. Pediu que um aluno relesse o texto e a cada ítem foram conversando e tirando dúvidas. Logo depois, os alunos responderam a três questões sobre o que acabaram de discutir:

* Vocês acham que os direitos da criança estão sendo respeitados? Por que?

* Se você fosse o Presidente, o que faria para mudar isso?

* O que você colocaria também como direito?

LIBÂNEO (1995) complementa e explica que

“se o conteúdo da aula é suficientemente significativo para canalizar o interesse das crianças, se vincula-se com conhecimentos e experiências que os alunos trazem, se os alunos assumem uma atitude receptivo-ativa, a exposição verbal deixa de ser simplesmente um repasse de informações” (Libâneo, 1995: 162).

Desta forma, não havia a necessidade de “exigir” atenção dos alunos. Como o “interesse” superava a “obrigação”, todos queriam participar da conversa.

A aula expositiva, assim desenvolvida, envolvia liberdade de expressão verbal e o respeito pela forma de pensamento do aluno. Através da interpretação de textos, de explicações de conteúdos ou nas discussões, era comum surgir várias opiniões: as que discordavam, as que concordavam e as que explicavam (reforçavam a mesma idéia). E estes momentos davam oportunidades de expressão iguais para todos. A organização das discussões acontecia através de regras: o aluno que sentisse vontade de se expressar, levantava a mão e era ouvido por todos³.

“O método expositivo continua sendo pois um procedimento necessário, desde que o professor consiga mobilizar a atividade interna do aluno de concentrar-se e de pensar, e a combine com outros procedimentos, como o trabalho independente, a conversação e o trabalho em grupo” (Libâneo, 1995, 161).

Na sala observada essa “combinação” era realizada através das atividades em comuns e das fichas.

5.2.2 Atividades Comuns

Após a aula expositiva, os alunos passam a resolver *Atividades Comuns* que são trabalhos realizados coletivamente por todos, através de diferentes formas de organização, sendo eles individuais e/ou em grupos. Nestas atividades o trabalho é independente; os alunos não contam com a orientação direta da professora pois possuem determinados conhecimentos como compreensão da tarefa, seus objetivos, domínio da forma de solução o que possibilita uma resolução muitas vezes criativa.

³ As Regras serão tratadas com maiores detalhes no item 5.3 deste Capítulo.

A) Trabalhos Individuais

O trabalho individual é caracterizado pelo estudo dirigido. São atividades curtas que traziam um texto referente ao conteúdo da matéria dada e questões enunciadas com clareza (o que é, por quê, quando, onde, como etc.) através das seguintes instruções, classifique, consulte, escreva, descreva, recorte, etc. As atividades são resolvidas em curto espaço de tempo, e a professora percorre a sala observando como cada aluno resolve as questões; tirando dúvidas mas sem interferir nas resoluções.

Não é realizada uma correção conjunta (comumente feita na lousa). Corrigir através do exercício mecânico, segundo Foucault (1979) é *próprio do castigo disciplinar: expôr os erros para corrigir os defeitos*. A fim de evitar esta forma de punição diretiva à criança que errou, a professora corrige as atividades em casa e, no dia seguinte, expõe a matéria novamente, caso precise ser revisada em algum ponto para uma melhor consolidação dos conhecimentos, e individualmente, chama as crianças com dificuldades para que expliquem seu raciocínio nas respostas dadas.

“As crianças corrigem-se frequentemente de modo autônomo, à medida que tentam explicar seu raciocínio tem que descentrar para apresentar a seu interlocutor um argumento que tenha sentido. Assim, ao tentar coordenar seu ponto de vista com o do outro, conseqüentemente ela se dá conta do seu próprio erro” (Kamii,1995: 115).

Para FERREIRO & TEBEROSKY esse tipo de correção é construtiva pois, ao se constatar o fracasso da criança em solucionar um determinado problema, busca-se com ela os motivos de seu fracasso. Ou seja, é aquela que, mais que um resultado, tem por objetivo a compreensão da criança na situação-problema” (Ferreiro & Teberosky, 1986:22).

Importante salientar também que as atividades individuais nem sempre seguiam a mesma forma, ou seja, textos e perguntas. A montagem de livros, cartazes, poesias fazia a proposta de realização um desafio, tornando-se

convidativas de aprender. O desafio é lançado como uma forma de desequilíbrio do raciocínio da criança a fim de levá-la a reflexão.

Como exemplo podemos citar uma atividade que propõe a montagem de um livrinho sobre a divisão do círculo em partes. Os ajudantes do dia passavam pelas carteiras entregando 6 círculos e o livrinho. Em cada página do livro estava escrito uma frase:

*Era uma vez um círculo
Cansado de sempre ser círculo, um dia ele se dividiu em quatro partes
E se transformou em . . . E depois se transformou . . .
E resolveu que seria um . . .
E finalmente se transformou em . . .*

Embaixo de cada uma destas frases havia um espaço em branco para que a criança escrevesse no que o círculo se transformara e, para isso, deveria usar sua criatividade.

*(FE) Olha tia o meu desenho.
(PROF^a.) Pessoal, olhem o desenho do FE. Ele pensou diferente a atividade do círculo.*

E FE mostra o desenho para a turma que eufóricos querem ver o que tinha feito de diferente. E perguntaram:

*(ALUNOS) Mas está certo?
(PROF^a.) Tá sim. Quando a tia fez a atividade pensou numa resposta, mas o que vocês estão fazendo e o que o FE fez, saiu muito melhor do que eu imaginei. Parabéns pra todos.*

O que se destaca nas atividades individuais, além da forma como a professora aceitava as diferentes resoluções das atividades realizadas pelos alunos, principalmente quando estas envolviam criatividade, senso crítico e impressões pessoais, era a mobilização das crianças na sala. Uma mobilidade que aparecia também na forma de organização dos trabalhos em grupo.

B) Trabalhos em Grupo

O "Trabalho em grupo" é uma prática constante na sala de aula, mas não foi assim desde o início. Segundo a professora, no início do ano letivo

ela propunha apenas atividades coletivas onde cada aluno deveria realizar somente a sua. O procedimento de trabalho em grupos, “*consiste basicamente em distribuir temas de estudo, iguais ou diferentes a grupos fixos ou variáveis. O trabalho tem sempre um caráter transitório, ou seja, deve ser empregado eventualmente conjugado com outros métodos de exposição e de trabalho independente*” (Libâneo, 1995, 170).

Isso porque antes de ser “grupo” a criança precisava descobrir quem era ela, como realizava seu trabalho, como organizava seu espaço. Apesar de ser uma atividade única para todos, os alunos levantavam para trocar idéias. . .”
(ENT I: 3).

Como já foi citado, o objetivo da disciplina ativa é disciplinar a atividade, e não imobilizar a criança ou torná-la passiva. A professora parecia utilizar aqui os princípios da concepção montessoriana segundo a qual, na disciplina a criança deverá possuir

“a atenção necessária para receber a chamada, em voz baixa, de seu próprio nome; a coordenação dos movimentos que impedem os encontros com pessoas e coisas; o caminhar silencioso constituem uma preparação eficaz para apurar a personalidade, motora e psíquica. Estabelecido esse fenômeno da concentração, devemos vigiá-lo com precisão, graduando os exercícios. Assim, elas se levantam, falam, mudam de lugar, mas de um modo diferente que antes; isto é, elas querem levantar-se, falar, etc nesse estado de ordem que já lhes é próprio” (Montessori, 1965: 285).

Este método faz da individualidade, diferenças e potencialidades individuais, ritmos diferenciais e liberdade os pilares que norteiam a sua concepção metodológica, entendida como um conjunto de técnicas (neutras) que visam desenvolver as potencialidades dos educandos, baseando-se nos princípios: da atividade, da individualidade, da integração dos conteúdos, da liberdade e responsabilidade.

Nessa concepção, o educando torna-se o centro do processo educativo (formativo) e as relações professor-aluno assumem um caráter

eminentemente subjetivo, afetivo e individualizante, pois o crescimento pessoal, interpessoal e integral é desvinculado da realidade em que se dá.

O que foi possível contatar que, neste tipo de educação, existe uma condenação à imobilidade pois acreditam na disciplina ativa.

“Não é disciplinado o indivíduo que se conserva artificialmente silencioso e imóvel como um paralítico. Indivíduos assim são aniquilados, não disciplinados. Consideramos disciplinados um indivíduo que é senhor de si e que pode, por conseguinte, dispor de si próprio ou seguir uma regra de vida” (Montessori, 1965: 45).

Por essa razão, mesmo que o trabalho fosse individual, havia sempre uma mobilização dos alunos para a troca de idéias. Dentro daquele pequeno espaço físico não havia gritos ou brigas; todos conversavam num baixo tom de voz. Num segundo momento, as atividades individuais começaram a ser realizadas em duplas.

“... e fui trazendo várias atividades ainda mimeografadas. Chamava de dois em dois amigos para escolherem a atividade que desejassem fazer. . . ” (ENT I: 4).

Além de sentarem juntas, as crianças deveriam decidir quais atividades realizariam. A estrutura das carteiras da sala contribuía para que isso acontecesse de maneira natural pois, os alunos já sentavam em duplas e portanto, a troca era ainda maior. E depois desse processo, foi sugerido a montagem de grupos de 4 alunos

“Comecei a trazer outros materiais e, cada vez mais, aumentava o leque de opções. Agora como iria fazer a montagem dos grupos? Era melhor unir as carteiras” (ENT I: 4).

A mobilidade sugería condições como a preocupação com o outro. Uma vez que faziam parte de uma escola e estavam no primeiro andar, existiam classes em baixo de onde estavam e ao lado. Se essa mobilização de pessoas e carteiras começasse a ser “brusca”, poderiam incomodar os outros.

Surge a necessidade de uma locomoção com o mínimo de ruído: as crianças seguravam as mesas e carteiras e conseguiam levá-las para o lugar desejado.

Dependendo do tema proposto e da atividade realizada, os alunos se agrupam em 2, 5, 7 e até mesmo em 10. Durante as atividades recebem materiais necessários e atenção da professora, que auxilia nas dúvidas que aparecem. Os grupos geralmente são formados por afinidades. Não há uma pré-determinação da professora na escolha dos componentes dos grupos. Mas por outro lado, deveria também manter um cuidado especial para que as relações não ficassem, com o passar do tempo, viciadas e estereotipadas.

"Frequentemente parte-se do pressuposto de que uma sala é um coletivo, de que os alunos se conhecem pois afinal, estão juntos desde o início do ano; isto é um grande engano, uma vez que normalmente os alunos não se conhecem (a não ser no seu restrito grupinho)"
(Vasconcellos, 1993:71) .

O intercâmbio entre alunos, fora de suas "panelinhas" surge durante um trabalho desenvolvido pelos alunos, mas pode-se dizer que não foi intencional ou mesmo planejado pela professora. E o que aconteceu no dia 22/11, ilustra essa situação

No dia seguinte, CAIC iria ceder todo o espaço disponível para a realização de uma Amostra de Trabalhos das escolas da Sar-Oeste. Os trabalhos geralmente eram desenvolvidos em sala por professores e alunos e/ou pelos projetos existentes nas escolas. A fim de montar um material para a exposição, a professora propôs uma atividade de grupo onde, os alunos puderam escolher temas dentre as áreas que trabalhavam diariamente e, contruíram a própria história da classe. Sugestões foram dadas pela professora e pelos alunos. Desta forma, montaram vários itens que os grupos escolheram para a realização do trabalho, como: História em quadrinhos, O que vemos em Ciências, História da Matemática, A nossa sala é assim e Como aprendemos a escrever.

As crianças se organizaram em vários grupos. Receberam materiais necessários como cartolina e vários outros tipos de papéis. O grupo, por consenso escolhia o tema e dentro do tema, escolhiam o assunto a ser tratado.

Quando as crianças formaram os grupos e passaram a escolher os temas dentro dos itens já descritos, houve troca de pessoas nos grupos. Isso porque, após as discussões os grupos deveriam chegar a um consenso. Utilizavam diferentes formas que auxiliasse na escolha, como a votação.

Porém alguns alunos sentiram-se lesados, pois os temas que haviam sugerido nem ao menos entraram em discussão e assim, mudaram de grupo e foram para outros grupos que escolheram temas de sua preferência.

A primeira formação de grupos foi por afinidades. A segunda, com a troca de alguns alunos, aconteceu por vários motivos: insatisfação, liberdade de escolha, por fuga ou até pelo prazer no trabalho. Mesmo não contando com essa nova relação de cooperação que se criou no segundo grupo, considerou-se ótimo o aproveitamento no sentido do exercício da liberdade e na troca de experiências com outras crianças que normalmente não trabalhavam juntas.

A finalidade principal do trabalho em grupo, é obter a cooperação dos alunos entre si na realização de uma tarefa e *“para que cada membro do grupo possa contribuir na aprendizagem comum, é necessário que todos estejam familiarizados com o tema em estudo”* (Libâneo, 1995: 170).

Daí justifica-se a mudança para o grupo de interesse. O aluno que “trocou de grupo”, acabou tendo um aproveitamento satisfatório, pois conseguiu contribuir com o grupo a que pertencia por dominar o assunto tratado, mas também poderia haver contribuído com qualquer outro grupo, já que os temas escolhidos por eles fizeram parte das aulas expositivas da professora.

5.2.3 Atividades com fichas

Após as atividades coletivas realizadas em comum por toda a turma, o aluno tinha duas opções: brincar ou fazer a ficha. Estas fichas tratavam de temas que estavam sendo trabalhados ou temas sugeridos pelos alunos (a nível de curiosidade). A própria criança se encarregava de escolher dentre as fichas, qual iria resolver primeiro: a de matemática, de estudos sociais, linguagem ou ciências. Para que o aluno tivesse um "controle pessoal" do que fez e o que faltava resolver, ele olhava em um quadro que cruzava o nome de todos os alunos da sala e as atividades propostas. Ao término de cada uma das atividades registrava (com um "X") na tabela.

Ativid./ nome	Figuras Geometr.	O tatu bolinha (curiosidade)	Poesia O barco	Númerais	O corpo humano
Paulo	X	X			
Marco	X		X	X	
Rodrigo		X		X	X
Aline	X	X			X
Paula		X	X	X	
Roberta	X		X		

As fichas eram materiais que sofreram uma adaptação do método Montessori. A professora construiu, diversificou e adaptou os brinquedos e as fichas para a realidade da rede municipal e, utilizou na construção destes materiais sucata, revistas e desmanches de livros didáticos e paradidáticos.

As fichas eram colocadas nas duas últimas carteiras da sala para que as crianças pudessem escolher, e os brinquedos ficavam em cima do armário. Semanalmente as crianças tinham, como atividades de sala, cinco fichas de exercícios individuais para serem resolvidas e, com prazo para entregá-las (nas sextas-feiras). Todas eram corrigidas pela professora e entregues aos alunos para colarem em seus cadernos

O que também procurou se destacar através da utilização deste material foi a livre escolha (o interesse) e a disciplina. Esta forma se aproxima e muito do modo como Montessori tratava os materiais:

“os materiais estabelecem um auxílio para a criança que escolhe os objetos, pega-os, serve-se deles e exercita-se com eles segundo suas próprias tendências e necessidades, conforme o impulso de seu interesse. Os materiais tornam-se assim, meios de desenvolvimento” (Montessori, 1965: 148).

Desta forma, as crianças da sala observada possuíam livre acesso aos brinquedos e às fichas, tinham a liberdade de escolha entre um e outro. Além de colocar a criança em contato com o material, a professora propunha a ordem destes materiais, incentivando-as a se interessarem pela ordem do ambiente que as envolviam.

Eis a regra que se baseia uma organização exterior de disciplina muito simples, mas eficiente para garantir um trabalho tranquilo. Cada objeto deverá ter seu lugar determinado, onde será encontrado sempre que não estiver em uso. A criança somente poderá pegar o objeto que estiver exposto à livre escolha e, depois de usá-lo deverá recolocá-lo no mesmo lugar” (Montessori, 1965:146).

Como já foi dito, o material utilizado não era idêntico ao do método Montessori, mas a disciplina no escolher e na liberdade diante da diversidade apresentada à criança, era muito semelhante ao método Montessori. Isso porque, a professora também defendia a idéia da autora de que:

“Os primeiros albos da disciplina nascem com o trabalho. Quando uma criança toma interesse pelo trabalho, a expressão de seu semblante, a atenção, a constância de seu exercício, comprovam sua aplicação. Esta criança acha-se no caminho da disciplina. Pouco importa que a atividade seja um exercício, uma brincadeira ou lavar prato” (Montessori, 1965: 285).

Desta forma, na concepção do trabalho montessoriano, *“a livre escolha ou exercício pela criança é fundamental para que haja uma*

concentração e para que a atividade seja formadora e imaginativa” (Nicolau, 1986: 24).

E foi através da diversidade das FICHAS que a professora conseguiu unir a concentração (seletividade de atenção) e interesse dos alunos, pois podiam ver impressas ali suas curiosidades e idéias. A criança desenvolve a seletividade, segundo Piaget,

“como mecanismo de sobrevivência numa sociedade de super comunicação, somente se interessando por aquilo que lhe interessa. Dai a necessidade do professor apresentar algo que realmente interesse ao aluno. É claro que não se trata de conseguir motivar a todos, o tempo todo, mas de criar um clima hegemônico de respeito e interação” (Vasconcellos, 1993: 70-1).

Da preocupação com a seletividade da atenção dos alunos e o interesse podia-se perceber outros pontos que acabavam surgindo como o auto governo e autonomia, que significa ser governado por si próprio.

Por isso, se a criança quisesse resolver, por dia, mais de uma ficha nada a impediria. Não havia cobranças caso preferisse brincar a fazer as fichas mas, todos deveriam terminá-las dentro de prazo prescrito.

Como as FICHAS faziam parte de um planejamento diário e semanal da professora, havia sempre um tempo para que pudessem resolver a atividade durante a aula. A responsabilidade da resolução e entrega das fichas era da criança. Caso deixassem de realizar uma das fichas, deveriam levá-la como lição de casa. Mas isso raramente acontecia, pois havia um interesse muito grande na realização do trabalho.

A tomada de decisões sobre : o que fazer, quanto e como? não estava necessariamente ligada a figura da professora em sala. Mas sua postura no processo educativo, deixando o aluno a vontade para descobrir, questionar, brincar e aprender era essencial para o crescimento individual e coletivo da turma. Não estou querendo afirmar com isso que sua presença

fosse dispensável, mas o quanto era importante enquanto mediadora do processo de aprendizagem.

5.3 - As Regras

“Vamos elaborando as regras de acordo com o momento, porque aquilo de no primeiro dia de aula colocar o que pode ou não ser feito (não pode gritar, não pode conversar com o amigo na hora do trabalho, não pode isso, não pode aquilo ... mas pode estudar) não tem sentido para eles. Com certeza estas regras não seriam cumpridas se fossem impostas.”

(ENT I: 4)

Comumente espera-se que o superior (o professor) dê as ordens, já que vivemos numa sociedade marcada pelo mando e desmando, estruturada de cima para baixo. E nessa disciplina externa, o aluno se coloca numa situação de alienação em relação as normas de convivência pois não entende o por quê não pode mudá-las e se submete por pressão. Ao ir contra a autoridade estabelecida, sua atitude passa a ser vista de duas maneiras: pelos professores, diretores e inspetores que tratam-na por indisciplina; e pelos alunos que a vêem como um ato heróico e revolucionário, pois é algo que todos gostariam de fazer mas falta coragem. Porém, as regras deixam de ter essa conotação autoritária quando são construídas pelo grupo.

“Enquanto a responsabilidade da disciplina estiver depositada sobre o professor, suas chances de sucesso são pequenas. Há a necessidade de se partilhar essa responsabilidade com o coletivo da sala. Mas para que isso ocorra tem que haver toda uma proposta e uma prática de partilha no trabalho em sala de aula e não apenas com relação à disciplina. Na medida em que o aluno tem espaço para colocar também sua visão, seu conhecimento, sua perspectiva sobre o que pode ser a aula, passa a sentir o espaço da sala de aula como sendo também seu, envolvendo-se co-responsavelmente na organização” (Vasconcelos, 1993:72).

Notei que a responsabilidade pela construção de um ambiente favorável era tanto da professora quanto dos alunos, condição fundamental para a existência da disciplina e para que o trabalho em classe possa se desenvolver.

A criação de regras, levando em consideração as sugestões e necessidades do grupo, foi a forma de organização de sala encontrada para melhor combinar a autoridade do professor e a autonomia do grupo; uma vez que o trabalho em sala dependia do desempenho de todos ali. As regras foram construídas a partir de situações que exigiram do grupo, durante as atividades, uma relação de respeito com/pelo outro e o desejo de aprender. O aluno não poderia ir fazendo tudo aquilo que desejasse, se isso afetasse os demais; neste caso seria necessário estabelecer limites para sua ação. As crianças que se sentiam prejudicadas reivindicavam seus direitos através de algumas reclamações, como a descrita abaixo:

(LU) O tia, por que ele está conversando? Está me atrapalhando ...

(PROFa) Ah gente, olha o que a LU está falando aqui. Está reclamando para mim que tem um grupinho conversando e está atrapalhando. Por que está atrapalhando?

(ALUNOS) Porque a gente precisa de silêncio para fazer o trabalho.

(PROFa) E se a gente falar um pouco mais baixo, será que melhora?

Assim , no decorrer do ano foram sendo construídas as normas, através de conversas coletivas e individuais com os alunos; consequência do trabalho diversificado proposto. Portanto, mais do que possuírem regras, o processo de construção tratava-se de uma forma de conscientização em relação a aplicação e suas consequências, caso não fossem cumpridas. A sala contava com as seguintes regras:

PODE

- Estudar
- Brincar com respeito
- Cuidar da Escola
- Pedir Licença

NÃO PODE

- Empurrar
- Bater
- Correr
- Xingar

- Dizer Obrigado
- Pedir por favor
- Saber ouvir

- Fazer Fofoca
- Esquecer a lição

Estas regras eram válidas para todos que dela faziam parte: professora e alunos, e com isso mantinha-se uma relação de respeito e responsabilidade no cumprimento de cada uma delas. Não havia nenhum tipo de "punição", mas caso alguém não as cumprisse, estaria quebrando o que foi combinado com todos. A professora utilizava-se da sanção por reciprocidade cujo objetivo era fazer compreender ao sujeito, que cometeu a falta, que o "elo de solidariedade estava rompido e que necessariamente deveria tomar uma decisão".

"Se a regra for violada, não há absolutamente necessidade, para recolocar as coisas em ordem, de uma repressão dolorosa que imponha, de fora, o respeito pela lei: basta que a ruptura do elo social, provocado pelo culpado, faça sentir seus efeitos; em outras palavras, basta por a funcionar a reciprocidade (...), tirar as consequências da violação desta regra, para que o indivíduo se sinta isolado e deseje, ele próprio, o reestabelecimento das relações normais. As medidas de reciprocidade fazem compreender ao culpado o significado de sua falta" (Piaget, 1977:109).

O exemplo que segue ilustra a aplicação da reciprocidade no não cumprimento de uma regra. Já havia sido combinado que caso alguém, por algum motivo não fizesse a lição (que era algo importante) teria que dar um jeitinho de fazê-la em classe antes do término da aula. Assim fez LA, na tentativa de resolver seu problema. Não havia feito a lição e, individualmente, tentou convencer a professora a deixá-la entregar no dia seguinte, pois assim poderia ir à aula de educação artística naquele dia.

"Mas essa tarefa é algo importante, então de alguma forma você deverá arrumar um jeito de fazê-la. Até o final do dia esta tarefa tem que estar pronta porque nós combinamos. Todos não tinham que entregar a tarefa hoje? Mas até o final do dia é hoje ainda. O importante é que em alguma horinha você faça" (ENT 1:5).

Após conversar com LA e investigar as causas do não cumprimento desta regra, a professora colocou a situação fazendo-a refletir sobre o que estava acontecendo e ajudando-a a compreender as consequências se sua decisão fosse uma ou outra. O que estava em jogo não era a obrigação, mas o ser honesta com o restante da turma. E essa decisão foi de LA, que ficou e fez a lição.

“O sentido da sanção deve estar no alterar a rotina para fazer pensar, ajudar a uma tomada de consciência, reparar a falta cometida; não se trata de “fazer sofrer”, mas sim de ajudar a assumir as responsabilidades de seus atos” (Vasconcelos, 1993: 82).

Importante ressaltar que a construção escrita das regras da sala fez parte de um projeto maior da escola, onde o aluno também teve oportunidade de participar na construção de normas mais gerais, através de um trabalho desenvolvido na Semana do Trânsito. No CAIC, o corpo docente decidiu ilustrar que não só na escola existem regras, mas em todos os segmentos da sociedade e assim, as crianças puderam perceber a diferença entre participar das regras e recebê-las como ordens impostas. A tarefa naquela semana foi criar regras na classe e outras para uma melhor harmonia da escola (regras de corredor, de melhor utilização do espaço físico, etc.).

Como as regras não foram impostas mas construídas através da interação e no trabalho do grupo, podiam ser mutáveis. Não eram pois, fixas e determinadas mas, podiam surgir de uma nova situação ainda não vivenciada pela turma. Sabendo disso iniciaram uma discussão sobre quais deveriam ser as regras da sala. Já possuíam algumas normas como: falar baixo, tratar o amigo com respeito, levantar a mão quando quisesse falar mas será que daria para listar estas e todas as outras que surgissem? Após esta discussão em classe, realizou-se uma eleição do que todos achavam importante. Naquele momento as regras foram escritas no caderno de Estudos Sociais das crianças.

Desde o primeiro dia de observação notei que as regras não estavam escritas pela sala, mas estavam na sala. Era perceptível na organização do trabalho dos alunos, na formação de grupos, nos trabalhos individuais, nas brincadeiras e na própria fala da professora.

Segundo a professora, todos conseguem perceber o certo e o errado em suas atitudes e nas dos outros, por isso não há a necessidade de ter um papel fixado lembrando as crianças do que devem ou não fazer. A única coisa que devem-se lembrar é do respeito pelos outros, onde todo o restante das regras estão ligadas.

"No mundo, as regras não precisam e não estão escritas por aí. As regras não precisam estarem expostas se sabemos o porquê da existência delas. Temos consciência do certo e do errado e não precisamos ler em lugar nenhum para saber disso. Caso contrário, teriam boas atitudes somente porque o outro estaria vendo, porque senão a professora ficaria brava ou então porque iria para a diretoria" (ENT 1: 5).

Portanto, as regras não representavam o único meio de controle da classe, mas auxiliava no desenvolvimento do trabalho pedagógico proposto. Jamais surgiria se o trabalho não fosse diversificado, se os alunos não fossem sujeitos participativos e se a professora não tivesse autoridade perante o grupo. Entende-se autoridade no sentido de ajudar o aluno a crescer intelectualmente e não de puni-lo, repreendê-lo, humilhá-lo com imposições descabidas. O fato de possuírem regras e ter os alunos na co-organização da sala, demonstra a preocupação, por parte da professora, em assegurar um ambiente escolar favorável ao ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cada escola municipal vem, desde 1990, elaborando seu próprio Plano Pedagógico segundo as diretrizes que configuram a identidade da Secretaria de Educação de Campinas. Essa identidade é permeada por fundamentos e concepções sócio-educacionais a serem amplamente partilhadas na esfera da organização do ensino. Por isso, há que se pensar na metodologia dialógica, onde os conhecimentos interagem; onde um interage com a fala do outro, onde todos tem voz e vez propiciando assim, a construção e produção do conhecimento pela criança. Diante da autonomia oferecida às escolas e aos profissionais envolvidos, tanto na elaboração do Plano Pedagógico como em sua práxis, abre espaço para que cada educador utilize uma determinada linha pedagógica.

O problema gerado com essa situação é que nem sempre a opção feita pelo professor condiz com a proposta do Plano Pedagógico da escola a que se vincula tendo, muitas vezes, uma prática conservadora.

Isso me fez refletir essa contradição vivida pelos profissionais, buscando enfocar o problema da disciplina na sala de aula e sua relação com a linha pedagógica adotada.

Uma das dificuldades mais comuns enfrentadas pelo professor é o que se costuma chamar de "controle da disciplina". Dizendo isso, dá a impressão de que existe uma chave milagrosa que possa ser manipulada para manter a disciplina, mas não é bem assim. A disciplina da classe está diretamente ligada ao estilo da prática docente, ou seja, a sua autoridade profissional e, quanto maior for sua autoridade, mais os alunos darão valor às suas exigências. Portanto, a disciplina da classe depende desta característica básica, o que permitirá organizar melhor o processo de ensino.

Desta forma, a visão que o professor possui de sua ação pedagógica é fundamental para a construção da relação educacional. E essa visão encontra-se hoje marcada pela tão debatida contradição liberdade/repressão: de um lado tem-se educadores que só entendem a educação através da ótica da repressão; reagindo a esta concepção existe no extremo oposto, educadores que acreditam que o ato educacional tem como premissa, como ponto de partida, a liberdade total.

E essa contradição é falsa no sentido de apenas contribuir para desorientar a ação pedagógica. A verdadeira questão para a construção do trabalho em sala de aula se refere sim a participação alienada X participação consciente e interativa. Essa contradição é dialética, pois trabalha com a questão do: ser e não ser, eis a questão. KONDER (1981) explica que a dialética trabalha com a superação.

“... a superação dialética é simultaneamente a negação de uma determinada realidade, a conservação de algo essencial que existe nessa realidade negada e a elevação dela a um nível superior”(Konder, 1981: 26).

E o trabalho do professor comprometido e interessado em uma educação de qualidade exige esse posicionamento dialético de superação da ordem estabelecida, procurando estar aberto aos novos valores emergentes, em função das necessidades colocadas pelas contradições sociais, políticas, econômicas bem como, manter a preocupação da formação de alunos participativos e conscientes. No que se refere a disciplina

“...busca-se a conscientização da comunidade educativa em torno de um novo sentido para esse problema. A conscientização se dá através da dialética ação-reflexão-ação. Tem-se pois, que partir da realidade, refletir sobre ela de forma a despertar o desejo, a vontade política, o compromisso de se construir algo diferente, buscar junto o que seria isso e colocar em prática: voltar e sentar junto, refletir sobre a prática, etc. O problema da disciplina para ser devidamente equacionado deve ser abordado na sua totalidade, ou seja, resgatando suas múltiplas relações” (Vasconcellos, 1993: 10)

Mas na sala observada, não se pôde negar que havia a intenção de superação da forma de entender a disciplina. porém, algumas atitudes tinham por objetivo (mesmo que inconsciente por parte da professora) controlar os corpos dos alunos, manipulando seus gestos, seus comportamentos. Os alunos pareciam compreender muito bem os códigos dos sinais e atendiam automaticamente a cada uma deles, legitimando a técnica de comando da professora como, o bater de palmas na formação da fila, a própria fila e olhares de reprovação de atitudes.

Segundo FOUCAULT (1977) a disciplina também é a arte de compôr forças para obter um aparelho eficiente e por isso,

“as ordens não tem que ser explicadas, nem formuladas, o que importa é perceber o sinal e reagir logo a ele. Poucas palavras, nenhuma explicação, silêncio total só interrompido por sinais: sinos, palmas, gestos, olhares do mestre. O aluno deve compreender estes códigos e obedecê-los.” (Foucault, 1977:22)

Mas de maneira geral algumas características que são marcas registradas de práticas autoritárias, descritas por FOUCAULT (1977,1979), como mandar, ordenar, dirigir o trabalho da classe, gritar, ridicularizar praticamente não eram utilizadas. Isso se justifica pela postura que a professora assumia diante dos alunos e do próprio trabalho pedagógico.

Foi possível constatar que a professora possuía um papel relevante na organização das atividades e, portanto, na obtenção de atitudes que poderíamos chamar disciplinadas. Seu trabalho envolvia uma competência técnica que a habilitava em lidar com o conteúdo e a metodologia de ensino. Envolvia ainda uma dimensão humana expressa nas relações que mantinha com os alunos. E, também uma dimensão política na medida em que partilhava com os outros na escola (alunos e professores) suas idéias e convicções, respeitando as decisões e criações coletivas.

Todos estes dados nos fazem acreditar que a professora transcendia também o Método Montessori com relação ao trabalho pedagógico desenvolvido em sala, que deixava de ter um caráter individualista para ser definido pela participação do grupo, tanto na elaboração das atividades como na organização da sala. Apesar das críticas que envolvem o Método Montessori pude perceber que contribuiu e muito como base para a disciplina daquela sala de aula, pois a professora além de conseguir extrair dele determinadas características, como organização e a disciplina nos movimentos, trabalhava também com outros elementos que auxiliavam na construção da disciplina, como a criação de regras e a sanção por reciprocidade.

VASCONCELLOS (1993) coloca que *“os educadores podem conseguir muito com os educandos na medida que partem da confiança (e não da desconfiança, como normalmente ocorre) e propiciam sua participação e responsabilidade na organização da coletividade”* (Vasconcellos, 1993: 72).

Desta forma, não era a única responsável pela disciplina na sala de aula. A confiança dada ao grupo fazia com que os alunos sentissem responsáveis também por esta co-organização. Assim, o grupo elaborava normas que, pareciam ser elementos necessários na estrutura do trabalho escolar proposto. O conceito de disciplina nessa perspectiva, se relacionava com a organização do trabalho, seus objetivos e estratégias, que promoviam uma aprendizagem eficiente. A disciplina era pois, uma consequência do engajamento em trabalhos significativos e diversificados segundo o interesse dos alunos. Consciente do papel significativo que desempenha, coube a professora, portanto, reconhecer sua autoridade, combinando-a com a possibilidade da participação dos alunos.

“A grande dificuldade da disciplina é este tencionamento dialético que o educador tem que viver: na relação pedagógica, há a necessidade da direção do professor, mas, ao mesmo tempo, há a necessidade da iniciativa do aluno, que são duas tendências contraditórias. Mas o processo pedagógico não vive sem isso” (Vasconcellos, 1997: 95).

Entendendo a disciplina em sua totalidade, torna-se impossível desvinculá-la dos aspectos que determinam a prática pedagógica. É nesse sentido, existem diversas formas de tratar a questão da disciplina dentro da metodologia adotada e isso não irá depender, como vimos, somente da utilização dos métodos e instrumentos pedagógicos mas sim, da convicção do professor frente a uma proposta maior de educação.

É para que pudesse redimensionar sua prática, contou com o Programa de Formação Continuada da Rede Municipal de Ensino, que está chegando aos professores e cumprindo seus objetivos, na medida que oferece oportunidades para que eles conheçam e tenham contatos com práticas e teorias que os embasam na proposta construtivista. Porém, isso não basta. É necessário que o professor perceba a importância de refletir constantemente sua prática, e encontrar a melhor forma de relacioná-la com a teoria pois, o problema em adotar uma concepção ou outra, não é somente conseguir mudar, mas é manter e conseguir sustentar essa transformação.

"(...) o que angustia é ver que justamente o tipo de professor que se desejaria ter - aberto, crítico, consciente, com uma proposta pedagógica significativa não querendo reproduzir a prática autoritária, mas tendo a clareza da nova postura - se perde no meio do caminho: na busca de uma postura construtiva acaba chegando a uma postura liberal (falta de compromisso, de responsabilidade, de disciplina, de conteúdo, etc.)" (Vasconcellos, 1993: 28).

Desta forma, o professor não consegue mais detectar quais eram seus objetivos iniciais quando optou por trabalhar com a concepção libertadora - o construtivismo - e diante da disciplina dos alunos, a tendência deste profissional é voltar a velha "repressão", característica da concepção tradicional de ensino.

É certo que a questão da formação profissional, merece um estudo mais detalhado, podendo ser uma proposta para a continuidade da pesquisa. Por essa razão considero que muito ainda deva ser pesquisado sobre a questão da disciplina, não só na sala de aula que representa uma pequena

parcela significativa de um contexto escolar, mas um trabalho que envolva também as relações de poder na escola. Não tenho a pretensão de apresentar fórmulas, mas espero que os professores possam refletir sua prática contribuindo para uma solução coletiva do problema da disciplina, para não mais aparecer como um trabalho isolado nas escolas da rede.

Torna-se imprescindível que os educadores tenham a coragem de refletir sobre suas ações quanto a este problema comum e tão complexo chamado disciplina, e busquem no espaço "escola", o exercício real de ações participativas, procurando descobrirem-se em perguntas como estas:

* Ensinar para quê? Que tipo de homem estou pretendo formar? Para que tipo de sociedade quero educar meus alunos?

Acredito que no cotidiano das salas de aula as capacidades humanas da fantasia e imaginação, iniciativa e astúcia, coragem e resistência, organização e luta, enfim, - hoje adormecidas pela ideologia - deveriam receber um carinho muito especial, sendo devidamente assumidas na forma de compromisso, por aqueles que fazem a escola ser escola e não uma fábrica, uma prisão ou um mecanismo de repreensão social. Portanto, a escola e a sala de aula deveria ser um espaço público de inclusão das diferenças na liberdade, na tomada crítica de decisões, na produção do conhecimento por parte de todos aqueles que dela fazem parte.

ANEXOS

ANEXO I

Categorias de Análise Indicadores que nortearam as observações

As categorias foram criadas a partir das idéias de Piaget e Foucault:

Piaget: Para alcançar a disciplina dentro da concepção libertadora é fundamental que:

- * A escola possua horizontes marcados por objetivos comuns: se os professores possuem práticas distintas na mesma escola
- * O professor tenha convicção da proposta adotada
- * Exista respeito na relação professor-aluno
- * O ensino seja significativo para o aluno e que a metodologia tenha um enfoque participativo
- * O professor se preocupe com a seletividade da atenção dos alunos
- * A classe possua regras próprias e que sejam construídas por todos que dela participam
- * O professor tenha a consciência de que tipo de sanção utiliza: por reciprocidade ou por coersão

Relação de Cooperação:

- a) Proporciona trabalhos em grupo
- b) Favorece o diálogo em todo tipo de situação escolar
- c) Considera as idéias e sugestões dos alunos
- d) Favorece o intercâmbio e a síntese de opiniões divergentes ou não
- e) Favorece a autonomia, o autogoverno dos alunos.
- f) Aproveita as relações de cooperação que surgem
- g) Estabelece relações de respeito mútuo
- h) Quando necessário, utiliza-se de sanção por reciprocidade
- i) Dá oportunidade para o aluno colocar seus sentimentos
- j) Questiona procedimentos, tanto moral como intelectual
- k) Solicita decisões dos alunos quanto ao que fazem

Quanto as atividades

- a) O planejamento das atividades considera sugestões ou interesse dos alunos?
- b) As atividades são propostas com desafio, de forma convidativa a resolver?
- c) O professor aceita diferentes resoluções para as atividades realizadas?
- d) A organização da sala facilita a participação democrática de todos?
- e) Existe a possibilidade do aluno se expressar nas atividades desenvolvidas?

Quanto as Regras

- a) Não existe regras que organize a sala.
- b) Existem regras mas são impostas pelo professor
- c) Existem regras, e foram construídas pelo grupo
- d) Professor e alunos têm consciência das regras
- e) As regras são questionadas, avaliadas e estão sujeitas a mudanças

Foucault nos dá as seguintes categorias para analisar a ordenação disciplinar dos indivíduos:

- * Celular : a arte das distribuições - o jogo da repartição espacial
- * Orgânica : o controle das atividades
- * Genética : a organização do tempo e atividades repetitivas
- * Combinatória : composição das forças, o exercício da autoridade

Relação de Coação

- a) O professor centraliza todas as decisões da sala
- b) Faz uso de punições e recompensas
- c) Manda, ordena, dirige
- d) Adverte, ameaça
- e) Faz sermões, moraliza
- f) Grita
- g) Ridiculariza, envergonha
- h) Interpreta situações, diagnostica
- i) Conduz a sala, não deixa pensar
- j) Estabelece relações de respeito unilateral
- k) Organiza a sala por fileiras
- l) A imobilização (mobilização) das crianças na sala

ANEXO II
QUESTIONÁRIO

1) Ficha Informativa:

Nome _____

Apelido _____

Idade _____ anos

Nível de Escolaridade _____

Profissão _____

Troca de Profissão/ área _____

Nome da Instituição (atual) _____

Tempo de serviço na Instituição _____

2) Formação Continuada

* Você busca uma formação continuada (atualização)? Acha que isso é importante para sua profissão ?

* Caso busque uma formação continuada, quais são as áreas de interesse nessa atualização?

3) Práticas e teorias . . .

* A Secretaria Municipal de Educação iniciou - na década de 90 - uma divulgação das idéias de autores como Piaget, Vygotsky e Emília Ferreiro, enfatizando assim, a construção do conhecimento e a importância da interação social para a aprendizagem. Estes autores influenciaram ou não sua prática? Por que?

* Escreva em poucas palavras sobre a metodologia que utiliza.

*Comentários que deseje fazer

ANEXO III

Entrevista realizada na sala pedagógica do CAIC, com a professora Data:
31/10/1996

Início: 15:00h

Término: 16:15h

ENTREVISTA I

PERGUNTA: NO INÍCIO DO ANO LETIVO, VOCÊ TEVE PROBLEMAS COM A INDISCIPLINA DOS ALUNOS?

Eu acho que todo começo de ano, principalmente na primeira série, eles vem do pré com muito mais - não posso dizer liberdade porque liberdade eles tem sempre - mas eles tem uma mobilidade diferente. É uma coisa mais flexível, tem mais brincadeira, parque... De repente eles tem que entrar numa outra sala, num esquema de uma carteira atrás da outra, num outro espaço. De uma hora para outra eles não tem mais nada. Não tem mais parque, não tem mais isso... Tem que ter hora para ir no banheiro, tem que ter hora para falar. Então acaba tendo uma série de coisas que "gera a indisciplina"; não porque eles não sabem ficar na classe, não é isso, é porque eles trazem uma série de coisas diferentes e as vezes, o primeiro grau não sabe trabalhar com isso - com o que eles trazem da pré-escola. Então no começo do ano é muito difícil para eles. Até se adaptarem ao novo esquema e, até acho que essa mudança deveria ser mais gradativa, mais leve e é o que eu procuro fazer. Nesse primeiro período continuo com histórias, com dramatização, com música... um pouco na linha do que o pré fazia, pra que aí as regras, as coisas vão colocando essa disciplina interior no começo, vão surgindo deles próprios, da necessidade que eles vão encontrando de adaptação na própria sala. Mais isso é aos poucos. No começo tanto a gente como eles, sente aquele impacto. A gente por estar recebendo uma turma nova, que você tem que conhecer, de descobrir o caminho de cada um, o processo (onde está cada um) e eles, porque encontram tudo novo: é a professora nova que não será mais aquela que ficará com eles ali, no parque contando história... E a gente não sabe como foi, não temos um espaço pra gente estar trocando pra ver como foi. Por mais que a gente pergunte para eles como foi, não dá para eles falarem. A gente não consegue sentir na verdade como é que foi o trabalho. Ao longo do caminho a gente vai descobrindo. Então são mil coisas que vão acontecendo e que você tem que estar preparada desde o começo. E isso é primordial para conquistar a confiança deles, a segurança deles em você, entre eles também, e você com eles. Então até você conseguir achar o ponto e aos poucos ir trabalhando, porque no começo foi difícil. Essa sala aí deu um trabalhão. Sabe assim, eles não tinham regras nenhuma.

INTERF.: E você acha que eles trabalharam regras no pré?

Sim, eu acho que eles trabalharam regras no pré, mas o ambiente agora é outro. O ambiente é diferente agora. E outra, as crianças testam muito. E eles

vem depois das férias, do período de descanso! Todo começo de ano é uma retomada de atitudes.

PERGUNTA: QUAIS FORAM AS SOLUÇÕES ENCONTRADAS PARA O PROBLEMA DA "INDISCIPLINA"?

Nesse primeiro período, quando eles vem do pré pra primeira série, não constumo chamar de indisciplina. Porque a indisciplina é quando você tem atitudes inadequadas. Pra mim indisciplina é pegar, subir na mesa, ou numa hora quando estamos trabalhando história e vem um lá criutando o lixo, jogando papel pra cima para mim, indisciplina é isso. Agora, estas atitudes das crianças de estarem, por exemplo, a LA no começo do ano entrava embaixo da primeira mesa e saía lá no começo da outra. Mas isso não era indisciplina. Era forma dela conhecer aquele ambiente. Era a forma dela testar aquele ambiente: até onde eu posso ir, até onde não. O que me permitem aqui dentro e o que não me permitem? Outros gritavam na sala de aula, falavam alto e pra mim, não era uma indisciplina: era chamar atenção. Foram estas as formas que tiveram de descobrir as próprias regras do grupo-classe. Como eu agia nesse momento... como os amigos agiam... e foi nessa troca que a gente foi elaborando as regras da sala.

INTERF: Quando a LA fazia isso, o que você fazia? Mesmo que quisesse conhecer o ambiente ou fosse uma forma de chamar a atenção, qual era sua reação?

Só que muita gente pode pensar assim: ah! ela esta conhecendo o ambiente, deixa ela... Mas eu chamava individualmente e a gente conversava. Por exemplo: com a Lais - E aí, passar embaixo da mesa foi legal? Deu pra você ver com é embaixo da mesa? Você vai precisar passar de novo? Aí ela se desconcertava.... Porque já pensou, todos os dias só passando embaixo da mesa? Será que não tem mais nada de interessante na sala para fazer? Então ela foi mudando... E cada atitude assim, eu chamava, conversava e ainda, inventava história onde o personagem principal tinha aquele tipo de atitude, isso é claro depois de uma semana. Mas todo mundo na classe se ligava, mas ninguém comentava ou comparava. E isso foi passo-a-passo.

PERGUNTA: E AS REGRAS DA SALA, COMO FORAM CONSTRUÍDAS?

Estas regras da sala vem por causa de todo meu trabalho que é bem diferente. Pra fazer esse trabalho diversificado, e pra conquistar isso em cada criança e fazer uma coisa diferente: em grupo, sozinho ou num momento específico, precisa ter uma disciplina gerada na sala que me permita isso. Eu preciso me deslocar ali, ali, ali, e eles também continuarem trabalhando. Você vê, eu saio da sala e volto e eles continuam trabalhando. Hoje eles trabalham muito bem sozinhos. Só que isso é um processo. Não é de um dia para o outro.

Então estas regras foram sendo contruídas a partir do primeiro dia. Qualquer atitude como passar por debaixo da mesa ou gritar na sala, era discutido, era conversado. Como foi no comecinho através de histórias, conversando mesmo.

Quando era uma atitude que dizia respeito a sala toda a gente conversava em sala, quando era uma atitude mais individual a gente chamava, conversava com aquela criança. Não era ridicularizada perante o grupo. Havia uma troca de idéias: será que dava para continuar assim? O professor deve saber o momento de ser mais rígido, de ser mais flexível, e isso a gente vai percebendo conhecendo cada criança. No começo eu não fazia esse trabalho diversificado. Eram atividades coletivas. Então primeiro a gente estabeleceu estas regras no todo, discutindo conversando e testando estas regras em trabalho coletivo. Primeiro aprendemos a trabalhar toda a sala trocando uma atividade única, mas que eles podiam levantar para trocar idéias. Isso porque antes de ser grupo, eu tenho que saber como eu sou. Como é que eu faço meu trabalho? Como é que eu gosto do meu trabalho? Como me organizo no meu espaço? A mesa da sala já ajuda porque são de dois, e já tinha aí uma troca. Depois, quando fui percebendo que eles já tinham conquistado uma disciplina, (não era mil maravilhas) mas já sabiam levantar de um lugar para o outro, sem atrapalhar o espaço de ninguém... e assim fui trazendo outros tipos de atividades. Hoje eu trouxe várias atividades, ainda com fixas em trabalhos de papel, e eu vou chamar de dois em dois amigos e cada dupla, escolherá a atividade que deseja fazer. E esse foi um segundo momento.

Com isso eles puderam ter essa outra opção. E tinha que conversar com aquele que estava sentado junto para a escolha da atividade. E depois de um processo, sugeri a montagem de grupos de 4 alunos. Mas como iríamos fazer? Ah... é melhor unir as carteiras, arrastar as mesas. Mas temos que pensar que existe gente lá embaixo. Passa a existir a preocupação com o outro que estava fora de nós, mas fazemos parte de uma escola, que tem gente embaixo e tal. E se eu segurar nessa ponta e você na outra, a gente consegue levar a mesa para o outro lugar. Então já foi um grupo de 4. Ainda propondo trabalho com o papel. Até que eu comecei a trazer outros materiais e cada vez mais, ia aumentando o leque de opções. Mas se eu não quiser trabalhar em grupo? Então deixo essa opção. E vão construindo essa disciplina, vamos elaborando as regras, de acordo com que vai surgindo no momento. Porque aquele negócio, no primeiro dia de aula, o que pode e o que não pode. Não pode gritar, não pode conversar com o amigo na hora do trabalho, não pode isso, não pode aquilo... mas pode estudar. Isso pra eles não tem sentido. Por que que ninguém respeita regras? Por que a regra e a disciplina só surge quando tem uma necessidade na classe? Então a medida que eles foram trabalhando com o material, surgia reclamações do tipo: Por que ela está conversando?. Está me atrapalhando... E aí entra o professor: Ah gente, olha o que a LU está falando aqui. Ela está reclamando pra mim que tem um grupinho que está trabalhando ali e está atrapalhando. Por que nesta atrapalhando? Ah, porque a gente precisa de silêncio para fazer trabalho... E se a gente falar um pouco mais baixo, será que melhora? Então surgiu a necessidade de que, quando alguém está fazendo um trabalho, tem que respeitar, fazer um pouco mais de silêncio. Mas não porque eu disse para que fizessem silêncio. Porque eles sentiram essa necessidade. Na hora do trabalho atrapalhou.

PERGUNTA: A NECESSIDADE DE CRIAR ESTAS REGRAS E NÃO OUTRAS, TEVE UM MOTIVO ESPECÍFICO? Agressão, falta de respeito, etc...
Ai a gente chegou a elaborar algumas daquelas regras

PERGUNTA: VOCÊS TIVERAM QUE REFORMULAR, POR ALGUM MOTIVO, ESTAS REGRAS DURANTE O ANO OU CONTINUAM AS MESMAS ?

Aquelas regras escritas no caderno de estudos sociais, foi um trabalho da própria escola, apesar de termos nossas próprias regras que foram trabalhadas ao longo do tempo. Mas na semana do trânsito, que foi trabalhada em todas as escolas da rede, foi decidido que faríamos aqui no CAIC um trabalho com regras. Já que o trânsito tem regras então também trabalharia aqui, naquela semana, utilizando algumas regras. regra de sala, regra de corredor pra poder ajudar mais na harmonia da escola. E como já tínhamos essas regras, a gente discutiu assim: será que dá para escrever todas as regras, o que pode e o que não pode, uma vez que a toda hora surge uma coisa nova? Então decidimos que algumas coisas poderíamos escrever ali, as coisas principais, que serviam de lembrete pra gente. Foi feita uma eleição do que todo mundo achava principal, escrevemos várias regras, várias coisas e a gente votou o principal que iriam ser posto em nosso caderno, daí que surgiu aquelas escritas. Afinal. o que acontece é que, no mundo, as regras não precisam e não estão escrita por ai. As regras não precisam estar expostas para serem obedecidas: Ah tia, vamos pendurar? Mas vocês acham que precisa pendurar regras pra gente tá olhando sempre? Ou isso está escrito no coração da gente, na cabecinha da gente? Por exemplo: vou pegar um chiclete e grudar na parede o que vocês acham dessa atitude. E nos precisamos ler em algum lugar que não pode grudar chiclete na parede? Não, a gente sabe disso. E mesmo que eu vejo uma pessoa fazendo, pra mim está errado, não preciso ler em algum lugar pra perceber isso. Porque a consciência tem que ser construída e juntos chegamos a essa conclusão: que não deve ter nada escrito na parede, se a gente sabe o porque. Caso contrário, fariam as coisas só porque o outro está vendo; porque senão a professora vai ficar brava, ou então porque eu vou para a diretoria. E ter essa consciência me faz sentir bem, me faz saber que estou ajudando outra pessoa, que estou tendo um espaço limpo para ficar e pra trabalhar.

INTERF: Você estava comentando sobre as regras da escola... se o aluno fizer alguma agressão muito grave como seria o procedimento: o aluno vai para a diretoria e conversam com ele lá ou, você tenta resolver de outra forma?

Aqui não se tem uma atitude única não. Isso depende de cada professor. Mas a direção tem algumas normas que dizem: por exemplo se você tem um problema e a criança desce para a diretoria, ela assina lá o livro e se assinar por três vezes, aí tem suspensão, uma série de coisas. Eu nem procurei incorporar isso porque acredito no dialogo. É claro que tem momentos onde você tem que ter uma atitude mais rígida, mas eu acho que se aconteceu em sala tem que se resolvido em sala. Por isso temos que pensar mil vezes na atitude que a gente toma, estudar muito o que vai fazer para não traumatizar (marcar) o aluno. A gente não é perfeito. Eu erro muito também, mas volto e

converso com a classe. Mas o que é difícil é a pessoa chegar perante a classe, mostrar que errou.

PERGUNTA: QUANDO ALGUÉM DEIXA DE CUMPRIR AS REGRAS, HÁ ALGUM TIPO DE PUNIÇÃO?

O que eu procuro fazer não é uma punição, eu acho que se fosse uma punição (um castigo), já quebraria tudo o que eu prego. Porque desta forma, acaba sendo um toma lá dá cá, ou seja, você me faz isso que eu te dou isso. Se você não faz, você fica sem. Então se o aluno diz: "Ah tia, eu não fiz a tarefa porque..." Mas essa tarefa é algo importante, então de alguma forma você deverá arrumar um jeito de fazer. E hoje, ao invés de trabalhar com algum material que você escolheu, você vai fazer sua tarefa. Até o final do dia, essa tarefa tem que estar pronta porque nós combinamos. Todo mundo não tinha que trazer a tarefa hoje? E você não trouxe, então... Mas até o final do dia é hoje ainda. O importante é que em alguma horinha eles façam: em respeito ao grupo que trouxe e para exercitar o senso de responsabilidade.

INTERF: Tudo o que foi combinado tem que ser cumprido. E isso, ao que parece vale para todos.

Inclusive para mim também. E quantas vezes a gente combina só que não dá tempo. Por que será que não deu tempo? Será que fui eu? Será que fiquei demais em algumas coisas? O que será que aconteceu? Ai a gente conversa no final da aula. Porque se fui eu, no outro dia a primeira coisa que vamos fazer é isso que não deu tempo. Agora será que era muito importante isso que não deu tempo de fazer? Não era tão importante e a gente foi deixando? Se as próprias crianças consideram que a atividade não tinha tanta importância, você deixa passar.

Quem entra as vezes na sala, pensa que as crianças já eram assim. Vai ver que era tudo criança boazinha, foram escolhidas. (E eu já ouvi isso) E comentam desta forma porque as pessoas não imaginam que isso pode acontecer. Quando você fala de um trabalho diversificado, da disciplina espontânea que surge, ninguém acredita que isso tudo seja parte de um trabalho interessante. Se eu estou lá, olha gente tem esse texto na lousa, vamos copiar viu? Então veio este texto de para-quedas, ninguém sabe o porquê, mas eu estou mandando copiar, e todos devem copiar na mesma hora. Alguns copiarão mais devagar. Ai estes serão os atrasados da turma, que não prestam atenção, que não fazem nada. E os outros serão os bagunceiros porque terminam rápido e não tem mais nada para fazer. Então a disciplina só surge quando você apresenta algo interessante, quando tem um fundamento, senão não surge mesmo.

PERGUNTA: PARA VOCÊ, O QUE É DISCIPLINA? COMO VOCÊ DEFINIRIA A DISCIPLINA NA SALA DE AULA?

É difícil definir, mas disciplina é algo interior. Disciplina é uma conquista interior, que leva a ter mais tranquilidade, a estar conquistando meu próprio conhecimento de uma forma que eu tenha prazer, isso para mim é disciplina.

Quando eu faço as coisas encontrando prazer. Não é, por exemplo, ficar quieto. A minha classe eu acho super disciplinada, agora silêncio... é difícil.

INTERF: Já tive oportunidade de estar em várias salas, tanto no magistério como agora na faculdade, e acho sua sala diferente de todas em que já estive.

E era assim também no Correia de Mello, onde eu tenho fitas gravadas. Era uma escola de periferia, e era a mesma coisa. Então não é pelo lugar pois, alguns profissionais falam que você consegue por ser o CAIC, que tem toda uma estrutura e que as crianças são diferentes. Não é isso. É o trabalho, é a sua atuação ali constantemente. É a reflexão, é o questionar de atitudes. Dou muitos foras? Dou sim ... Ontem eu dei um com o SA. Ele ficou assim: O que é pra fazer, o que é pra fazer? Sabe quando você fica perdida e, respondi que ninguém falaria para ele. Todo dia alguém acaba falando pra você o que é para fazer, hoje você é quem vai descobrir o que é para fazer. E ele ficou lá no meio da sala sem saber. Depois eu fui embora e fui refletir isso. E realmente ele tinha mesmo que se encaixar ali. Não dá para todos os dias ficar perdido e alguém resolver o problema para ele, mas também poderia ter acontecido alguma coisa em casa. Naquele dia ele estava assim, mais desligado; ele poderia ter uma explicação; talvez poderia estar prestando atenção em outra coisa mais interessante, e aí quando eu falei ele não se ligou. Então a gente tem que refletir muito sobre o que acontece na sala. Hoje eu conversei com o SA, e ele achou que estava errado e eu também achei que estava errada então ele falou: "Cada um errou um pouquinho, né tia!" É cada um errou um pouquinho... É por isso que é bom a gente conversar, pra tentar melhorar. E essa coisa de chegar nele e falar, é também um espaço aberto para ele chegar e falar com mais liberdade comigo.

INTERF: Não é uma relação unilateral. É uma relação de troca...

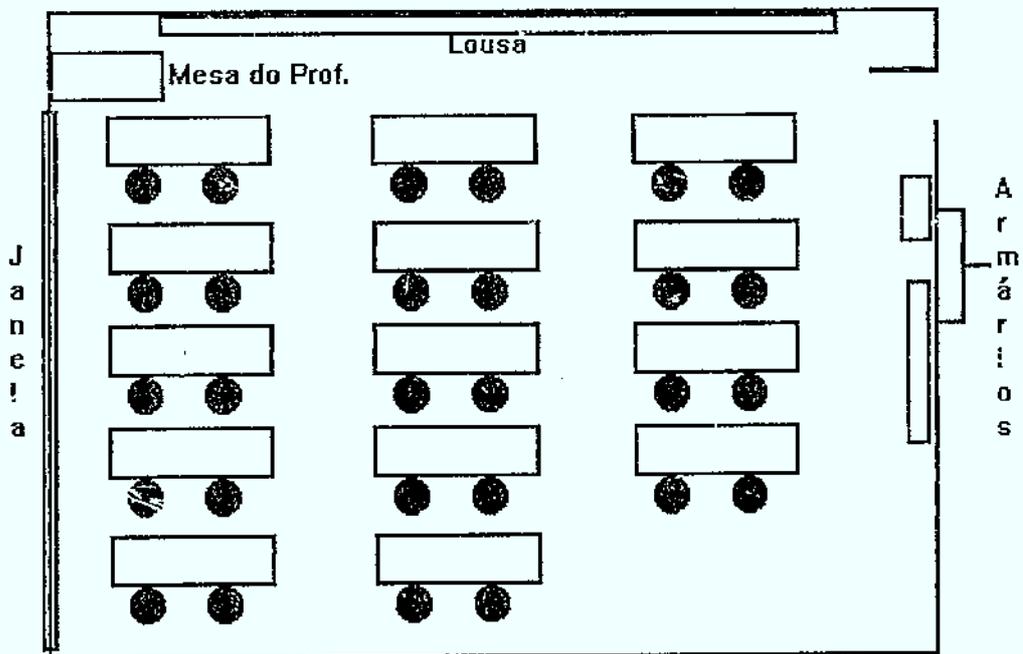
Eu estou aprendendo e eles estão aprendendo também. Tem coisas que eu sei e eles não sabem, e tem coisas que eles sabem e eu não sei, e que vão me mostrando. Aí está a base de toda a disciplina. A disciplina surge porque existe uma relação de troca. Não existe alguém que manda e outro que obedece. Isso não é disciplina. Isso é uma bela enganação

PERGUNTA: HOJE QUANDO ESTÁVAMOS VOLTANDO DO REFEITÓRIO VOCÊ COMENTOU SOBRE A FILA. A FILA É TAMBÉM UMA DAS REGRAS DA ESCOLA? (O comentário foi: Nem sei por que ainda andamos em fila aqui dentro da escola, se lá fora andamos livremente)

Sabe que eu já nem sei se é? Eu comentei aquilo porque me senti incomodada. Eu acho que a fila é importante no começo. Tem algumas coisas que não dá muito para fugir. Sabe, as próprias crianças, você bate palmas, eles seguram em sua mão e já vem. Eu acho que tem que ser uma coisa conquistada sim, conversada. Porque se estamos querendo uma conquista interior, é importante que essa disciplina que eles conquistam não fique fechada nas quatro paredes da escola, ou em uma fila. Por isso, eu sei que a disciplina está garantida porque eles tem disciplina fora de sala, caso contrário seria uma coisa só ali, na minha frente.

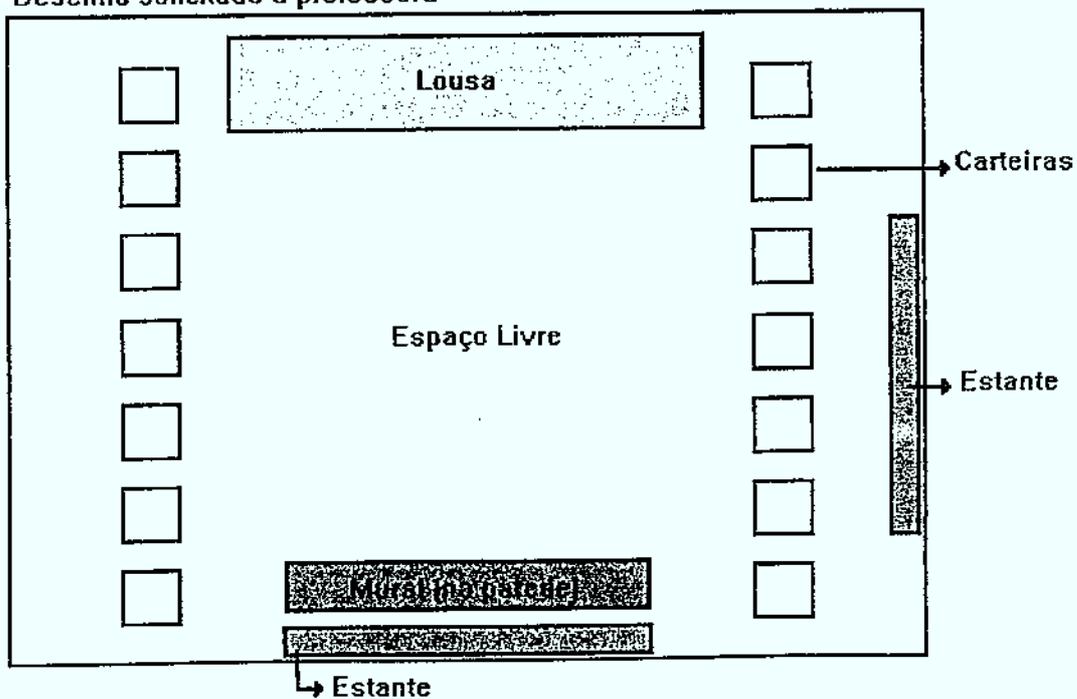
ANEXO IV

A) Espaço físico da sala (real)



B) Proposta da Professora para a modificação da sala de aula

Desenho solicitado à professora



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAMPOS, A.C.C.M. Proposta de uma Ação Pedagógica. In **Educação & Liberdade**, Publicação S.M.E. de Campinas, Ano I, nº 0, 1995.

CANAU, V.M. *A didática e a relação forma-conteúdo em rumo a uma nova didática*, 1980, SP.

FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão*. Trad. Lígia M.P. Vassalo, 1977, Petrópolis, Ed. vozes.

 Microfísica do Poder. Tradução e Org. de Roberto Machado, 1979, Rio de Janeiro.

FRANCO L.A.C. A Disciplina na Escola. In **Problemas da Educação Escolar**, SP. CENAFOR, 1986.

FREITAG, B. *Escola, Estado e Sociedade*, 1979, Ed. Corte

FREINET, C. *A Educação pelo Trabalho*, 1974, , vol. 2, Ed. Presença.

GUIMARÃES, A.M. *Escola e Violência. Relações entre: vigilância, punição e depredação escolar*. FE, UNICAMP, 1994.

HELLER, A. *O cotidiano e a História*, 1992. 4ª ed. Editora Paz e Terra.

JESUS, A.T. *A Educação como hegemonia no pensamento de Antônio Gramsci*, 1985, Campinas, FE, UNICAMP.

KAMII, A. A autonomia como finalidade na Educação: Implicações da Teoria de Piaget. In **A Criança e o Número**, Campinas, 1995, 20ª edição, Papyrus.

- LUDKE, M. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**, E.P.U., 1986, Ed. Pedagógica.
- MANFREDI, S.M. **Metodologias de Ensino: diferentes concepções**, 1993, FE, UNICAMP, (Mimeo).
- MONTESSORI, M. **Pedagogia Científica: descoberta da criança**. Trad. Aury A. Brunetti, 1965, Ed. Flamboyant, SP
- NIDELCOFF, M. T. **Uma Escola para o Povo**, 1980 8ª ed. SP, Ed. Brasiliense
- OLIVEIRA, K. **Vygotsky**, 1993, SP. Scipione
- PIAGET, J. **O Julgamento Moral da Criança**, 1968, SP, Ed. Bloch
- PONCE, A. **A Educação e a Luta de Classes**, 1992, SP, Ed. Cortez, 12ª ed.
- VASCONCELLOS, C.S. **Disciplina :Construção da Disciplina Consciente e Interativa em Sala de Aula e na Escola**. Cad. Ped.4, 1993, 2ª ed.
- _____ **Disciplina Escolar: adequação e transgressão - uma tensão necessária**, In **Revista de Educação "Disciplina e Liberdade"** AEC, ANO 26, nº 103, ABR/JUN 1997.
- ROSEMBERG, L. **Disciplina e Democracia**, Jornal Alfa. 8/9 - 1995.
- SILVA, E. T. **Educação e Construção da Cidadania**, In **Educação & Liberdade**, Publicação Semestral da S.M.E. de Campinas, Ano I, nº 0, 1995.
- SOUZA, P. N. **Educação Montessori: de um homem novo para um mundo novo**, Col. A Pré Escola Brasileira, 1991, 3ª ed., SP, Ed. Pioneira.