

UM REPENSAR DO ENSINO BÁSICO: A LEITURA DRAMATIZADA, O ENSAIO TEATRAL, A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO INTERVENÇÕES QUE MUDAM A EDUCAÇÃO NA INFÂNCIA⁶³

Maria Onete Lopes Ferreira⁶⁴

Resumo

Este texto versa sobre a tese de que a educação na infância tornou-se muito desmotivador. O fato acarreta nas crianças um tipo de comportamento que afeta tanto a aprendizagem esperada como o trabalho docente. Face à tese experimentou-se introduzir na prática escolar intervenções de natureza artística para motivar as crianças, e talvez melhorar a aprendizagem. A experiência foi desenvolvida ao longo de um ano letivo com alunos dos últimos anos do ensino fundamental e atesta a eficácia da iniciativa.

Summary

This text focuses on the theory that early childhood education has become very discouraging. That brings the children a kind of behavior that affects both the expected learning as teaching. Given the thesis tried to introduce interventions in school practice of an artistic nature to motivate children, and perhaps enhance learning. The experience was developed over a year with students from elementary school last year, attesting to the effectiveness of the initiative.

Palavras-chaves: educação infantil; aprendizagem; educação artística

⁶³ Trabalho fruto de uma pesquisa desenvolvida com apoio da FAPERJ - Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro em 2010-2011.

⁶⁴ Professor Adjunto da Universidade Federal Fluminense-UFF, IEAR – Angra dos Reis.

UM REPENSAR DO ENSINO BÁSICO: A LEITURA DRAMATIZADA, O ENSAIO TEATRAL, A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO INTERVENÇÕES QUE MUDAM A EDUCAÇÃO NA INFÂNCIA

Maria Onete Lopes Ferreira

Introdução

De uma reflexão sobre uma determinada experiência na escola básica embasada na teoria do materialismo histórico, nasceu a ideia de experimentar desenvolver uma atividade diferente no ensino para as crianças de uma determinada escola estadual. Isto é, brotou aí um desejo de introduzir atividades artísticas no trabalho escolar. Em parte a ideia se concretizou a partir da percepção de que as crianças da referida escola estavam pouco interessadas na prática de ensino a que são cotidianamente submetidas. O receio parecia ser um dos poucos momentos que tornava a escola agradável. Em nome dele valeria a pena a obediência ao professor e a permanência em sala de aula. Esta realidade indica a necessidade de mudança urgente do interior da escola para que ela continue a cumprir sua função adequadamente.

Claro estava, todavia, que a escola independentemente da época, jamais pode ser vista como local, de um modo geral, agradável, contudo nos dias atuais, se projeta como locus cada vez menos simpático. Esta constatação motivou a realização de uma experiência que levaria para dentro da escola atividades de natureza artística. Tratou-se de experimentar intervenções desenvolvidas por meio de inserção de atividades como leituras dramatizadas, pequenas dramatizações, criação de histórias, etc. no cotidiano da escola com o objetivo de enriquecer e ao mesmo tempo diversificar o trabalho pedagógico para que a escola se projetasse como local mais atraente.

Depois de dois semestres de realização de tais intervenções pode-se dizer que a expectativa que desencadeou a experiência resultou favorável, isto é, produziu efeitos relacionados ao objetivo da proposta. Noutras palavras, a experiência foi

benéfica, posto que atesta a hipótese levantada no projeto, qual seja, a de que a escola básica da atualidade, para adquirir maior qualidade e, acima de tudo para se tornar mais atraente, carece de iniciativas que modifiquem o atual estado da prática pedagógica⁶⁵.

Além disto, é cada vez mais claro que a aprendizagem originada por meio da vivência cotidiana é profundamente impactante quando se tem clara a relação entre teoria x prática como momentos da práxis. Noutras palavras, o saber da experiência adquire significação quando o individuo, por força da sua condição de sujeito histórico, detém o poder para conciliar, por meio da reflexão, o exercício de suas atividades com as teorias que se propõem explicar este saber no afã de melhorar esta prática. Isto se aplica ao relato aqui apontado que está fundamentado nas categorias da dialética conforme encontrada no materialismo histórico.

Algumas notas sobre o processo metodológico

A pesquisa se desenvolveu por meio de observações e análise das experiências que compuseram as intervenções com as crianças de duas turmas de quarto/quinto ano⁶⁶. Durante a primeira fase de intervenções, correspondente ao segundo semestre letivo de 2010, diversas atividades foram desenvolvidas, desde leituras até a criação de pequenas histórias, passando pela encenação livre no palco. Já em 2011 as intervenções se deram através de leituras dramatizadas e posteriormente ensaios de um texto teatral.

A realização das atividades acontecia duas vezes por semana. Uma turma de cada vez. Ao longo do primeiro semestre de intervenções, além de leituras recomendadas para casa e exploradas nos encontros, as crianças realizaram uma variedade de atividades, sempre pensadas com antecedência e planejadas de acordo com a que acabava de ser executada. Este cuidado se originava no principio de não

⁶⁵ Modificar a prática pedagógica aqui significa deixar de insistir apenas na velha prática tributária, quase sempre do quadro e da palavra explicadora, que ainda é de um modo geral, a forma de levar o conhecimento para as crianças.

⁶⁶ Como o início do projeto se deu no segundo semestre letivo as crianças estavam cursando o quarto ano e quando da conclusão estavam no primeiro semestre letivo do quinto ano.

repetição das atividades, que faz parte da proposta do projeto que é realizar coisas diferentes daquelas do cotidiano escolar.

Desde o início ficou evidente a motivação e o gosto das crianças pelo projeto. Elas expressavam isto não apenas de forma verbal, mas também no tratamento dispensado ao grupo. Sempre que era possível, quando algum dos membros estava na escola em horários diferentes daqueles das intervenções, por exemplo, as crianças carinhosamente perguntavam pelo “teatro”. A associação se justifica porque as crianças de ambas as turmas fizeram uma relação direta do projeto com a ideia de teatro que parece ter sido a mais marcante em suas mentes.

Desde os primeiros encontros foi conversado e combinado com as crianças que as atividades, para serem desenvolvidas a contento, demandariam algumas exigências. Estas exigências faziam parte das regras para uma convivência agradável e tinham um nome: democracia. Neste momento foi perguntado se sabiam o que é democracia. Algumas logo associaram o conceito às eleições para escolha de representantes.

Características da escola que abrigou o projeto e as razões da escolha

Esta experiência foi realizada no Colégio Estadual Júlia Kubitschek. A opção por esta escola se deu especialmente por razões de ordem afetiva. Antes do ingresso na universidade pública lecionei ali. Como as relações travadas por lá, tanto as de trabalho quanto as pessoais deixaram marcas positivas sair não foi algo fácil, daí ver na pesquisa e na especificidade do edital de fomento uma condição para permanecer ainda um pouco mais.

O CEJK, como é popularmente conhecido, é um colégio de Ensino Médio profissionalizante/Curso Normal e, desde sua fundação, se mantém comprometido com a formação de professores críticos e comprometidos; que contribuam para

(trans)formação da sociedade brasileira. Por força deste compromisso com a boa formação se destaca dentre os melhores do Estado do Rio de Janeiro⁶⁷.

Esta vocação e compromisso por parte dos que lá atuam já constitui uma tradição iniciada pelos idos de 1960, quando o Colégio Estadual Júlia Kubitschek define como proposta a tarefa de atuar na formação de novos professores destinados a lecionarem nas séries iniciais do Ensino Fundamental, meta que persegue ao longo dos seus 50 anos de existência.

Em 1990, por força do desejo manifestado pelos professores de Didática Geral, surge o projeto Julinha. Com este nome em diminutivo designava-se um projeto para uma escola de aplicação. No início as aulas eram ministradas por estagiários do Curso Adicional sob a supervisão e orientação dos professores de Didática Geral. Os alunos estagiários estudavam à noite e lecionavam nos turnos diurnos. Durante muito tempo o projeto funcionou em espaços adaptados, pois não haviam salas disponíveis. Depois foram construídas instalações e vieram professores concursados. E, assim, o Julinha foi fazendo história, na medida em que foi oferecendo à população um ensino de qualidade superior ao das demais escolas.

Entretanto, esta história de sucesso vem dando os primeiros passos rumo ao ocaso. Será interrompida, ainda que sob protesto da população vizinha que dela se orgulha. Alegando razões, talvez justificáveis, a atual gestão do CEJK, decidiu interromper esta experiência. O argumento fundamental é o de dificuldade de professores, posto que o ensino para crianças demanda professores com carga horária superior àquela dos professores do ensino médio. Como não cabe ao Estado a responsabilidade com esta modalidade, os professores desta modalidade vão sumindo da rede estadual por força da aposentadoria.

⁶⁷ Em 2010 ficou dentre as escolas que mais aprovaram alunos nos vestibulares do Estado. Foi a quarta classificada, apesar de ser uma escola profissionalizante.

O desenvolvimento do projeto: os passos que definiram o caminho

Para a realização das intervenções intentadas no projeto foram escolhidas as duas turmas de quarto ano do turno da manhã. A escolha das turmas obedeceu a critérios coerentes com a proposição e condições de viabilidade das atividades ao longo do tempo em que este seria aplicado. Era importante escolher crianças que já demonstrassem uma habilidade de leitura comprovada, o que ocorria com aquelas relativas ao quarto ano. Além disso, era necessário que a atividade pudesse continuar em 2011 com as mesmas crianças⁶⁸.

No colégio existe um espaço que é chamado de “Sala de Leitura”, uma sala utilizada para atividades do Julinha. Foi ali que o projeto se instalou. Foi feita uma decoração do ambiente com adereços que remetiam ao projeto⁶⁹. A cada vez que as crianças entravam nesta sala eram lembradas da regra básica da atividade: o respeito aos demais. Esta regra foi instituída e discutida no momento da apresentação do projeto para elas. É bem verdade que a recomendação, embora considerada importante pelas crianças mesmas, não proporcionava a conduta compatível. Isto é, as crianças não reproduziam no comportamento as recomendações da regra que julgavam importantes. Esta foi a maior dificuldade ao longo do desenvolvimento do projeto. Raramente se conseguia concentração e atenção das crianças de forma satisfatória. Elas estão sobremodo condicionadas a conversarem sobre assuntos de outros interesses, isto é, temas de suas vidas cotidianas, portanto, conversa que, além de não contribuir para a aprendizagem, dificultam o trabalho do professor. Entretanto participavam e gostavam de se dedicar às atividades propostas.

Como o comportamento inadequado⁷⁰ das crianças tornara-se um dos assuntos mais discutidos nas avaliações, posto que ao longo das intervenções menos dinâmicas era difícil conseguir fazer com que todas ficassem concentradas nas

⁶⁸ O turno da manhã foi o escolhido porque as alunas bolsistas estudam no turno da tarde, logo suas disponibilidades de tempo recaía sobre este turno. A escolha dos dias levou em conta as considerações das professoras regentes de cada turma, que na escola são eram identificadas como 401 e 402. Os dias da semana escolhidos foram terças e quintas-feiras.

⁶⁹ A ambientação foi realizada pelas bolsistas do projeto, as quais eram estudantes do terceiro ano do Curso Normal.

⁷⁰ Por comportamento inadequado se está generalizando as condutas ou ações que muitas crianças lançavam mão durante as intervenções, tais como: insultar um dos colegas com palavras ou atos agressivos, tirar alguma coisa do outro, etc.

atividades, sem que fosse necessário chamar-lhes a atenção repetidamente, numa das intervenções parte do tempo foi destinada para que escrevessem regras que consideravam necessárias para o comportamento na escola e nas salas tanto de aula quanto do projeto. Objetiva-se com esta tarefa levar as crianças a perceberem suas responsabilidades no processo de ensino aprendizagem. Pensava-se no grupo que atribuir responsabilidades às crianças e torná-las participe destas facilitaria sua compreensão sobre a necessidade de colaborarem.

Foi um momento muito interessante porque mesmo aquelas que sempre requisitavam mais chamadas de atenção, neste dia, se concentraram muito para escrever as tais regras. Talvez isto representasse para as crianças o sentimento de autonomia, pois estavam se pronunciando e não apenas obedecendo. Isto despertava, especialmente na equipe bolsista a percepção de que a existência, na escola, de momentos em que a aprendizagem não está presa aos rituais corriqueiros, desperta nas crianças muita curiosidade.

Nas atividades típicas da escola as crianças têm consciência que são momentos em que estão na escola para “aprender” as coisas da escola. Embora não percebam que não aprendem e que não aprender se deve às estratégias, ao método e à prática utilizados, que não raro encontram-se obsoletos diante da realidade vivida. Participando do projeto as crianças aprendem porque sua natureza não é a mesma da rotina escolar. Não vêem como atividade “que ensina” mesmo porque são chamadas a intervir, a responder perguntas e fazer coisas fora de sua rotina habitual. Aprendem porque gostam de participar, porque a relação estabelecida com as coisas e com as pessoas não é feita de cima para baixo, não se tratava da obediência exigida na sala de aula ou por profissionais da escola. Ou seja, não estavam diante da necessidade de obediência baseada na cobrança de conteúdos em provas, no direito à liberdade para curtir o recreio, por exemplo. Numa palavra, não era a obediência fundada na hierarquia experimentada dentro da escola.

Na volta do projeto em 2011, que colocaria em ação a leitura dramatizada e depois os ensaios teatrais, o entusiasmo e o empenho das crianças eram cada vez mais visíveis. Elas se desdobravam na entonação das falas, na composição do personagem; tentavam por si mesmas sugerir marcações de palco, gestos e,

acima de tudo demonstravam gostar muito dos ensaios. A escolha dos personagens para os papéis na peça foi outro momento de constatação do prazer em participar do projeto. Era muito animador perceber o empenho nas leituras e até na memorização de falas para o sucesso na escolha. Importante também foi o prazer demonstrado diante do fato de que ganhariam uma cópia do texto da peça para leitura em casa⁷¹.

Resultados obtidos com base no olhar das crianças mesmas

Para captar de forma comprovada o interesse das crianças, no final do projeto foi aplicado um questionário com uma sondagem relacionada à hipótese norteadora do problema que orientou a pesquisa, qual seja: a introdução de atividades lúdicas como as de caráter artístico no cotidiano escolar contribui para a melhoria do ensino porque motiva as crianças. Ao ser pensado o questionário, alguns elementos foram pontuados como condicionantes. Primeiro não poderia constituir uma obrigação; segundo não deveria ser aplicado no tempo da intervenção, diante da equipe realizadora do trabalho para não criar constrangimentos. A saída foi solicitar às professoras das turmas que colaborassem aplicando os questionários⁷². O questionário pretendeu coletar também aspectos econômicos das famílias das crianças porque pareceu interessante relacionar as respostas dadas ao perfil sócio-econômico⁷³. A rigor, há indícios nas respostas de que as crianças que apontaram renda mais alta apresentam uma formação escolar com um nível mais elevado. Isto é, escrevem mais correta e sofisticadamente.

⁷¹ O texto a ser lido e ensaiado foi uma versão adaptada do clássico João e Maria. Esta versão traz para a história o cenário da cidade do rio de Janeiro. Sua geografia e seus problemas como o tráfico e a violência dele decorrente.

⁷² Entretanto, como isto foi realizado no final do semestre letivo e as turmas estavam enfrentando dificuldades por causa da saída de uma das professoras a aplicação do questionário em sala foi considerada problemática pela coordenadora da escola, posto que os conteúdos curriculares eram mais importantes, porque era período de provas. Mandaram então os questionários para casa. O resultado foi ruim porque somente uma parte dos questionários chegou de volta até mim. Das 54 crianças que permaneciam nas turmas apenas as respostas de 12 delas serão avaliadas aqui.

⁷³ É importante frisar que o CEJK tem fama de ser um dos melhores colégios estaduais e esta fama atinge diretamente o Julinha, projeto de aplicação. Por ser destacada como uma experiência que deu certo, o Julinha atrai também famílias com um poder aquisitivo mais elevado.

Relativamente ao projeto apenas uma marcou o quadrinho afirmando não ter gostado de participar do projeto e, ao justificar o fato de não ter gostado, afirma que não gostou “porque não faz teatro”. Embora seja legítimo que algumas crianças tenham respondido que não gostaram de participar do projeto, esta resposta não deixa isto claro, pois pode fazer alusão somente ao seu papel em 2011, quando desempenhavam atividades específicas do teatro que foram desenvolvidas.

Já a idéia norteadora da hipótese inicial, qual seja a de que a escola, no imaginário infantil aparece como um local chato, desagradável parece ter sido confirmada. Cinco das crianças ao responderem sobre se gostam de ir à escola, escolheram as opções “não gosto” ou “mais ou menos”. Já as que dizem que gostam, justificam as escolhas com argumentos que podem ser lidos como inculcados pelos adultos. Em todas as justificativas o argumento remete ao papel tradicionalmente atribuído à escola, ou seja, fazem referências ao fato de que ela “ensina a ler e escrever”, faz aprender sobre “coisas importantes”, “ajuda a pessoa a ter um futuro melhor”. Outros argumentos respondem sobre o CEJK, isto é, dizem que este é um dos melhores colégios no Rio de Janeiro.

Quando citam as razões porque gostaram do projeto, aparecem argumentos que apontam para o caráter de inediticidade da experiência. “foi bom porque nunca tinha tido algo de arte na escola”. Uma criança escreveu que gostou *porque fez leituras de livros e isto aumenta a criatividade*. Esta criança complementou que “mesmo não tendo se interessado em participar da peça, gostou de participar dos ensaios”.

Uma justificativa para gostar da participação no projeto teve conteúdo extremamente importante porque atenta para um aspecto que quase sempre passa despercebido ao se pensar sobre atividades artísticas desenvolvidas com o coletivo: a importância do trabalho em grupo. Afirma o texto: “Eu gostei porque mostrou que podemos trabalhar juntos”.

Houve quem justificasse ter gostado de participar do projeto com o argumento de que foi muito legal e divertido. Contudo, respostas assim, simples são, via de regra, as que as pessoas das classes populares conseguem formular diante

de indagações. Esta resposta é oriunda do questionário de uma criança cuja renda familiar é a mais baixa dentre os questionários devolvidos.

Outra indagação no questionário dizia respeito ao interesse das crianças de participarem de novos projetos como este. Três respostas foram negativas. E, outra vez a razão, que foi unânime nas três, associa o projeto apenas ao teatro. O desinteresse em participar é justificado pelo fato de não gostar de teatro. Todas as demais respostas afirmam o interesse porque consideram que é divertido, ou importante fazer coisas diferentes na escola.

A propósito, também foi perguntado sobre como as crianças vêem a escola a partir de projetos como este, isto é, foi indagado se a escola com a existência de projetos como o que elas participaram sofre alterações. As respostas foram quase uma unanimidade para as alternativas “Fica muito melhor” ou “Melhor”. As duas respostas que preferiram outras alternativas são as das mesmas crianças que antes afirmaram não gostar de teatro.

As respostas dadas pelas crianças apontam para a expectativa projetada. Isto é, a representação que elas projetam da escola, não apenas indica a confirmação da hipótese inicial quanto ao descompasso entre a escola e a presente realidade, histórico social em sua singularidade oriunda das novas tecnologias da comunicação, mas permite também perceber que a consciência esboçada pelas crianças não consegue explicitar com precisão este descompasso. A negação desta incoerência encontra ainda ressonância no fato de que, em qualquer época, a escola pode ser percebida, como espaço de chatice. Esta imagem talvez impeça a compreensão de que a incompatibilidade entre a prática escolar de hoje e a realidade fora da escola, especialmente hoje, se encontram por demasiado distantes.

Por esta razão, apenas informalmente, isto é, fora das relações escolares e mesmo formais da sociedade é que parece permitido afirmar a verdadeira impressão que a escola causa, especialmente nos jovens e crianças. Há uma ideia preconcebida de que falar mal da escola é danoso. Soa como crime porque a escola está consagrada como algo que só pode ser visto pelo aspecto positivo. Este preconceito impede que se tire a máscara para encarar a escola como algo que precisa ser desmistificada

para que sua importância continue a ser afirmada, ou seja, para que sua existência se coloque a serviço das transformações que o mundo carece sofrer.

Considerações finais

Avaliar este trabalho à luz da hipótese norteadora da pesquisa remete à conclusão de que, de fato, é urgente repensar a escola. Isto é, a realidade histórica em sua materialidade concreta⁷⁴ exige uma redefinição do *metier* da escola. Chamar a atenção para este fato é sem dúvida uma responsabilidade que deve ser assumida pelos pesquisadores. Isto é, compete aos pesquisadores o dever de se anteciparem na captura e estudo dos males antes que os sintomas os revelem incuráveis. Cabe aos estudiosos identificarem e diagnosticarem as disfunções dos objetos que constituem seus campos de estudos antes que eles se coloquem como problemas graves a ponto de dificultar a solução.

Sobre o estudo, chamou a atenção, sobretudo, a ausência de uma literatura que aborde os problemas ditos de “comportamento” dentro da escola. Esta ausência inviabilizou qualquer diálogo sobre o tema e suscitou de pronto uma certa desconfiança sobre a pertinência do estudo. Mas, se os problemas de comportamento não são fatos reais, fica a pergunta: porque é cada vez mais comum ouvir dos professores do ensino infantil, inclusive dos que já estão há mais tempo lecionando para crianças, que está cada vez mais difícil a docência neste ensino?

Não vale o argumento de que é comum a escola ser pensada como por desagradável aos olhos infantis e juvenis e que é, desde sempre um “mal necessário”, posto que em nenhuma outra época o ensino assustou tanto aos professores. Em nenhum outro tempo histórico os chamados “problemas da escola” tiveram tanta necessidade de serem levados aos tribunais. É inédito na história a condenação de professores a penas ditas de danos morais com reparos monetários.

⁷⁴ A referência diz respeito à realidade tal que ela é, portanto, implica nas condições materiais da vida nos tempos hodiernos, mas especialmente remete à as transformações que as novas tecnologias disponibilizam para usufruto da maioria dos indivíduos e nas mudanças que elas impõem.

Igualmente, em nenhum outro período da história educacional a pesquisa sobre violência na escola foi tão fértil e tão debatida. Até a entrada em cena de um tipo de violência antes despercebida, o *bullying* virou mania. Ora, se antes estes fatos não remetiam a uma atenção maior não significa que não eram importantes, mas que não comprometiam efetivamente a escola, seu funcionamento.

Explicar estes fenômenos modernos é tarefa inerente ao pesquisador porque ao estudioso cabe a tarefa de lançar luz sobre os problemas que vão surgindo. É necessário que cada “disfunção” possa ser estudada por uma gama maior de abordagem para que se chegue a um diagnóstico mais complexo e conseqüente a uma saída eficaz. Não parece razoável limitar a questão do comportamento inadequado na escola ao viés psicológico. Aqui o enfoque é sociológico, diz respeito à necessidade de um entendimento que coloque a escola em seu tempo. Que reconheça a natureza material da história e que conceba a escola como uma instituição dotada de temporalidade, conforme sugere o materialismo histórico dialético.

Para finalizar é importante reafirmar que a experiência proporcionou sim aquilo que foi apontado neste projeto como hipótese: uma escola mais agradável. Constituiu uma experiência enriquecedora no cotidiano das crianças envolvidas e permitiu à equipe que nela atuou um olhar acadêmico para dentro da escola. Olhar interessado em sua compreensão; compreensão do seu ser/fazer. Olhar interessado em captar aqueles aspectos que só podem ser apreendidos através da reflexão e auto-reflexiva porque contida nos detalhes que somente se revelam aos que observam o objeto com outras lentes, neste caso a lupa dialética.

Referências bibliográficas

BENAVENTE, A. As ciências da educação e a inovação das práticas educativas. In: SOCIEDADE PORTUGUESA DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO. *Decisões nas políticas e práticas educativas*. Porto: SPCE, 1992.

CASTANHO, M.E.L.M.; CASTANHO, S. (Org.). *O que há de novo na educação superior: do projeto pedagógico à prática transformadora*. Campinas: Papirus, 2000.

CANÁRIO, R. A inovação como processo permanente. *Revista Educação*, Lisboa, v. 1, n. 2, p. 17-22, 1987.

CARBONELL, J. *A aventura de inovar: a mudança na escola*. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

COSTA, A.C.; MADEIRA, A.I. *A construção do projeto educativo de escola: estudos de caso no ensino básico*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1997.

DUARTE, Newton. *Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor*(por que Donald Schön não entendeu Luria). *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 24, n. 83, p. 601-625, agosto 2003. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 28de Nov de 2009.

ESTEBAN, Maria H. *o que sabe quem erra?* Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. 3 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FREITAS, Luiz C. de. *Críticas da organização do trabalho pedagógico e da didática*. São Paulo: Papirus, 1995.

FOUCAULT. MICHAEL. *Vigiar e punir*. Petrópolis: vozes, 2001.

GADOTTI, M. *Perspectivas atuais da educação*. Porto Alegre, Ed. Artes Médicas, 2000.

HUBERMAN, A.M. *Como se realizam as mudanças em educação*. Paris: UNESCO, 1973

MANACORDA, M. Alighieri. *Historia da educação: da antiguidade aos nossos dias*. Trad. Gaetano lo Monaco. 9. Ed. São Paulo: Cortez, 200.

PEREIRA. Fátima. *Governo da infância e profissionalidade docente: narrativas em formação inicial de professores*. Disponível em: <http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC29/29FatimaP.pdf>. Acesso em 8 de Nov de 2011.

PONCE, Anibal. *Educação e Luta de classes*. Trad. José S. de C. Pereira. 17 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SNYDERS, G. *A alegria na escola*. São Paulo, Ed. Manole, 1988.