

O LUGAR DO CORPO NA CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA MORAL E INTELLECTUAL DAS CRIANÇAS

Jardinete Tavares

RESUMO

O artigo analisa a instituição escolar buscando saber se, em sua prática, favorece a fabricação de “corpos dóceis” ou contribui para a construção da autonomia moral e intelectual das crianças matriculadas nos cinco primeiros anos do ensino fundamental. Destaca a relação professor-aluno, como elemento que tanto pode docilizar quanto favorecer o desenvolvimento da autonomia. Apresenta a necessidade de uma ação pedagógica que possibilite respeito à corporeidade, trocas, desafios, busca de soluções a partir das hipóteses elaboradas pelas próprias crianças, cooperação, solidariedade; enfim, a existência de atitudes livres de coerção e repletas de aventuras e possibilidades de descobertas. Busca contribuir para o desenvolvimento de uma visão educacional em que a autonomia moral e intelectual seja realmente a tônica do trabalho desenvolvido na escola.

Palavras-chave: Docilização. Autonomia. Corporeidade. Relação professor-aluno. Ação pedagógica.

INTRODUÇÃO

O conhecimento é construído interativamente por meio das relações intra e interpessoais. Desde o nascimento e até mesmo antes dele, o ser humano vai progressivamente construindo novos conhecimentos, sentindo o quanto é amado ou não, descobrindo-se, percebendo o seu papel no contexto social em que vive e o seu lugar no mundo. Esse é um processo que se

prolonga de forma dinâmica por toda a vida e quem se forma não é passivo nessa construção.

Apesar de todo esse conhecimento e percepções das necessidades vitais para o desenvolvimento sadio do sujeito e da sociedade, a corporeidade tem sido, através dos anos, vista como inimiga do aprendizado oficialmente estabelecido, ficando muitas vezes confinada às aulas de Educação Física ou às poucas atividades recreativas. O professor, agente mediador no processo ensino-aprendizagem, encontra-se, muitas vezes, despreparado, pois é vítima também desse processo alienante. A instituição escolar, como um todo instituído, parece não perceber que a mente é parte integrante do corpo, pois:

[...] em todo o processo de aprendizagem estão obrigatoriamente envolvidos o corpo a inteligência e o desejo e não se poderia falar verdadeiramente de aprendizagem excluindo-se algum deles. Desde o princípio até ao fim a aprendizagem passa pelo corpo e se faz através dele (FERNÁNDEZ, 1991, p. 57).

Esse fato óbvio aos nossos olhos, mas esquecido muitas vezes na prática educacional diária, faz com que crianças ainda bem pequenas se sintam como “[...] atadas aos bancos escolares” (FERNÁNDEZ, 1991, p. 57) com a desculpa de que a mente precisa ser trabalhada, desenvolvida e suas funções potencializadas. Os olhos veem que a mente funciona no corpo, mas na prática se trabalha como se houvesse uma dissociação entre ambos. Entretanto, a escola continua tendo como objetivo a facilitação dos diversos processos envolvidos no aprender que englobam obrigatoriamente “[...] organismo, corpo, inteligência e desejo” (FERNÁNDEZ, 1991, p. 59).

Se um dos objetivos da escola é facilitar o desenvolvimento de novas aprendizagens (tecnológicas, sociais, afetivas, cognitivas, etc.) por que há na escola a crescente necessidade

de tornar o corpo dócil,¹ subjuguá-lo com a inibição do movimento, da troca, das aprendizagens espontâneas e da conseqüente criatividade? Essa realidade traz como resultado uma ação pedagógica, na maioria das vezes, sem vida, sem movimento, fragmentada, sem integração: corpo e mente separados, vida e educação com linha divisória. O resultado é desastroso: alunos desinteressados, disciplinas sem integração, soltas, sem nenhuma vinculação com o desejo, com o ser, sem nenhuma vinculação com a vida.

Esses pensamentos têm trazido, ao longo do tempo, à educação, de um modo geral, um caminho punitivo para o corpo como se, ao adestrá-lo, fosse possível torná-lo bom e produtivo. Os pensamentos ligados ao poder e a conseqüente acumulação de riquezas conceberam uma educação que alcançaria seus objetivos se dominasse o corpo, adestrando-o para atender aos seus múltiplos interesses.

A FABRICAÇÃO DE CORPOS DÓCEIS

O estudo da constatação e análise, feitos por Michel Foucault (1926-1984), no livro *Vigiar e punir*, da ação das instituições na fabricação de “corpos dóceis” para o alcance de seus objetivos de produção torna possível estabelecer, neste artigo, uma relação dialética com a construção da autonomia moral e intelectual na visão de Jean Piaget (1890-1980).

Segundo Michel Foucault (2001), houve, durante a época clássica, a descoberta do corpo como objeto e alvo de poder: um corpo manipulável, modelável, que recebe treinamento para um fim específico, que obedece, responde e como resultado se torna

¹ Segundo Foucault (2001, p.118), “[...] corpo dócil” é um corpo “[...] que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado”.

hábil e adquire forças multiplicadas. O marco fundamental na história das disciplinas é o nascimento de:

[...] uma arte do corpo humano que visa, não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que, no mesmo mecanismo, o torna tanto mais obediente quanto é mais útil e inversamente. É o corpo submisso e ao mesmo tempo exercitado, é o ‘corpo dócil’ (FOUCAULT, 2001, p.119).

Se observado nos mínimos detalhes, é facilmente percebido que todo o sistema disciplinar funciona como uma estrutura penal. Nele existem leis próprias a cada instituição, com as faltas claramente descritas, suas **sanções normalizadoras** correspondentes e a forma como devem ser julgadas. Foucault explica (2001) que a disciplina é, assim, uma máquina repressora do chamado abuso do uso do tempo, como atrasos, ausências, interrupções das tarefas, dos problemas ligados ao desenvolvimento das atividades, como a desatenção, a negligência e a falta de cuidado, da maneira de ser de cada indivíduo e o uso em maior ou menor grau da grosseria e desobediência, da fala na tagarelice ou insolência, do uso do corpo com atitudes “incorretas” e gestos que não estejam de acordo com o estabelecido, ou com a ausência de cuidado que culminassem na sujeira, e ainda da sexualidade com a imodéstia e indecência. Essa disciplina é, na verdade, um modelo reduzido de tribunal.

Torna-se importante destacar que, sendo assim, tudo o que não está dentro das regras estipuladas *a priori*, ou a própria impossibilidade de o aluno atingir o nível estabelecido, é considerado como uma inaptidão ao cumprimento de suas tarefas e, portanto, é falta passível de punição.

O castigo tem a função de inibir a ocorrência das faltas, daí deve ter como objetivo a correção. Espera-se que, com a

vivência do castigo, aquele que inadvertidamente cometeu a falta se arrependa e não volte a cometer desvios. Para isso a disciplina vale-se da gratificação e do castigo, que pertencem ao processo geral de exercício, de treinamento para o alcance máximo da produção desejada.

É esperado que a recompensa seja propulsora de comportamentos desejáveis pelo sistema. As recompensas elogiam, promovem e oferecem lugares especiais. Os castigos, ao contrário, privam os envolvidos da obtenção de elogios e promoções.

O adestramento proposto por essa ação disciplinar pretende selecionar os alunos de acordo com seus dons e comportamento e a partir daí estabelecer o uso que a sociedade poderá fazer deles quando finalizarem seu período escolar, submetendo todos eles a uma pressão contínua, obrigando-os, assim, “[...] à subordinação, à docilidade, à atenção nos estudos e nos exercícios, e a exata prática dos deveres e de todas as partes da disciplina para que todos se pareçam” (FOUCAULT, 2001, p. 152).

A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA: PRESSUPOSTOS DE JEAN PIAGET

Segundo Piaget (1980), a autonomia² moral e a autonomia intelectual são processos diferentes, mas interdependentes ao longo do desenvolvimento da criança porque,

[...] não se pode formar personalidades autônomas no domínio moral se, por outro lado, o indivíduo é submetido a um constrangimento intelectual de tal ordem que tenha

² “Entre a anomia, própria ao egocentrismo e a heteronomia própria à coerção, está a autonomia: atividade disciplinada ou autodisciplina, igualmente distante da inércia (anomia) e da atividade forçada (heteronomia)” (BATTRO, 1978, p. 42).

de se limitar a aprender por imposição, sem descobrir por si mesmo a verdade: se é passivo intelectualmente, não conseguiria ser livre moralmente. Reciprocamente, porém, se a sua moral consiste exclusivamente em uma submissão à autoridade adulta, e se os únicos relacionamentos sociais que constituem a vida da classe são os que ligam cada aluno individualmente a um mestre que detém todos os poderes, ele também não conseguiria ser ativo intelectualmente (PIAGET, 1980, p. 61).

Há em cada pessoa, segundo Piaget, duas tendências morais: uma heterônoma (externamente orientada) e outra autônoma (internamente orientada). Essas duas tendências morais são construídas ao longo de todo o desenvolvimento infantil e a preponderância de uma sobre a outra dependerá de muitos fatores, inclusive os ligados às relações sociais das quais a criança participa durante sua vida.

Na “moral do dever” (heterônoma), o caminho certo, a atitude certa é aquela que está de acordo com a regra estabelecida. Se a atitude da criança está de acordo com o estipulado (mesmo sem reflexões e críticas), então merece prêmios, aplausos. Se acontecer o contrário, então merece castigo. A criança tenderá ao cumprimento das regras ou por medo da punição ou por interesse no prêmio.

A moral da autonomia ou a “moral do bem”, como é chamada por Piaget, exige uma constante postura crítica, reflexiva, sobre as regras ou leis que constantemente nos são impostas. A autonomia pressupõe a aceitação das regras tão somente por considerá-las válidas e necessárias ao bem comum e não somente ao bem individual.

A “moral do bem” (autônoma) é aquela em que a cooperação,³ a reciprocidade, a solidariedade são objetivos a serem alcançados. Então a ação reveste-se de uma coparticipação, uma responsabilidade pelo bem comum, que considerará justo ou certo o que puder ser revertido num benefício, numa ação digna para todos.

Em suas considerações acerca da autonomia, Piaget assegura que as relações sociais são essencialmente formadoras da moral. Essas relações sociais podem estar ligadas a objetivos que favoreçam tanto a construção de uma moral autônoma quanto heterônoma.

Para que a autonomia seja construída pelas crianças, ao longo de suas aprendizagens, é necessário que as crianças possam ter oportunidade para aprender umas com as outras.

Então, é preciso diminuir gradativamente o poder dos adultos e permitir o estabelecimento progressivo de leis e regras do cotidiano infantil pelas crianças, assim como a resolução de situações-problema, próprias às diversas faixas etárias.

Como para Piaget o desenvolvimento moral e intelectual são processos interdependentes, torna-se necessário que exista uma ação pedagógica que possibilite trocas, desafios, encontro de soluções para as dificuldades próprias à construção de novos conhecimentos, cooperação, solidariedade, enfim, atitudes livres de coerção⁴ e repletas de aventuras e possibilidades de descobertas.

³ “A palavra cooperação, pois, está estreitamente ligada a altos níveis de desenvolvimento mental (pensamento operatório) e ao nível de autonomia (elaboração conjunta e livre das regras de interação entre os indivíduos), exigindo reciprocidade e reversibilidade” (LIMA, 1980, p. 62).

⁴ “A coerção implica em respeito unilateral, de autoridade, de prestígio. Impõe opiniões ou costumes” (BATTRO, 1978, p. 53).

Para Piaget, a relação criança-criança é um elemento facilitador na construção da moralidade autônoma. Dessa forma, as crianças terão maiores possibilidades de se sentir livres para construir regras, compreender as já existentes e não somente obedecer passivamente, sem o envolvimento de reflexão e críticas e sem que exista a possibilidade de ser diferente.

No processo de construção da autonomia, a criança passa primeiramente por um estado de ausência do sentido das regras, que é chamado por Piaget de anomia e permanece até por volta dos sete anos. Entretanto, essa determinação cronológica sofre uma variação em função da contextualização social, histórica e educacional dos envolvidos.

O estado seguinte é chamado de heteronomia (por volta dos sete anos de idade) e é caracterizado pela percepção das regras e pela impossibilidade de sua flexibilização. Nele, as regras existem para serem obedecidas e não há a menor possibilidade de reflexão sobre elas ou de mudança em sua estruturação. A obrigatoriedade das leis decorre, sobretudo, da autoridade de quem as fez ou determinou que é geralmente representado por figuras familiares, como professores, amigos ou irmãos mais velhos que tenham laços afetivos com a criança. Nesse tipo de relação, só existe uma atitude moralmente correta: a obediência. A heteronomia não leva em conta a intenção do sujeito, mas somente a ação, pois a responsabilidade é objetiva.

Segue-se à heteronomia a autonomia (por volta dos doze anos de idade) e é caracterizada pela capacidade de governar a si mesmo. Constitui-se em um grande progresso porque, à medida que o sujeito deixa de ver o mundo somente a partir de si mesmo (egocentrismo) e possui condições para se colocar também no lugar do outro (descentração), ocorre uma mudança

no sentido do que é respeito. Este agora só é concebido como mútuo.

Na autonomia, as regras não se apresentam mais como impostas por outros, mas como resultado de um acordo entre os participantes de um determinado grupo. O respeito às regras surge do consentimento proveniente do uso da razão e da necessidade do bem comum, da cooperação e da solidariedade. Na autonomia a noção de responsabilidade subjetiva, na qual é levada em conta a intencionalidade de quem executa a ação, é fundamental. Ser autônomo, moralmente significa ser responsável por suas ações. Ações estas decididas em pleno uso da liberdade.

O respeito às necessidades vitais de movimento, de livre expressão, de criação, de um desenvolvimento intelectual e moral não limitado pelas imposições do pensamento adulto proporciona oportunidades reais para a construção de personalidades autônomas e criativas.

OBSERVAÇÃO ETNOGRÁFICA DOS AMBIENTES E PROCEDIMENTOS ESCOLARES

Buscando conhecer um pouco mais sobre a realidade da educação dirigida às crianças da primeira à quarta série do ensino fundamental, no que diz respeito ao lugar do corpo na construção da autonomia moral e intelectual, foi realizado um estudo exploratório em três escolas, com categorias definidas de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96: uma escola pública, uma escola particular e uma escola particular confessional.

Nessas instituições, foram realizados levantamentos documentais e entrevistas com alunos e professores,

utilizando-se formulários próprios e observação etnográfica dos ambientes e procedimentos escolares, tais como: a arquitetura dos prédios, a entrada e saída dos alunos, salas de aula, organização do espaço interno, organização das aulas e da divisão do tempo, uniforme e comunicação visual.

As três escolas pesquisadas estabelecem, bem definido em seu projeto-político-pedagógico, que a linha teórica adotada é o sociointeracionismo, em que a crença básica é a construção social do conhecimento. Concebe a existência de um ser essencialmente ativo que constrói seus conhecimentos a partir das relações que estabelece ao longo de sua trajetória de vida. Pressupõe, também, que essa construção exige uma ação mediada sempre. Apresenta o professor como mediador privilegiado, pois, ao favorecer trocas constantes, ajuda na sistematização do que o aluno traz de seu cotidiano, transformando esses conceitos aprendidos livremente no contexto social em conceitos científicos.

A arquitetura escolar constitui-se em um dado cultural e pedagógico pelos limites que por si impõe aos que fazem uso dela, como também pelo que significa para a sociedade onde está inserida.

As três instituições que participaram deste estudo exploratório possuem arquitetura que remontam ao início do século passado, precisamente entre 1902 e 1915. Há, nessas instituições, a austeridade e o *glamour* daquela época. Os corredores, as escadarias e as salas de aula falam de um tempo em que o pensamento reinante era que a reflexão e o desenvolvimento do raciocínio careciam de silêncio e contemplação para sua construção.

A observação da entrada e saída das crianças, nas três escolas participantes, mostrou que as instituições buscam fazer uma

organização por fila indiana e procuram manter as crianças em silêncio durante o trajeto até a sala de aula, para exercer sobre o grupo uma “[...] relação reguladora” (FOUCAULT, 2001, p. 126).

Em todas as instituições participantes do estudo exploratório são, normalmente, os professores responsáveis pela turma que acompanham os alunos até a sala de aula e, em alguns casos específicos, o ajudante ou o responsável pela disciplina no pátio ou corredores.

A tentativa de manter as crianças em fila ou em silêncio é totalmente em vão. O observado é que, apesar de todos os esforços, as crianças se movimentam e, naturalmente, saem da organização proposta agrupando-se segundo vontade própria. Com isso, vemos duplas, meninas de mãos dadas ou pulando à frente da fila, meninos e meninas cutucando-se mutuamente, conversando, rindo, brincando, fazendo perguntas várias às professoras, aos colegas, aos que passam, enfim, em uma euforia própria às crianças dessa idade.

É interessante notar que, embora haja uma tentativa explícita de controle sobre a movimentação das crianças, elas rompem o estabelecido, fazendo um novo tipo de organização e trazendo novas perspectivas nas relações humanas porque “[...] o novo brota sem parar” (MORIN, 2000, p. 30).

O tempo destinado ao recreio é de apenas 20 minutos nas três escolas observadas. Quando saem de suas salas para o pátio, as crianças geralmente correm (apesar dos pedidos insistentes das professoras para que andem devagar). Algumas professoras, mais enérgicas, levam suas classes em fila que, como em um passe de mágica à chegada ao pátio, se desfaz. Nessa chegada, há gritos e corridas (aparentemente sem explicação), como se

os alunos tivessem uma necessidade física e psicológica para tal explosão de movimento.

As três escolas pesquisadas apresentam salas de aula espaçosas. Existe, em todas as escolas onde este estudo foi realizado, um espaço adequado para as atividades escolares, se considerarmos o número de alunos existentes, por classe.

As carteiras estão, quase em todas as salas, dispostas em filas, embora todos os professores tenham esclarecido que mudam a posição das carteiras em função do tipo de atividade a ser desenvolvida.

Torna-se importante destacar que, à solicitação para que os alunos do primeiro ao terceiro ano desenhassem sua sala de aula, 90% o fizeram colocando as suas carteiras escolares em fila indiana. Há, nesse tipo de disposição das carteiras, facilidade para a observação controladora da professora, conforme analisa Foucault (2001).

A observação feita em dias alternados mostra que ainda é a aula expositiva que vigora no ensino às crianças do ensino fundamental e que por isso as carteiras dispostas dessa forma parece adequarem-se à metodologia. Nesta, o professor é quem ensina e o aluno aprende. As possibilidades de um aluno aprender com outro colega são menores, visto que é a professora quem comanda a aula, não havendo a progressiva diminuição do poder adulto. Isso faz com que a construção da autonomia fique seriamente ameaçada. A observação mostrou que, passando uma grande quantidade de tempo recebendo ordens em uma relação totalmente heterônoma, fica difícil às crianças o uso livre do pensamento e da criatividade.

Em algumas salas, as carteiras escolares foram arrumadas em círculo. Entretanto, nos dias da observação, a metodologia usada foi somente a da aula expositiva.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9.394/96), prevê, para o ensino fundamental da primeira à quarta série, a existência de áreas do conhecimento organizadas em duas partes: a base nacional comum (obrigatória em todas as escolas) e a parte diversificada (que pode ser organizada de acordo com as características da comunidade onde a escola está inserida e com as possibilidades da instituição). A única exigência para a parte diversificada é que seja previsto o estudo de, pelo menos, uma língua estrangeira. Essa escolha fica a cargo de cada escola.

Nas escolas particulares onde foi feita a observação, mesmo para as crianças da primeira série, há a divisão do tempo por disciplinas. Muitas vezes o tempo é de apenas 50 minutos para cada uma. Há grande preocupação dos professores em ensinar todo o conteúdo. Sendo assim, as crianças, desde muito cedo, precisam aprender a desenvolver as atividades dentro de um espaço de tempo considerado ideal para que todo o conteúdo previsto possa ser dado. Nem todas as crianças conseguem e, muitas vezes, isso é considerado um problema a ser solucionado.

Há, na escola pública onde foi realizado o estudo, maior flexibilidade quanto ao uso do tempo, quando comparado com as escolas particulares descritas neste estudo, mas a voz de comando da professora não deixa dúvida de que há um período previsto para as atividades e uma produção a ser apresentada ao final do dia. Tanto nas escolas particulares quanto na pública, foi encontrado um dos elementos apresentados por Foucault (2001) como docilizador, que é a intensificação da utilização do tempo, que ensina a rapidez no executar as tarefas como uma virtude a ser alcançada.

As aulas de Arte e Música acontecem em locais diferentes da sala de aula onde são trabalhados os conteúdos do núcleo comum, o que permite uma movimentação dos alunos. São salas ambientes e, como tal, devidamente preparadas para essas atividades. A parte prática da aula de Ciências (prática de laboratório) é também realizada em local específico.

A observação desses ambientes mostrou que o movimento e a conversa ainda não aparecem incluídos no trabalho pedagógico e é possível ver que, na maior parte do tempo, as crianças ficam sentadas e as possibilidades de trocas entre elas não são incentivadas. As atividades, rigidamente programadas, permitem muito pouco de um trabalho livre e criativo dos alunos.

As avaliações bimestrais, trimestrais ou ainda pequenos testes e trabalhos compõem a nota do aluno. A escola pública trabalha com conceitos. Essas notas ou conceitos são referências para a avaliação dos alunos. O exame, reunido a fatores, como presença, participação, boa conduta, lições de casa, completam a avaliação final. Há, nas escolas particulares, os chamados incentivos, presentes nos cadernos (como carimbos, estrelinhas, elogios) e até mesmo pequenos prêmios. Essas gratificações (incentivos apresentados) correspondem à forma constatada por Foucault (2001) para promover os comportamentos desejáveis pelo sistema, no caso o educacional.

As aulas de Educação Física e as da chamada parte prática da disciplina ciências são apontadas pelas crianças como aquelas de que elas mais gostam. Ao ser perguntada a razão para tais escolhas, as respostas mais comuns são as seguintes: “*O professor é legal*”, “*A gente pode brincar*”, “*A gente pode correr*”, “*Porque eu gosto de futebol*”, “*Porque eu posso*

conversar com minhas amigas”, “Porque a gente sai da sala”, “Porque eu gosto de pesquisar”, “Porque eu gosto de inventar”, “Porque quero ser cientista”, “Porque a gente descobre sempre coisas novas” etc.

A observação feita em algumas aulas de Educação Física mostrou que a maior parte do tempo é dedicada à prática de algum esporte. Muitas vezes é o futebol. Os professores dizem que é o preferido, principalmente entre os meninos. A consequência disso é que quem não se identifica com nenhum dos esportes tradicionais, como o futebol, voleibol ou outros, fica, muitas vezes, ocioso durante essas aulas. A missão de torcer pelos times, gritar e comentar fica reservada a esse grupo, como uma parte devida (pela qual todos se interessam). Mas é ainda um tempo em que estão livres de imposições maiores, até porque o aspecto lúdico da atividade oferece oportunidades de maior descontração.

Os corais e ateliês seguem a mesma organização das outras aulas, participantes da parte diversificada do currículo.

Torna-se importante destacar que as crianças encontram maneiras variadas para driblar o controle constante a que são submetidas. Então é fácil observar pequenas fugas da sala de aula, corridas ao banheiro, as chamadas conversas paralelas, o levantar sem razão aparente e outras formas apresentadas pelos professores. Se forem observados, mais detalhadamente, muitos alunos considerados indisciplinados, é possível ver que eles simplesmente não se permitem ficar sob controle constante e precoce, durante período tão grande e sob pressão de tempo e produção, o que me faz supor que, sadiamente, estão rejeitando o processo de docilização que continuamente lhes está sendo imposto.

Muitas vezes é difícil ao professor detectar tal questão porque, como diz Freinet (apud SAMPAIO, 1989, p. 30) “[...] nos habituamos de tal forma a comandar as crianças e exigir delas uma obediência passiva, que não pensamos na possibilidade de haver outra solução para a educação que não seja a fórmula autoritária”. Sem dúvida, o hábito faz com que não haja a percepção adequada do fato e faz, também, com que um trabalho pedagógico voltado para a autonomia fique relegado a segundo plano na educação.

A relação professor-aluno pode ser um elemento facilitador da construção de personalidades autônomas ou perpetuador de uma relação de subjugação constante do que detém o saber sobre o que precisa adquiri-lo.

Quando a relação professor-aluno é um elemento facilitador para que o aluno construa suas próprias aprendizagens, reverte-se em alavanca para desafios constantes, para a busca de respostas próprias e não condicionadas, para a reflexão sobre a ação e aberturas para o novo.

No entanto, quando a relação professor-aluno é perpetuadora da subjugação do outro, com certeza, as regras estabelecidas não contarão com a reflexão crítica sobre o seu uso, não serão construídas, mas impostas, não terão, como componentes essenciais, a cooperação e a solidariedade, não haverá espaço para o questionamento ou para a discussão e reformulação de seus elementos. Essa relação será essencialmente formadora de “corpos dóceis”.

Todos os professores que responderam ao questionário apresentaram, em sua relação com seus alunos, componentes autoritários, embora descrevam essa relação como aberta e participativa.

As crianças entrevistadas apresentam grande dependência dos professores. Mesmo considerando a faixa de idade dos alunos participantes deste estudo exploratório (6 a 11 anos) e percebendo a fase da heteronomia presente, torna-se importante ressaltar o que dizem sobre a relação com seus professores.

Todas as crianças entrevistadas falam que as regras são estabelecidas pelo professor. Para ir ao banheiro, todos relatam que precisam pedir permissão e, algumas vezes, os professores pedem que esperem ou que terminem primeiro a atividade.

Ao serem perguntadas sobre as frases que mais ouvem o professor dizer, suas respostas são: “*Fique quietinho no seu lugar*”; “*Senta aí*”; “*Pare de conversar, senão eu separo as carteiras*”; “*Façam o dever rápido, senão vocês terão que ficar na sala*”; “*Prestem atenção*”; “*Rapidinho, rapidinho*”; “*Muito bem, terminaram rápido*”; “*Quando eu contar até três, quero ver todo mundo sentado e calado*”; “*Prestem atenção porque isto vai cair na prova*”.

A análise geral dessas respostas revela que o controle é, sem dúvida, do professor. Ele é quem determina *sempre* o tempo para a realização das atividades, a rapidez necessária a esse desenvolvimento, o castigo e a necessidade da ameaça. A experiência de *docilização* é claramente percebida no relato dos alunos que, não conhecendo outro tipo de relação (assim como seus professores), veem o processo como natural.

DOCILIZAÇÃO E AUTONOMIA NO COTIDIANO ESCOLAR

A fabricação de “corpos dóceis” pressupõe que as instituições em geral e, dentre elas, as educacionais, terão como *visão de educação* a busca do domínio do corpo, adestrando-o para o alcance cada vez maior da produção.

Para a construção de personalidades autônomas, a visão de educação pressupõe o ***desenvolvimento da autonomia moral e intelectual***. Para tanto, é necessário que as crianças tenham oportunidade de descobrir as verdades por si mesmas, aprender umas com as outras com gradativa diminuição do poder adulto.

Quanto à visão de educação, o estudo exploratório demonstrou que os projetos político-pedagógicos das escolas falam de autonomia, porém a prática diária fabrica corpos dóceis, buscando o adestramento para o alcance cada vez maior de produção.

A **metodologia** privilegiada no processo de docilização busca, segundo Foucault, a distribuição dos alunos conforme suas aptidões e comportamento apresentados, procurando perceber, desde já, o uso que se poderá fazer deles no futuro, estabelecendo uma pressão constante para que todos possam se submeter ao mesmo modelo para que “[...] todos se pareçam” (FOUCAULT, 2001, p. 152).

Uma metodologia que ***privilegia a construção da autonomia*** precisa ser repleta de oportunidades que favoreçam às crianças a busca de respostas individualmente, em duplas, trios e grupos. O professor é um participante da classe que, tendo maior experiência, favorece a construção do conhecimento de cada aluno de forma inovadora, criativa e, acima de tudo, apresenta respeito genuíno pelo momento de desenvolvimento do aluno. Busca a construção da autonomia com uma metodologia que privilegia a construção em detrimento da reprodução.

O estudo exploratório mostrou que a metodologia formalmente constituída nas escolas fala da construção ativa do conhecimento. Apresenta o professor como autoridade moral e intelectual, mas não autoritário, e que busca construir o

conhecimento com o aluno e não para o aluno. O encontrado na prática diária, porém, não é o explicitado nos projetos. No dia a dia, o professor é ainda quem determina os rumos do trabalho pedagógico, quem julga as ações, quem define o que é certo e errado.

A **relação professor aluno e aluno professor** na fabricação de “corpos dóceis” “[...] é de sinalização: o que importa não é compreender a injunção, mas perceber o sinal” (FOUCAULT, 2001, p. 140). O sinal tem como objetivo fazer com que os olhares de todos se voltem para o mestre, fazendo-os atentos à comunicação ou ensinamento que este deseja comunicar.

A relação professor-aluno ou aluno-professor, na construção da autonomia, não é baseada na coação e sim na cooperação. A autoridade do professor deve existir de tal forma que favoreça uma relação de reciprocidade afetiva e intelectual com as crianças e entre elas. O professor que deseja participar da construção de personalidades autônomas deve favorecer a compreensão das informações pelas crianças, ao invés, simplesmente, de impô-las. E “Não deve impor regras antes que sejam inteiramente compreensíveis e tratar de fazê-las compreender a partir da sua própria experiência” (PIAGET apud SEBER, 1997, p. 204). A relação professor-aluno não pode ser de submissão, conformação ou ainda com a ausência de uma visão crítica dos acontecimentos. Ela deve ser de “[...] respeito entre autônomoas distintas, condição indispensável para o fortalecimento da justiça, direitos e liberdades fundamentais” (PIAGET apud SEBER, 1997, p. 204).

Nas escolas participantes do estudo realizado, verificou-se, na prática diária, que a relação professor-aluno é heterônoma. O professor é quem determina os rumos dos acontecimentos. Ele pode ser benevolente ou mais rígido, dependendo de sua

vontade ou de seu objetivo. O aluno pede e o professor julga se o seu pedido é procedente ou não. Até mesmo a ida ao banheiro, o tomar água e a movimentação em sala são definidos pelo professor. Os alunos, geralmente, encontram uma forma de burlar as ordens dadas. Alguns são punidos, outros recebem uma repreensão oral. A agenda pessoal de cada aluno funciona como um meio de informar aos pais o comportamento do filho. Na sala de aula, é muito mais visível, a forma autoritária como o professor utiliza as notas, ou a participação da criança no recreio, ou outras atividades tidas como privilégio. A tentativa constante é de docilização. A razão apresentada é que, obedecendo ao professor, todos produzem mais.

A **fabricação de “corpos dóceis”** apresenta a **relação aluno-aluno** representada por uma obediência cega às leis. Tudo a ser vivenciado é expresso em ordens que não podem ser desobedecidas. Tudo, na verdade, é estabelecido pelo mestre. É por meio de sua ótica e de suas ordens que é definido o tipo de relação possível entre os alunos.

Na **construção da autonomia**, a **relação aluno-aluno** deve ser uma oportunidade constante para a cooperação. Uma relação de cooperação envolve “[...] discordâncias, conflitos, discussões e as [...] soluções podem ser encontradas dentro do próprio grupo, sem a interferência de um poder maior, de uma autoridade mais poderosa” (SEBER, 1997, p. 91). Para que os alunos tenham oportunidades para esse exercício, o professor deve intervir o mínimo possível e buscar ao máximo favorecer o encontro de soluções para os conflitos pelas próprias crianças. O alvo a ser alcançado é uma relação aluno-aluno em que há constantes interações, trocas, cooperação em condições mais próximas da igualdade, isto é, sem que um poder maior tenha que decidir e em situações em que todos falam, opinam,

discutem e o resultado seja uma conclusão construída pelas crianças. Piaget assegura que a relação entre crianças promove a cooperação por se configurar como “[...] uma relação a ser constituída entre iguais” (LA TAILLE, 1992, p. 59).

O verificado nas escolas é que a relação aluno-aluno é de maior competitividade e de menor cooperação. É muito bem visto quem fica quietinho, quem se movimenta pouco, pois é o primeiro que acaba de fazer as atividades. É sempre bem considerado quem entende primeiro o que a professora explica, quem copia primeiro o que está na lousa ou faz qualquer atividade mais rapidamente que os outros. Quem fica por último é, na maioria das vezes, considerado “discretamente” como menos inteligente ou ágil.

Na **disciplina** para a fabricação de “corpos dóceis”, os castigos corporais devem ser evitados, pois o objetivo do trabalho deve ser tornar as recompensas pelo comportamento desejável mais comuns e mais frequentes. Sendo assim, o desejo do prêmio é uma alavanca poderosa para a diligência nos estudos e o medo do castigo mantém os já diligentes atentos, buscando permanecer no padrão já alcançado.

A construção da autonomia pede uma ação pedagógica livre de coerção. A coerção (em que alguém impõe a outro sua forma de pensar, seus valores etc.) é “[...] uma relação onde não existe reciprocidade” (LA TAILLE, 1992, p. 58). Existem regras prefixadas que devem ser obedecidas e que não podem, sob quaisquer aspectos, ser modificadas. Para Piaget, a coação não favorece a construção da autonomia, visto que ela reforça o egocentrismo. É da coação que surge a heteronomia moral. O contrário da coação é a cooperação que é estabelecida por relações “[...] regidas pela reciprocidade” (LA TAILLE, 1992, p. 59). Para que aconteça a cooperação, torna-se necessária a

retirada do poder adulto do centro das resoluções. A disciplina, que busca a construção da autonomia moral e intelectual, deve favorecer o exercício constante da cooperação. Mesmo entre crianças que ainda estão na fase da heteronomia, a importância de uma relação com educadores que privilegiem a construção coletiva das regras, o encontro de soluções para as brigas, desentendimentos infantis, luta por determinado lugar ou posição, o cuidado com os móveis e outros utensílios da escola, a partir da ótica infantil e não definido exclusivamente pelo poder adulto com ameaça de castigos ou promessas de premiações, favorece o surgimento do respeito entre os pares e em relação aos que convivem diariamente com as crianças.

A **disciplina** é trabalhada nas três escolas, com regras prefixadas nos regimentos escolares e nos manuais do aluno. Alguns professores, no início de cada ano, conversam com seus alunos para o estabelecimento de regras de convivência, após o que fixam um determinado número como alvos a serem alcançados ao longo do período, que pode ser até de um ano inteiro. Quando alguém viola uma dessas regras, é chamado a refletir sobre o acontecido. Isso acontece em todas as séries do ensino fundamental. Todas as regras escritas nos cartazes afixados na sala de aula são em relação a algo que o aluno deve fazer. Não foi encontrada nenhuma regra para ser cumprida pelo professor em relação aos alunos. Nos regimentos internos, foram encontradas regras gerais, como o respeito ao aluno e o direito de o aluno questionar as notas e o processo avaliativo. O poder adulto é, entretanto, o definidor dos direitos. Tudo o que acontece e que precisa ser decidido precisa do aval do professor, que analisa as questões e define quem tem o direito e quem tem a culpa. O poder é do adulto, à criança cabe obedecer ou arcar com os resultados da desobediência. Quando mais docilizado for o corpo infantil,

melhor é desenvolvida a tarefa de ensinar. Quando mais o professor se vê com condições de ensinar, maior a produção.

A fabricação de corpos dóceis exige que o espaço seja trabalhado “[...] segundo o princípio da localização imediata ou do quadriculamento. Cada indivíduo no seu lugar e em cada lugar um indivíduo. Evitar as distribuições por grupo; decompor as implantações coletivas; analisar as pluralidades confusas, maciças ou fugidias” (FOUCAULT, 2001, p. 123). É necessário saber quem está ou não presente e como cada um pode ser encontrado, estabelecer formas úteis de comunicação de modo a poder, constantemente, vigiar o comportamento. O objetivo é sempre “[...] conhecer, dominar e utilizar” (FOUCAULT, 2001, p. 123).

A organização do espaço interno reflete a visão de um trabalho pedagógico que busca a construção autônoma do conhecimento. Para **favorecer a construção da autonomia, deve existir um espaço** leve, que permita modificações em sua estrutura, que facilite à criança o estar em grupo, em duplas, trios e mesmo sozinha. As variadas atividades pedem um espaço flexível e a existência de materiais que sirvam à curiosidade infantil, favorecendo novas elaborações e construções a partir das vivências. A divisão das classes, a forma como as carteiras ficam dispostas, os corredores, a entrada da luz, a lousa ou outros quaisquer materiais devem estar a serviço da construção do conhecimento e não dispostas a vigiar, guiar, castigar, ou mesmo premiar alguém. A construção da autonomia moral e intelectual pressupõe a existência de uma organização interna que seja uma permanente possibilidade para a progressiva busca independente da criança pelo saber e pelo descortinar de novos caminhos.

O espaço interno das instituições participantes do estudo exploratório permite flexibilizações para uso em atividades diversificadas. As carteiras são leves, facilitando o seu transporte, pelas próprias crianças, de um lugar para outro, beneficiando atividades em duplas, grupos, etc. O ambiente é claro e há luz natural em todas as salas. Entretanto, **na maioria das vezes, as aulas são expositivas**, com o fazer de exercícios padronizados, copiados da lousa ou encontrados nos livros adotados pelas escolas.

Na fabricação de “corpos dóceis”, é necessário garantir a chamada qualidade do tempo. Para isso é utilizada uma **organização das aulas e do tempo** com um “[...] controle ininterrupto, pressão dos fiscais, anulação de tudo o que possa perturbar ou distrair; trata-se de constituir um tempo integralmente útil” (FOUCAULT, 2001, p. 128). Durante todo o período, o corpo deve ficar “[...] aplicado a seu exercício” (FOUCAULT, 2001, p. 129).

A organização das aulas e do tempo para a formação de personalidades autônomas é construída pelo próprio grupo envolvido na experiência. Essa qualidade não é determinada externamente, mas percebida como existente na medida em que se desenvolve a ação. A curiosidade infantil é não somente valorizada, mas constitui-se em elemento importante na ultrapassagem das várias etapas existentes na construção do conhecimento. As aulas são organizadas visando à multidisciplinaridade e à contextualização constante e são oportunidades para as descobertas e invenções decorrentes da construção de estruturas lógicas que proporcionam o alcance cada vez maior de novas aprendizagens. Essas aulas não privilegiam as repetições mecânicas, o fazer exercícios com respostas preestabelecidas que são, na verdade, reproduções de um conhecimento determinado *a priori*. O objetivo da

organização das aulas e do uso do tempo de forma diversificada é a assimilação ativa pela criança do conhecimento, vencendo os desafios que chegam até ela, aos quais, de forma particular, deve construir um significado e dar uma resposta.

Nas três escolas participantes do estudo exploratório, as aulas são organizadas rigidamente em horários, desde os primeiros anos do ensino fundamental. Então, o menor tempo para as atividades escolares começa a ser cobrado das crianças como alvo a ser alcançado muito precocemente. É facilmente verificado um acelerar das tarefas. O aluno que não consegue alcançar o tempo estabelecido é sempre motivo de preocupação e descontentamento do professor. Às vezes surge um trabalho com projetos específicos, favorecendo a existência de um clima mais descontraído e a valorização de outras virtudes que não sejam o acerto de respostas preestabelecidas e da agilidade ligada ao tempo. Mas são atividades temporais. A maioria das aulas segue um ritmo predeterminado e o progresso nos estudos é avaliado segundo a celeridade do tempo e a quantidade de acertos de respostas, também previamente estabelecidas. As provas, os testes ou trabalhos favorecem essa verificação.

Embora as instituições falem, em seus documentos oficiais, de um ensino voltado para a autonomia e sistematicamente modifique o seu ambiente, de modo a favorecer tal construção, promova estudos, debates e ofereça oportunidades para a capacitação de seus professores, a fabricação de “corpos dóceis” (constatada e documentada por Foucault) existente nas variadas instituições, e em especial nas escolas, ainda cumpre com êxito seu objetivo.

Os dados obtidos com a realização do estudo exploratório tanto comprovam a existência de atitudes pedagógicas facilitadoras da fabricação de “corpos dóceis”, quanto apresentam pequenas sementes que poderão tornar-se facilitadoras da construção de personalidades autônomas moralmente e intelectualmente. A relação professor-aluno apresenta-se como ponto sensível nessa verificação.

O discurso consciente dos professores é repleto de conceitos aprendidos em reuniões pedagógicas, congressos, leituras e nos vários trabalhos desenvolvidos, revelando estudo e busca de soluções às questões cotidianas da educação. Entretanto, sua prática envolvendo a relação que estabelece com seus alunos é, em sua essência, ainda promotora da docilidade descrita por Foucault.

Esse é um círculo vicioso, visto que alunos que vivenciam tal relação, tendem também a reproduzir e não a construir, o que é fundamental para a existência de uma personalidade autônoma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O lugar do corpo, na construção da autonomia moral e intelectual, é o lugar do próprio ser que aprende, é o lugar da própria criança, personagem principal de minha pesquisa. Respeitá-la em suas necessidades vitais é fundamental aos que se aventuram na tarefa de educar.

Esse é um trabalho que não pode ser conceituado dentro dos parâmetros da “moral do dever”, em que o mais importante é seguir a regra, pautar-se pelo estabelecido, cumprir ordens. Esse é, sobretudo, um trabalho orientado pela “moral do bem”, na qual a cooperação, a reciprocidade, a flexibilidade e a solidariedade são objetivos a serem alcançados. O bem da criança é a gênese, o bem de todos é a meta e o trabalho do

professor é essencial nesse processo. A existência de personalidades autônomas não se dá sem que seja percorrido um longo caminho e a instituição escolar pode ser favorecedora dessa construção.

A análise realizada mostra que a docilização é ainda imposta às crianças, como elemento fundamental à aprendizagem. Também evidenciou as sementes de transformação existentes na prática pedagógica.

Na relação professor-aluno, encontram-se os mais fortes aspectos docilizantes (exercidos de forma inconsciente ou com a certeza de que é o melhor caminho a ser seguido na educação), como também é nessa relação que subsistem latentes as mais poderosas sementes de transformação.

Se colocada em prática, a diminuição do poder adulto fará com que as regras próprias ao cotidiano infantil sejam progressivamente estabelecidas, a partir da percepção de cada um sobre o bem individual e coletivo. O controle sobre o corpo é também uma construção e precisa contar com a participação efetiva da criança e sempre, obviamente, a partir de suas próprias experiências. As variadas tentativas das crianças para romper com o estabelecido, possibilitando a reflexão e também o maior controle exercido nessas horas, merecem atenção especial e estudo atento, por parte dos educadores. Esse estudo, se dimensionado na perspectiva da construção da autonomia, certamente se transformará em oportunidades múltiplas para o crescimento de alunos e professores.

A constatação de que o controle de necessidades corporais básicas, como ir ao banheiro e beber água, é ainda feita pelo professor na escola da atualidade indica que os educadores parecem tomar para si a responsabilidade de descobrir o melhor momento para a satisfação das necessidades

fisiológicas dos seus alunos. Não há evidência de nenhum trabalho com os educandos, que busque favorecer o conhecimento maior de si mesmo, suas necessidades e, a partir daí o estabelecimento do controle necessário, tão desejado pela escola.

Como a criança pode alcançar progressivo controle sobre seu corpo se alguém, notadamente, com autoridade o faz por ela? O corpo da criança é a própria criança, com seus desejos, com suas necessidades. Negando a ela a possibilidade de desenvolver o controle progressivo de suas necessidades, do conhecimento de seus limites e possibilidades a partir do teste de suas próprias hipóteses, dificulta-se, assim, a construção da autonomia que, mais uma vez, fica à margem dos processos educacionais.

É evidente que, ao inibir a crescente autopercepção do corpo e suas necessidades, potencialidades, limites e, também, do que pode ser construído pela criança, sob qualquer pretexto, o professor toma para si o poder. Este, centralizado em uma única figura de autoridade, favorece a docilização e não a construção da autonomia.

É evidente também que a maior proximidade entre alunos e professores, se percebida como possibilidade de diálogo, de descentração, de encontro, torna-se semente de novos tempos em que o respeito à corporeidade, à integridade do sujeito será visto como elemento essencial à educação das novas gerações.

Finalmente, é notório que educar tem sido, muitas vezes, ajustar a criança a um modelo definido. Esse ajuste é feito por seus pais e professores, pela sociedade e, ainda, pelos ditames políticos com sua ideologia e força.

Não podemos dizer, hoje, que a educação já traduz a tão sonhada autonomia moral e intelectual, defendida por Jean

Piaget. Entretanto, sabemos que educar **já** exige uma permanente reflexão: a constatação de um saber em constante mutação, multifacetado, multidirecionado, que exige de cada educador uma postura de permanente indagação, curiosidade, aventura, deslumbramento diante do que hoje é novo, da possibilidade do que ainda há de vir, do que ainda não é possível saber e que, numa festa coletiva, vamos aprendendo.

Educar é uma oposição ao sentido de moldar, pois é, antes de tudo, favorecer o **exercício da liberdade**. Só pode fazer isso quem é livre. A mente aprisionada também amordaça, reprime. A mente livre voa e ensina a voar.

Como educar é favorecer a indagação, o questionamento, a busca do caminho próprio, só quem entende o direito do outro e o seu próprio encontra a verdadeira dimensão do ato de educar que é o exercício da reciprocidade, necessário a uma vivência social saudável e prazerosa e a uma cidadania livre e responsável.

ABSTRACT

The paper analyzes the school institution searching for knowing if, in practice, it favors the fabrication of "docile bodies" or it contributes for the construction of the moral and intellectual autonomy of children enrolled in the five first years of elementary teaching. The study stands out the relation between teacher and student, as an element that is able to make docile as well as to favor the development of the autonomy. It presents the necessity of a pedagogical action that enables respect to the corporeity, changes, challenges, search for solutions through the hypothesis elaborated by the children themselves, cooperation, solidarity; finally, the existence of attitudes free of coercion and full of adventures and possibilities of discoveries. It aims at contributing

for the development of an educational vision which moral and intellectual autonomy is really the tonic of the work developed at schools.

KEYWORDS: To make docile. Autonomy. Corporeity. Teacher-student relation. Pedagogical action.

REFERÊNCIAS

- 1 ARAUJO, Ulisses Ferreira de. O ambiente escolar e o desenvolvimento do juízo moral infantil. In: MACEDO, L. (Org.). **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. p. 112. (Coleção Psicologia e Educação).
- 2 BATTRO, Antonio M.; MACEDO, L. **Dicionário terminológico de Jean Piaget**. São Paulo: Pioneira, 1978.
- 3 BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- 4 BROZEK, Josef; MASSIMI Marina (Org.). **Historiografia da psicologia moderna**. São Paulo: Unimarco, 1998.
- 5 DANTAS, Pedro da Silva. **Para conhecer Wallon: uma psicologia dialética**. São Paulo: Brasilense, 1983.
- 6 FERNÁNDEZ, Alicia. **A inteligência aprisionada: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- 7 FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 24. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

- 8 FRAGO, Antonio Viñao; ESCOLANO, Agustín; VEIGA NETO, Alfredo. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- 9 LA TAILLE, Yves de et al. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. 15. ed. São Paulo: Summus, 1992.
- 10 LIMA, Lauro de Oliveira. **Conceitos fundamentais de Piaget**. Rio de Janeiro: Ed. Mobraal, 1980. p.62
- 11 MACEDO, Lino de (Org.). **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. (Coleção Psicologia e Educação).
- 12 MEDINA, João Paulo Santos. **O brasileiro e seu corpo**. 3. ed. Campinas: Papirus, 1991.
- 13 MORIN, Edgard. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- 14 PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** 7. ed. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1980.
- 15 SAMPAIO, Rosa Maria Whitaker Ferreira. **Freinet: evolução histórica e atualidades**. São Paulo: Scipione, 1989.
- 16 SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional: legislação e normas básicas para sua implantação**. São Paulo: SE/CENP, 2002.
- 17 SEBER, Maria da Glória. **Piaget: o diálogo com a criança e o desenvolvimento do raciocínio**. São Paulo: Scipione, 1997. (Coleção Pensamento e Ação no Magistério).
- 18 SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

- 19 TAVARES, Jardinete. **O lugar do corpo na construção da autonomia moral e intelectual das crianças**: sementes de transformação no ensino fundamental. 2002. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação Arte e História da Cultura) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2002.
- 20 TELLEGEN, Therese. **O corpo em gestalt terapia**. São Paulo: Congresso Interamericano de Psicologia Clínica. 1976.

Recebido em: 10-9-2010

Aprovado em: 30-9-2010