

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM
EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO/PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO**

**ROTINAS NOS PROCESSOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM NOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

DANIELI WINCK IJIMA

**CASCADEL, PR
2014**

DANIELI WINCK IJIMA

**ROTINAS NOS PROCESSOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM NOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação – PPGE, área de concentração Sociedade, Estado e Educação, linha de pesquisa Formação de Professores e Processos de Ensino e de Aprendizagem, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:
Profa. Dra. Maria Lidia Sica Szymanski

CASCADEL, PR
2014

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

I27r Iijima, Danieli Winck
Rotinas nos processos de ensino e de aprendizagem nos anos
iniciais do ensino fundamental. / Danieli Winck Iijima.— Cascavel,
2014.

114 p.

Orientador: Prof^a. Dr^a. Maria Lidia Sica Szymanski
Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Oeste do
Paraná.

Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação

1. Ensino fundamental. 2. Ensino – Aprendizagem – Processos
e rotinas. I. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. II. Título.

CDD 21.ed. 372

UNIOESTE - UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**ROTINAS NOS PROCESSOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM NOS
ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Autora: Danieli Winck Iijima

Orientadora: Maria Lidia Sica Szymanski

Este exemplar corresponde à Dissertação de Mestrado defendida por Danieli Winck Iijima, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE para obtenção do título de Mestra em Educação.
Data: 15/08/2014

Assinatura: 
(orientadora)

COMISSÃO JULGADORA:



Prof. Dra. Josiane Peres Gonçalves



Prof. Dra. Tânia Maria Rechia Schroeder

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a duas pessoas muito importantes em minha vida: minha mãe, Marli (*in memoriam*) e meu pai, Vitorio. Fazem parte do que fui, sou e do que serei...

AGRADECIMENTOS

Durante esta etapa de dedicação aos estudos para a construção desta pesquisa, muitas pessoas foram essenciais para cada etapa iniciada e para a efetivação hoje desta dissertação, seja por uma simples palavra de incentivo, conselho, amizade, orientação ou por simplesmente estarem presentes. A todas e a todos dedico meus sinceros agradecimentos.

Agradeço primeiramente a Deus.

Agradeço enormemente a minha orientadora, Dra. Maria Lidia, pelo conhecimento e dedicação transmitidos a mim para a construção da pesquisa e pela preocupação com meu amadurecimento profissional e pessoal.

Agradeço aos meus familiares: em especial a meu pai, Vitorio, por sempre demonstrar a seriedade do aprendizado e pela dedicação conferida a mim no decorrer desta caminhada. A meu esposo, Albani, pelo companheirismo, carinho e incentivo sempre muito importantes para cada novo passo que foi dado. A minha irmã, Rafaela, e a meu cunhado, Sanderson, sempre prestativos e atenciosos nos diferentes momentos percorridos.

A minha grande amiga Carla, por todos os momentos vivenciados juntas e que se fortaleceram durante esta trajetória... Pelas conversas, pelo incentivo, pela atenção... Por ter tornado especial minha vivência na pós-graduação.

Às professoras Dra. Tânia Maria Rechia Schroeder, Dra. Tânia Maria Figueiredo Braga Garcia e Dra. Josiane Peres Gonçalves, por fazerem parte da banca de qualificação e de defesa, pela leitura e pelas valiosas sugestões realizadas para o crescimento da pesquisa.

A minha colega de orientação, Dinora, pela troca de experiências e pelo apoio nos momentos importantes.

Aos colegas de turma, pelo compartilhamento de diferentes conhecimentos e pela construção de novos.

À Tecla e Silmara grandes amigas, que, desde a graduação, sempre se fizeram presentes nos diferentes momentos de minha vida.

A todos os professores que fizeram e fazem parte de minha caminhada como aluna e que sempre colaboraram para meu crescimento.

À professora Marciana, pelo espaço cedido e pela orientação para a realização do estágio na docência e à turma do 3º ano de Pedagogia noturno (2013).

À professora Cléria Maria, pelos momentos de grande aprendizado vivenciados durante o PIBID e pelo incentivo e apoio na travessia da graduação à pós-graduação.

À Sandra, assistente do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, pela atenção e orientação nos aspectos burocráticos.

Às escolas, professores e alunos que contribuíram para a realização da pesquisa de campo.

À CAPES e à Fundação Araucária, pelo incentivo financeiro no decorrer da construção da pesquisa.

E a todos os que sempre me apoiaram nesta caminhada.

“É necessário fazer uma contínua crítica radical aos processos sociais de regulação, duvidando dos saberes instituídos, tentando pensar algo que não se pensava antes e perceber de modo diferente o que se vê como algo natural. É preciso, como dizem alguns antropólogos, estranhar o conhecimento e conhecer o estranho.”

Maria Carmen Silveira Barbosa

NIÑOS, HOY VAMOS A SALIR FUERA. ¡VAMOS A VISITAR EL BARRIO!



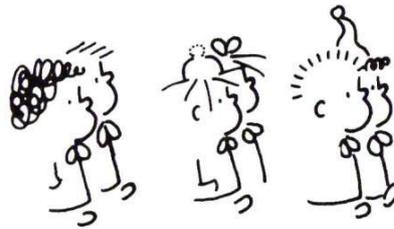
SEGUÍDME, EN FILA DE DOS



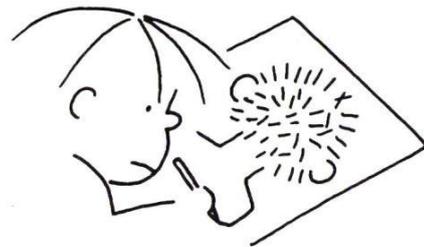
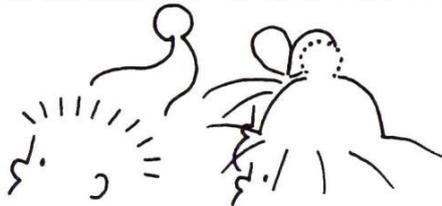
COGEOS DE LA MANO... NO OS DISTRAIGÁIS...



NO BAJÉIS DE LA ACERA...



Y AHORA VOLVEMOS A CLASE Y CADA UNO DE VOSOTROS HARÁ UN DIBUJO DE LO QUE MÁS LE HAYA IMPRESIONADO



FRATO 78

LAS SALIDAS PARA CONOCER

IIJIMA, Danieli Winck. **Rotinas nos processos de ensino e de aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2014. 114p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel. Orientadora: Profa. Dra. Maria Lidia Sica Szymanski.

RESUMO: Ao considerar a escola como instituição responsável por garantir às novas gerações a apropriação dos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade, buscou-se, com esta pesquisa compreender as rotinas presentes nos processos de ensino e de aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Entendem-se como rotinas aquelas atividades diárias, repetitivas e regulares que ocorrem em um determinado cotidiano, buscando organizá-lo. Realizou-se, além de uma pesquisa bibliográfica, que buscou abarcar os principais autores que discutem essa temática: Barbosa (2000), Cavasin (2008), Rodrigues (2009) e Lima (2010), uma pesquisa etnográfica abrangendo duas escolas municipais da região de Cascavel. A pesquisa de campo, cujos dados foram coletados por meio da observação, utilizando a técnica do Registro Cursivo, objetivou descrever as atividades pedagógicas desenvolvidas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com foco nas rotinas. Na fase I, observou-se durante três dias, o primeiro e o segundo ano do Ensino Fundamental de duas escolas, totalizando 48 horas. Optou-se, então, na fase II, por concentrar às 48 horas de observação em uma única turma. Constatou-se o predomínio das rotinas totalizando entre 52 e 72 por cento das demais atividades pedagógicas desenvolvidas no cotidiano escolar. Com base nas observações realizadas, as rotinas foram classificadas como referentes à organização do tempo, do espaço, ao cumprimento das normas escolares e à estruturação dos conteúdos. Considerando-se a alta frequência das rotinas no processo pedagógico, ressalta-se a importância de se dar a elas o mesmo tratamento atribuído às demais atividades desenvolvidas pelo professor, planejando-as intencionalmente. Dialoga-se no sentido de que, ao visar o aspecto formativo na educação, as rotinas podem constituir-se tanto em uma categoria educativa que contribua para que os alunos apropriem-se dos conhecimentos científicos por cujo processo a escola é responsável, quanto ao contrário, podem caracterizar uma atividade que dificulta o processo de aprendizagem, tornando-o desinteressante e enfadonho, caso não sejam planejadas e diversificadas.

Palavras-chave: rotinas; ensino fundamental; processos de ensino e de aprendizagem.

IJJIMA, Danieli Winck. **Routines in the teaching and learning processes in the early years of elementary school.** 2014. 114p. Dissertation (Master of Education) – Western Paraná State University – UNIOESTE, Cascavel. Advisor: Profa. Dra. Maria Lidia Sica Szymanski.

ABSTRACT: Considering school as an institution responsible for ensuring new generations to acquisition of knowledge historically constructed by mankind was sought, with this research to understand the routines in the teaching and learning processes in the early years of elementary school. We understand routine as those daily, repetitive and regular activities that occur in a particular quotidian, seeking organize it. Was held, in addition to a literature search, which sought to embrace the main authors who discuss this subject: Barbosa (2000), Cavasin (2008), Rodrigues (2009) and Lima (2010), an ethnographic study spanning two municipal schools in the region of Cascavel city. The fieldwork, whose data were collected through observation, using the cursive register technique, aimed to describe the pedagogical activities in the early years of elementary school, focusing on routines. In Phase I, it was observed for three days, the first and second year of elementary of two schools, totaling 48 hours. So it was decided, in phase II, concentrating the 48 hours of observation in a single class. Found a predominance of routines totaling between 52 and 72 percent of other educational activities in school life. Based on observations, the routines were classified as related to the organization of time, space, compliance with school rules and structuring of content. Considering the high frequency of the routines in the pedagogical process, emphasizes the importance of giving them the same treatment given to other activities developed by the teacher, planning them intentionally. Dialogues in the sense that, by targeting the formative aspect in education, routines can be constituted both an educational category that contributes to students learn the scientific knowledge, which process, school is responsible; as unlike can characterize an activity that hinders the learning process, making it uninteresting and boring, if not planned and diversified.

Keywords: routines; elementary school; teaching and learning processes.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Dissertações e teses relativas às “rotinas” na área de Educação da CAPES entre 1987 e 2011

Gráfico 2: Dissertações e teses que abordam como objeto de estudo as “rotinas” na área de Educação da CAPES entre 1987 e 2011

Gráfico 3: Comparação entre rotinas e demais atividades pedagógicas na Escola I e na Escola II

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Atividades categorizadas por turma na Fase I – Escola I / Escola II – 2012

Tabela 2: Atividades categorizadas na Fase II – 1º ano / Escola II – 2013

Tabela 3: Categorização das rotinas na Fase I – 1º ano e 2º ano / Escola II – 2012 e na Fase II – 1º ano / Escola II – 2013

LISTA DE SIGLAS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos

GPAAD – Grupo de Pesquisas Aprendizagem e Ação Docente

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 CONCEITUANDO A ROTINA.....	20
1.1 MAPEAMENTO DAS PESQUISAS REFERENTES À ROTINA NA ÁREA DA EDUCAÇÃO NA CAPES	23
1.2 DESVELANDO A ROTINA NOS PROCESSOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM.....	26
1.3 AS DUAS FACETAS DA ROTINA NOS PROCESSOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM.....	30
1.3.1 ROTINAS NÃO REFLEXIVAS E SUAS IMPLICAÇÕES	33
1.3.2 ROTINAS NÃO REFLEXIVAS E VIOLÊNCIA SIMBÓLICA.....	35
2 PRÁTICA PEDAGÓGICA: ROTINA E SUA RELAÇÃO COM A APROPRIAÇÃO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO	43
2.1. REVISITANDO CONCEITOS.....	43
2.2 OBJETIVAÇÕES NA ESFERA “EM-SI” E “PARA-SI” E SUA RELAÇÃO COM A PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	47
3 PERCURSO METODOLÓGICO: TRAJETÓRIA E APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS.....	54
3.1 TIPO DE PESQUISA.....	54
3.1.1 ASPECTOS DA PESQUISA DE CAMPO.....	55
3.1.2 PROCEDIMENTOS PARA COLETA E ANÁLISE DOS DADOS	57
3.2 PESQUISA DE CAMPO	57
3.2.1 FASE I DA PESQUISA DE CAMPO.....	58
3.2.2 FASE II DA PESQUISA DE CAMPO.....	61
3.3 ANÁLISE DAS ROTINAS QUE PERMEARAM AS OBSERVAÇÕES NO 1º ANO (P1), NO 2º ANO (P2) / 2012 E NO 1º ANO (P3) / 2013 DA ESCOLA II.....	63
CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
REFERÊNCIAS.....	109

ANEXO..... 113
APÊNDICE..... 114

INTRODUÇÃO

O conhecimento científico surge da necessidade de o homem não assumir uma posição meramente passiva, de testemunha, dos fenômenos, sem poder de ação ou controle dos mesmos. Cabe ao homem, otimizando o uso da sua racionalidade, propor uma forma *sistemática, metódica e crítica* da sua função de *desvelar* o mundo [...] (José Carlos Köche, 2009, p. 29).

A partir do exposto por José Köche, e com base nos objetivos traçados para o desenvolvimento deste trabalho, propõe-se evidenciar uma categoria pedagógica que se apresenta de forma constante na vida de professores e de alunos no dia a dia escolar: as rotinas.

Sabe-se que este esforço certamente não culminará em uma mudança radical do que há tempos se cultiva no cotidiano dos sistemas escolares. Mesmo assim, no entanto, o que nos faz perseguir e prosseguir, é pretender que, com esta pesquisa, possam-se pulverizar minúsculas migalhas de dúvidas e de incertezas, possibilitando o repensar de algumas práticas.

Quando se apresenta o objeto de estudo, constantemente há questionamentos acerca do interesse pela pesquisa, como ela surgiu e de que derivou. Desse modo, inicia-se ressaltando por meio do que e como surgiu o interesse por pesquisar rotinas nos processos de ensino e de aprendizagem.

Durante a caminhada como acadêmica do Curso de Pedagogia, no terceiro ano de curso (2010) a oportunidade de participar como bolsista de um Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, foi importante por possibilitar a primeira análise sistematizada do processo pedagógico, no decorrer dos dois anos finais da graduação (2010 – 2011).

Em síntese, o projeto priorizava aos seus integrantes uma aproximação maior entre escola e universidade, proporcionando uma extensão do estágio obrigatório ofertado pela graduação. A atuação em uma escola municipal da região e em grupos de estudos na universidade fazia parte das semanas como “pibidianos”.

O foco da atuação na escola participante do projeto voltava-se às salas onde predominava o processo de alfabetização, e consistia em observações das aulas ministradas pelas professoras regentes da turma, regências ministradas pelos

bolsistas, como também estudos decorrentes dessas vivências buscando fundamentação teórica para uma práxis envolvente e criativa.

Um caderno, denominado “caderno de bordo”, era utilizado como instrumento de coleta de dados. Nesse caderno, cada integrante do projeto registrava o dia a dia da escola, as aulas observadas, a vivência em sala de aula, o planejamento das regências ministradas e os estudos realizados na universidade.

Grosso modo, uma das tarefas como bolsista do PIBID era a sistematização e a análise das aulas observadas e registradas no caderno de bordo, para melhor compreender a dinâmica da sala de aula, bem como para visualizar as metodologias empregadas pelos professores nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

No processo de sistematização, muitas atividades pedagógicas foram elencadas por todos os bolsistas, abrangendo desde rotina, contação de história, diálogo ou oralidade, aula expositiva, avaliação, filmes, experimentação, observação da natureza, trabalho com texto, trabalho com frases, cantigas, músicas e brincadeiras. Desse modo, a partir dessa sistematização das observações da prática docente, as rotinas ganharam visibilidade.

Assim, o olhar focalizado ao estudo dessa categoria pedagógica teve seus primeiros passos ainda nas pesquisas oriundas do PIBID. Em consequência, originou-se o interesse pelo estudo da rotina nos processos de ensino e de aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Em síntese, esses anos de participação no projeto foram de grande aprendizagem e certamente propiciaram uma formação mais sólida e um maior envolvimento nosso, como pedagogos, com a nossa área de atuação profissional.

A partir de então muitas indagações referentes ao objeto de estudo foram suscitadas, dando origem ao presente estudo. Sabe-se que, e como bem assinala Gil (2012), toda pesquisa se inicia com algum tipo de questão problematizadora, sobre a qual se busca refletir no decorrer do desenvolvimento do trabalho. Nesse sentido, para o desenvolvimento da presente pesquisa elencaram-se algumas questões norteadoras, tendo como finalidade a reflexão, bem como a busca de possíveis respostas, a fim de compreender melhor a atividade ou categoria pedagógica a ser estudada: a rotina¹.

¹ Neste trabalho, a rotina escolar é apresentada como sendo uma atividade pedagógica, podendo também ser considerada como uma categoria pedagógica, tal como foi ressaltado por Maria Carmen Silveira Barbosa, em seu livro “Por Amor e por Força: rotinas na educação infantil” (2006).

As questões que permearam a presente pesquisa consistiram, basicamente, em: - Como a categoria pedagógica da rotina é efetivada nos processos de ensino e de aprendizagem? – Quais são as relações que a envolvem? – De que forma ela é utilizada no espaço escolar? – Da forma como ela se estabelece no processo educacional, quais são suas consequências?

Um de nossos problemas iniciais refere-se à questão do conflito, da violência simbólica na relação professor-aluno, questão que será abordada adiante neste trabalho.

Para tanto, o objetivo fundamental desta pesquisa é compreender as rotinas presentes nos processos de ensino e de aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental, tendo como desdobramento os seguintes itens:

- a) conceituar as rotinas enquanto atividade pedagógica;
- b) distinguir as diferentes formas de rotinas;
- c) refletir sobre o modo de organização da rotina nos processos de ensino e de aprendizagem.

Um primeiro obstáculo consistiu na ausência de referencial bibliográfico que subsidiasse a fundamentação teórica sobre o assunto, dada a ausência de pesquisas sobre rotinas voltadas ao Ensino Fundamental, o que exigiu a busca de novas articulações teóricas que possibilitassem uma compreensão mais aprofundada da questão. Na busca dessas novas articulações, para alcançar as questões que norteiam a presente pesquisa, o trabalho divide-se em três seções, a saber:

Na primeira seção buscou-se conceituar “rotina”, apresentando-a como atividade ou categoria pedagógica. Procurou-se evidenciar como as rotinas vêm sendo discutidas no campo da Educação nos últimos anos, bem como compreender sua finalidade e suas possíveis implicações nos processos de ensino e de aprendizagem.

Na segunda seção, procurou-se abordar a importância da prática pedagógica do professor e do modo de organização das rotinas para a apropriação dos conhecimentos científicos, com base na esfera de objetivação humana “para-si” no processo educativo.

A terceira seção deste trabalho destinou-se à apresentação da metodologia utilizada, bem como a análise e a discussão dos dados levantados mediante

pesquisa de campo, desenvolvida nos anos iniciais do Ensino Fundamental de duas escolas municipais da região de Cascavel.

Por fim, destacam-se algumas considerações que envolvem o tema de pesquisa, tendo como principal proposta a superação das possíveis práticas que não favorecem a reflexão na esfera educativa para uma prática que propicie, nos processos de ensino e de aprendizagem, a reflexão sobre o que se faz cotidianamente, sobre as diferentes formas de rotinas empregadas, favorecendo, assim, uma formação mais consciente e crítica, que se consolide de forma enriquecedora para os sujeitos envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem.

1 CONCEITUANDO A ROTINA

Quando se ouve falar ou quando alguém se refere à rotina, logo é possível recordar-se de todas aquelas práticas que, de certa forma, ocupam um tempo diário de nossas vidas, realizam-se costumeiramente e estão tão associadas aos afazeres cotidianos da vida humana que geralmente são realizadas quase automaticamente, sem a devida atenção.

Ao propor uma discussão centrada nas rotinas presentes no ambiente educativo, torna-se necessário, inicialmente, apresentar o que se entende por esse conceito. Grosso modo, as rotinas são consideradas como aquelas atividades repetitivas e regulares atreladas a determinado cotidiano.

Com base no Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa, entende-se por rotina,

Caminho utilizado normalmente; itinerário habitual; rotineira [...]. Hábito de fazer algo sempre do mesmo modo, mecanicamente; rotineira [...]. Repetição monótona das mesmas coisas, prática constante, velho costume; rotineira [...]. Aversão ao progresso e às inovações; conservadorismo (HOUAISS; VILLAR, 2001, p. 2477).

Na definição apontada, verifica-se que as rotinas são consideradas como um caminho usualmente realizado e, ainda, decorrente de algo mecânico pela repetida realização das mesmas atividades. Na vida cotidiana, esse aspecto mecânico que o termo apresenta justifica-se pelo fato de que seria impossível fundamentá-las teoricamente a todo instante, uma vez que

Os homens não podem fundamentar teoricamente a grande heterogeneidade de tarefas que têm diante de sua vida cotidiana. Não podem conhecer o porquê de todas as coisas. Se os homens procurassem agir teoricamente fundamentados em tudo o que fazem cotidianamente, estaria inviabilizada a vida social (DUARTE, 2007, p. 54).

Em se tratando do cotidiano escolar, pode-se ressaltar que as rotinas constituem parte da prática pedagógica do professor, uma vez que o ato pedagógico apresenta atividades repetitivas diversas. Assim, todas as atividades que se repetem e que são realizadas costumeiramente pelo professor são consideradas como

rotinas. Pode-se ainda dizer que as rotinas se constituem como categoria pedagógica derivada da tradição escolar ao realizar determinadas atividades sempre do mesmo modo e da mesma maneira².

Quando, contudo, se refere às ações que permeiam a esfera educativa ao resgatar a definição do dicionário, cumpre questionar o aspecto de automatismo, de mecanicidade atrelada nas rotinas, haja vista ser a educação uma prática intencional e dirigida ao outro.

Com base em Saviani (2003) verifica-se que

[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens. Assim, o objetivo da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2003a, p. 13).

Isso vale dizer que a educação (re)produz nos alunos a humanidade, que é histórica e coletivamente produzida pelos homens. Por esse motivo, “[...] toda situação didática, por mais simples que possa parecer, é [...] complexa” (RAYS, 2004, p. 100), afinal, é ela quem delimita o caminho educativo, ou seja, o que é priorizado intencionalmente.

Com base no movimento contraditório entre intencionalidade e mecanicidade, procura-se compreender a rotina, verificando suas duas facetas no cotidiano da escola, como rotina reflexiva que, mesmo caracterizada por atividades repetitivas, possibilita a apropriação do conhecimento, e como rotina permeada pelo automatismo, que, neste trabalho, está denominada de rotina não reflexiva.

Cabe lembrar, ainda, que o termo “rotina” remete a algo que ocorre de forma “ritualizada”, derivada de ritual, por considerar que o processo de apropriação da cultura se dá por meio de uma ritualização.

De acordo com McLaren (1991), o ser humano é constituído pelos rituais:

² Com base em Barbosa (2006), as rotinas na esfera educativa possuem autoria diversa, tanto pelos professores, quanto pelos coordenadores, pelos diretores e até mesmo pelos próprios alunos quando há espaço para a flexibilidade, uma vez que são planejadas de acordo com o funcionamento da instituição ou pelo sistema de ensino.

Toda nossa estrutura social mantém uma dependência preventiva do ritual para a transmissão dos códigos simbólicos [...]. Não é exagero afirmar, como a duração dos rituais atesta, que o ritual serve como pivô do mundo social: a dobradiça da cultura, a chave da sociedade e o fundamento da vida institucional, tal qual é encontrada nas escolas (MCLAREN, 1991, p. 73).

O autor acentua que os rituais são considerados imprescindíveis à vida humana, pois “[...] eles molduram, pontuam e põem entre parênteses o fluxo da vida social, atribuindo assim um significado aos eventos”. E embora envolvidos no processo de ritualização, dificilmente se toma consciência “[...] de seus efeitos estruturantes em nossa percepção e comportamento” (MCLAREN, 1991, p. 75).

Barbosa (2000) também esclarece sobre esse conceito:

Os rituais são [...] compreendidos como atos, individuais ou grupais, que se mantêm fiéis a certas regras e hábitos sociais e que possuem um significado particular em cada cultura. São práticas que fixam regularidades apesar de manterem-se abertas a eventuais mudanças. A repetição de certos enquadres, de certas ações, de determinadas práticas dão estabilidade e segurança aos sujeitos (BARBOSA, 2000, p. 44).

Assim, compreendem-se as rotinas como atividades e atos que podem ocorrer de forma ritualizada. Essa afirmação não significa sobrepor um conceito sobre o outro simplesmente, mas compreender que, embora não podendo considerar os rituais como simples formas de rotinas³, pode-se considerar as rotinas como sendo “[...] uma forma genuína de comportamento ritualizado” (MCLAREN, 1991, p. 77).

Nesse aspecto, Barbosa (2000) ratifica que

[...] as rotinas utilizam-se de rituais – cerimônias, castigos, imagem de condutas, caráter, modos valorizados de ser e proceder – que relacionam os indivíduos com a ordem social do grupo, criando um repertório de ações que são compartilhadas com todos e que dá o sentimento de pertencimento e de coesão ao grupo (BARBOSA, 2000, p. 219).

³ De acordo com a literatura, compreender os rituais como ações repetitivas sem um sentido formativo, e ainda associá-los como sinônimo de rotinas, é algo equivocado: “Essas percepções errôneas ou má compreensão de ritual originam-se, pelo menos em parte, de definições restritas, tanto de especialistas quanto de leigos, que têm superenfaticado sua natureza mesquinha e superficial (por exemplo, como sinônimo de um artefato sem significado ou uma rotina vazia)” (MCLAREN, 1991, p. 47).

Ainda há que considerar o que afirma McLaren (1991) ao relacionar os rituais presentes na esfera educativa, que eles podem ser ruins ou bons:

[...] os rituais podem ser considerados “ruins” se eles restringirem as subjetividades dos estudantes, colocando limites no discurso de oposição, no diálogo reflexivo e na crítica. E os rituais podem ser considerados “bons” se criam uma alternativa à hegemonia (contra-hegemonia) que possibilitará aos participantes refletir criticamente sobre o modo pelo qual a realidade é percebida e compreendida (MCLAREN, 1991, p. 130).

Assim, pode-se entender as rotinas como uma forma de organização que envolve comportamentos ritualizados. Podem ser “boas” quando são organizadas envolvendo atividades e ações que, no ambiente educativo, constituem um modo adequado de organização, que implica a apropriação dos conhecimentos científicos pelos alunos. E podem ser “ruins” quando não contribuem para o processo educativo escolar.

Mediante a ambiguidade que o termo apresenta, como ressalta McLaren, realiza-se, neste trabalho, a discussão tanto das rotinas reflexivas, quanto das rotinas não reflexivas que podem permear a prática pedagógica dos professores e dos alunos na esfera educativa.

Embora as rotinas estejam presentes visivelmente nos processos de ensino e de aprendizagem, ainda são poucos os trabalhos nos últimos anos que procuram abordá-la como principal objeto de estudo em pesquisas. Além disso, os recortes de pesquisa que as abordam estão voltados à Educação Infantil, aspecto que se evidenciou fortemente a partir de um levantamento realizado no banco de dados da CAPES e que será apresentado a seguir.

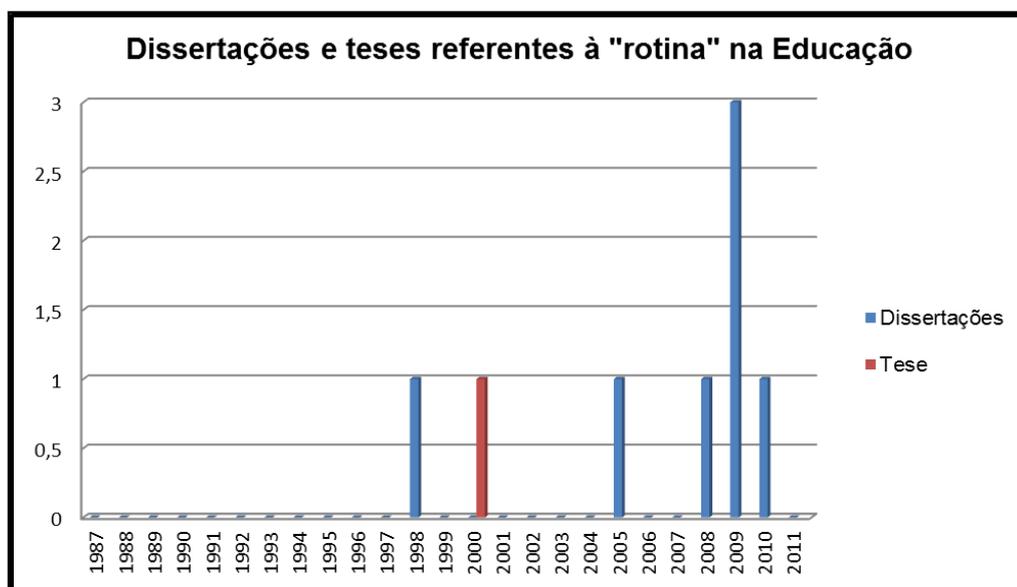
1.1 MAPEAMENTO DAS PESQUISAS REFERENTES À ROTINA NA ÁREA DA EDUCAÇÃO NA CAPES

Buscou-se delimitar as produções que resgatam e discutem as rotinas no campo da Educação, assim como descrevê-las e refletir sobre suas principais concepções.

De forma sucinta, realizou-se um levantamento que abarcou as produções oriundas de dissertações de mestrado e de teses de doutorado dos programas de

pós-graduação do país, no período de 1987 a 2011, tendo como assunto “rotinas educação”, com filtragem na “expressão exata” da palavra. O Gráfico 1 apresenta o resultado obtido, permitindo a visualização da quantidade de trabalhos detectados correspondente a cada ano.

Gráfico 1: Dissertações e teses relativas às “rotinas” na área de Educação da CAPES entre 1987 e 2011



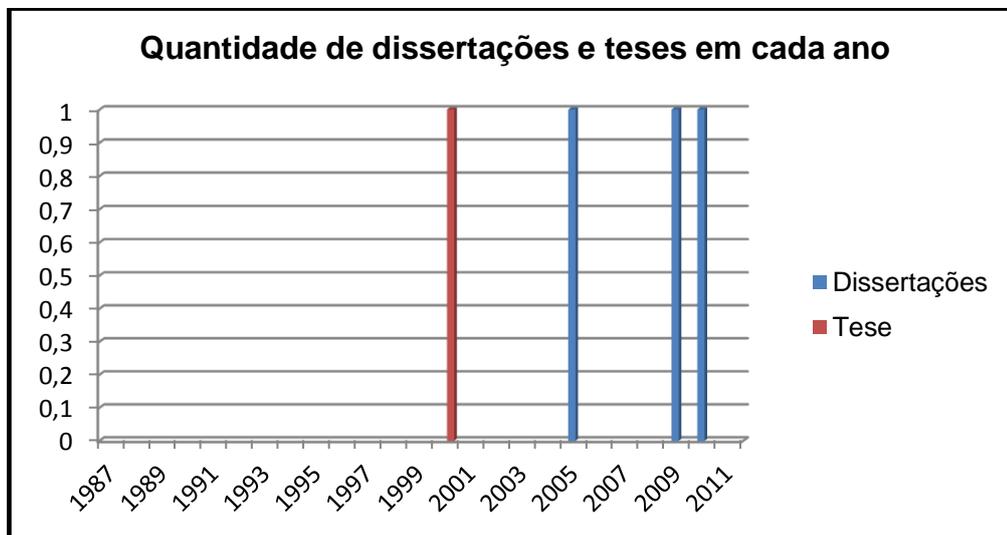
Fonte: Elaborado a partir de pesquisas da autora.

Como se pode constatar, desenvolveram-se pesquisas sobre essa temática na Educação somente nos anos de 1998, 2000, 2005, 2008, 2009 e 2010, sendo a maior incidência no ano de 2009, alcançando um total de três dissertações.

A verificação de uma quase ausência de pesquisas em torno do referido tema acentua-se quando a análise dessas produções demonstra que somente três pesquisas em nível de mestrado e uma em nível de doutorado apresentaram a “rotina” como principal objeto de estudo⁴, como melhor detalha o Gráfico 2, a seguir:

⁴ As outras pesquisas, destacadas no Gráfico 1, foram excluídas a partir da apreciação dos resumos no Gráfico 2, por duas razões distintas: a primeira, pelo fato de duas delas não elencarem a “rotina” como principal objeto de estudo, utilizando-a como subsídio para o estudo de outro objeto de pesquisa. E a segunda, pelo fato de que somente foi filtrada no levantamento porque a palavra “rotina” foi evidenciada no resumo, não ocorrendo no texto principal qualquer referência ao seu estudo.

Gráfico 2: Dissertações e teses que abordam como objeto de estudo as “rotinas” na área de Educação da CAPES entre 1987 e 2011



Fonte: Elaborado a partir de pesquisas da autora.

Pode-se perceber, a partir deste levantamento, que não se possui uma tradição de estudos referentes a rotinas no campo da Educação no país, bem como que as poucas pesquisas resgatadas que a abordam, sinalizam para os estudos referentes ao campo da Educação Infantil.

Barbosa⁵ (2000), há mais de uma década, já ratificava o levantamento ora apresentado em sua tese de doutorado, afirmando que essa temática “[...] não apresenta uma tradição de estudos e pesquisas no país nem limites claros e definidos e, além disso, está em interconexão com vários outros temas” (BARBOSA, 2000, p. 10). Assim, portanto, historicamente, o estudo dessa temática manteve-se escasso, ficando assim difícil delimitar com precisão sua disseminação no campo educativo.

Nesse sentido, procura-se, a seguir, analisar a literatura que aborda a rotina nos processos de ensino e de aprendizagem, na busca de ampliar a compreensão dessa categoria pedagógica indissociável do processo educativo.

⁵ Autora encontrada a partir do levantamento realizado na CAPES.

1.2 DESVELANDO A ROTINA NOS PROCESSOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM

Além do levantamento acerca dos estudos sobre as rotinas no Banco de Dados da CAPES, apresentam-se as produções relativas a esse objeto de pesquisa a partir do ano de 2000 e oriundas de outras bases de dados⁶, pois subsidiam a compreensão deste objeto de estudo.

Barbosa (2000) constitui-se em um dos principais referenciais sobre as rotinas presentes na Educação Infantil. Sua pesquisa partiu da perspectiva de compreender como as rotinas chegaram ao campo educacional infantil, campo no qual acabaram tornando-se categoria pedagógica central.

A autora alega que as rotinas “[...] podem ser vistas como produtos culturais criados, produzidos e reproduzidos no dia-a-dia, tendo como objetivo a organização da cotidianidade” (BARBOSA, 2000, p. 43). Nesse sentido, a autora estabelece que as rotinas são criadas socialmente e representam uma objetivação decorrente da apropriação das relações estabelecidas historicamente no cotidiano educativo como forma de organização e de controle do tempo, do espaço escolar, das atividades, bem como dos materiais utilizados na Educação Infantil, considerando-a como padronizadora e regulamentadora tanto das atividades das crianças, como também dos adultos.

A rotina pode ser considerada como um instrumento no processo educativo com o intuito da organização institucional, sendo uma

[...] categoria pedagógica que os responsáveis pela educação infantil estruturam para, a partir dela, desenvolver o trabalho cotidiano nas instituições de educação infantil. As denominações dadas a essas rotinas são diversas: o horário, o emprego do tempo, a seqüência de ações, o trabalho dos adultos e das crianças, o plano diário, a rotina diária, a jornada, etc (BARBOSA, 2000, p. 40).

A autora sinaliza que a rotina vem a ser uma categoria pedagógica estruturada pelos profissionais para enfatizar e garantir a racionalidade no trabalho pedagógico dentro da instituição educativa. Ressalta, ainda, que uma das características centrais da rotina é seu caráter normatizador, pelo fato de ela ser

⁶ Oriundas do levantamento na CAPES, evidenciam-se as autoras Barbosa (2000), Rodrigues (2009) e Lima (2010). Outras bases de dados consultadas foram: Domínio Público, Reuniões da ANPEd, Scielo.

organizada por meio de uma “sequência de atos” ou por um “conjunto de procedimentos” que, por vezes associados, estabelecem uma ordem e, ainda principalmente pelo fato de ela conter “[...] a ideia de repetição, de algo que faz resistência ao novo, e que recua frente à ideia de transformar” (BARBOSA, 2000, p. 53). Ou seja, a rotina normaliza as práticas envolvidas nas relações cotidianas do processo educativo.

Cavasin (2008) reflete sobre as rotinas na Educação Infantil em sua dissertação de mestrado, buscando destacar a relação entre as rotinas priorizadas no documento chamado Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – RCNEIs e as rotinas imbricadas efetivamente na prática educativa. Estabelece que a rotina constitui-se em um processo “[...] adquirido pela prática, pelos costumes, pois está ligada aos hábitos e à ideia de repetição” (CAVASIN, 2008, p. 50). No que tange à sua organização, critica que a rotina da creche apresente-se como as rotinas escolares,

[...] mesmo sendo a creche um lugar de especificidades diferentes, no qual temos as crianças para educar e não alunos, [e mesmo] funcionam[ndo] em tempo integral e não parcial como as escolas (CAVASIN, 2008, p. 51).

Assim sendo, frisa, no seu trabalho, que as rotinas estabelecidas na Educação Infantil decorrem do modelo escolar:

A escola segue o ritual de trabalhar com conteúdos, de vencer o tempo para repassar tudo o que o livro didático estabelece e acaba separando o tempo dos alunos em gavetas de disciplinas. Nas creches, acabamos separando o tempo das crianças em hora para lanche, para sono, para brincar, como se tudo fosse estanque, sem ligação (CAVASIN, 2008, p. 51).

Reforça que as rotinas encontradas nas práticas pedagógicas geralmente não são planejadas pelos profissionais, estabelecendo que não há um embasamento que norteie a utilização das rotinas no processo educativo, pois a rotina “[...] é vista como algo natural, posto que ela vá acontecer todo dia e, por isso, se for da mesma forma, não importa, o importante é cumpri-la” (CAVASIN, 2008, p. 116).

Diante disso, a autora atribui uma importância fundamental à rotina planejada no processo educativo, “[...] como uma rotina estruturante, que irá orientar

a relação do trabalho, mas não irá determiná-lo” (CAVASIN, 2008, p. 116). Ainda que se refira à Educação Infantil, as colocações da autora são pertinentes ao se refletir sobre as rotinas nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A pesquisadora Rodrigues (2009) corrobora esses posicionamentos no que tange à compreensão das rotinas no processo educativo. Ela buscou analisar as rotinas em sua dissertação de mestrado, estabelecendo que podem ser tomadas como uma estrutura que obedece a uma certa lógica institucionalizada, lógica por meio da qual se desenvolve o trabalho cotidiano. Buscou entender as rotinas como uma estrutura gerenciadora da esfera escolar, estrutura que, por vezes, se impõe sobre as crianças e também sobre os adultos pertencentes à instituição educativa.

A mesma autora investigou como as rotinas contribuem para o desenvolvimento das crianças, bem como para a consolidação de aprendizagens na Educação Infantil, destacando-as como um instrumento fundamental nas práticas escolares. Assim, argumenta que é por meio das rotinas, mediadas pelo professor, que se tem a possibilidade de estruturação do tempo e do espaço pela criança. Nesse viés, a rotina é

[...] parte essencial da formação dos nossos pequenos educandos. Ela é uma dimensão educativa favorecedora da construção do conhecimento [...], sendo um dos referenciais essenciais para a construção da [...] autonomia, identidade e socialização e, ainda, para a [...] atuação na vida e no mundo (RODRIGUES, 2009, p. 38).

Compreende-se, portanto, a rotina como sendo um dos aportes necessários para a educação, no entanto, para sua estruturação em um perfil que se constitua qualitativamente, Rodrigues defende a necessidade de “[...] espaços para flexibilidade nas atividades cotidianas propostas às crianças, o respeito à diversidade presente em sala de aula e ao seu contexto, bem como às subjetividades, e às histórias de vida” (RODRIGUES, 2009, p. 38). Isto é, trata-se de uma rotina permeada pela diversidade pertencente ao ambiente escolar, na qual haja espaço para as manifestações individuais de cada aluno.

Na mesma direção, Lima (2010), em sua dissertação de mestrado, buscou compreender as rotinas imbricadas nos processos de ensino e de aprendizagem, entendendo-as como propulsoras do desenvolvimento da autonomia moral das crianças. Nesse sentido, a autora considera que “[...] a rotina diária se apresenta como elemento fundamental para que as crianças estabeleçam a noção de tempo e

de espaço” (LIMA, 2010, p. 29), permitindo a consolidação do desenvolvimento de aprendizagens.

O estabelecimento de rotinas pode favorecer o desenvolvimento da autonomia frente às práticas cotidianas pelas crianças, pois possibilita às crianças identificarem o que fazer, “[...] como proceder, para onde ir” (LIMA, 2010, p. 30), a cada momento diferenciado e novo no processo educativo.

[...] as rotinas servem para: estruturar e desenvolver o trabalho cotidiano nas pré-escolas; permitir ao professor promover atividades educativas diferenciadas e sistematizadas; ajuda à criança a formular a noção de tempo e espaço e construir um instrumento para a aprendizagem (LIMA, 2010, p. 35).

Implica dizer que a rotina organizada pelos profissionais da educação facilita o processo de ensino e favorece a aquisição de aprendizagens quando respeita as especificidades das crianças, não podendo constituir-se em práticas tediosas ou enfadonhas (LIMA, 2010). Constata-se, portanto, sua importância para os processos de ensino e de aprendizagem, principalmente no que tange à organização do processo educativo, no cotidiano escolar, favorecendo aprendizagens significativas.

Percebe-se também, no entanto, que vem sendo frisada uma grande ressalva quanto à rotina que deve ser estabelecida para a concretização de princípios favoráveis aos processos de ensino e de aprendizagem, a de que a rotina empregada não deve ser uma prática desprovida da reflexão, estabelecida de forma enfadonha, consubstanciando-se em uma prática tediosa no processo educativo.

Nesse sentido, Barbosa destaca que as rotinas não devem caracterizar-se em práticas “[...] monótonas e repetitivas, [...] devem contar com a participação das crianças, aceitar imprevistos e respeitar os tempos necessários ao andamento do trabalho” (BARBOSA, 2000, p. 208).

Cavasin (2008) nos ajuda nessa compreensão, ratificando que

[...] uma rotina planejada, com objetivo de emancipação, pensando nas crianças que temos nas instituições atualmente, pode ser educativa e ajudar na realização do trabalho, mas precisa ser flexível, pensada coletivamente, desafiadora, criativa e, principalmente, ser vivenciada de forma prazerosa [...] (CAVASIN, 2008, p. 120).

Parte-se do pressuposto de que, se constituídas por processos rígidos, sem consideração com a diversidade presente em sala de aula, as rotinas podem derivar para um processo de alienação quando

[...] se torna apenas uma sucessão de eventos, de pequenas ações, prescritas de maneira precisa, levando as pessoas a agirem e a repetirem gestos e atos em uma sequência de procedimentos que não lhes pertence nem está sob seu domínio, é o vivido sem sentido, alienado, pois está cristalizado em absolutos (BARBOSA, 2000, p. 45).

Quando se trata de um “vivido sem sentido”, então se entende que não se consubstancia em aprendizagens significativas no processo educativo. Esse “vivido sem sentido” é o que se menciona neste trabalho como sendo uma rotina não reflexiva, estabelecida por vezes de forma imposta e, conseqüentemente, sem sentido aos alunos, acabando por acarretar uma série de conflitos e de tensões nos processos de ensino e de aprendizagem. Há, portanto, uma relação contraditória imbricada no conceito de rotina e é essa contradição que se pretende explorar a seguir.

Nesse sentido, adiante se procura desvelar suas duas facetas, (i) a rotina reflexiva, que consolida aprendizagens significativas nos processos de ensino e de aprendizagem, e (ii) a rotina não reflexiva, cujas conseqüências se expressam ocultamente no que tange ao processo educativo.

1.3 AS DUAS FACETAS DA ROTINA NOS PROCESSOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM

A rotina, a partir da explanação que vem sendo desenvolvida neste trabalho, apresenta-se como uma categoria pedagógica que, dependendo da maneira como vem sendo mediada pelo professor, pode favorecer a organização do trabalho pedagógico e a apropriação do conhecimento científico. Nesse sentido, Barbosa (2000) nos auxilia nessa compreensão quando reforça a rotina como sendo

[...] uma categoria pedagógica da educação [...] que opera como a estrutura básica organizadora da vida coletiva diária em um certo tipo de espaço social, creches ou pré-escolas. Fazem parte das rotinas todas aquelas atividades que são recorrentes ou reiterativas na vida cotidiana coletiva, mas que nem por isso precisariam ser repetitivas,

isto é, feitas da mesma forma todos os dias. Além de fornecer a sequência das atividades diárias, a rotina, na sua constituição, utiliza-se de elementos que possibilitem a sua manifestação como a organização do ambiente, os usos do tempo, a seleção e a proposição de atividades e a seleção e a construção dos materiais (BARBOSA, 2000, p. 230).

Diferentemente da rotina flexível, de cunho reflexivo que integra a prática estabelecida nos processos de ensino e de aprendizagem, isto é, da rotina “[...] como um dos elementos integrantes das práticas pedagógicas e didáticas que são previamente pensadas, planejadas e reguladas” (BARBOSA, 2000, p. 45), a rotina não reflexiva se evidencia desvinculada de reflexão no ambiente escolar. Ambas encontram-se

[...] presentes nas propostas pedagógicas e nas práticas das instituições de educação [...] tornam-se um elemento indiscutível por estarem profundamente ligadas a uma tradição social e educacional não fazendo, assim, parte das discussões pedagógicas, das teorizações da educação [...] e de uma tomada consciente de decisão do educador ou da equipe de trabalho das instituições de educação [...]. Nelas estão presentes principalmente os hábitos consolidados devido à inércia institucional, hábitos indiscutíveis, fruto da tradição e de um saber consolidado na prática (BARBOSA, 2000, p. 133).

Assim, entende-se que a rotina encontrada nas instituições, na maioria dos casos, vem sendo parte de um processo de naturalização, isto é, tomada como natural, não se discutindo seu processo histórico consolidado dia após dia nas instituições. Por esse fato, a rotina não reflexiva acaba ganhando espaço na esfera educativa.

Entende-se que ela, a rotina não reflexiva, também vem sendo utilizada no sentido da organização da cotidianidade dentro da esfera escolar, no entanto, da maneira como se estabelece, desconsidera uma organização que promova aprendizagens discentes significativas, haja vista que uma de suas principais características é sua forma de imposição de práticas que, ao invés de consolidarem aprendizagens, reprimem as particularidades dos alunos.

Dessa forma, tornam-se não reflexivas, por serem delegadas por meio de mecanismos impositivos, rígidos e fixos atrelados a um repertório de comportamentos não sujeitos a mudanças, onde todos os alunos estão submetidos ao processo educativo, ao mesmo tempo e da mesma maneira:

Esse tipo de rotina nasce quando as ações e as relações sociais não procuram ser compreendidas e explicadas, não havendo a necessidade de criação, de desenvolvimento, e o resultado do que se faz não é necessariamente aquilo que se quer ou que se pensa ser feito [...] (BARBOSA, 2000, p. 45).

Assim esses procedimentos podem ser caracterizados como não reflexivos, uma vez que se revelam como uma sucessão de ações que levam os sujeitos pertencentes a um determinado espaço a se afastarem dos objetivos do processo pedagógico.

Nesse caso, pode-se evidenciar que a

[...] rotina de uma escola [...] é que dita as normas. É como se o tempo pessoal, as necessidades das crianças em relação ao seu próprio tempo não existissem; todas elas são colocadas em situações iguais, como se o tempo fosse uniforme na sua passagem na vida de cada uma delas (QUELUZ, 1995, p. 88).

Essa rotina é entendida como um “enquadramento obrigatório” do corpo, onde “[...] crianças e jovens são agrupados de acordo com umas poucas características e tratados de forma teoricamente uniforme sem a interferência de considerações individuais” (ENQUITA, 1989, p. 167). Assim, parte-se do pressuposto de que essas práticas exercem certa influência sobre os alunos, acentuando a homogeneização e recalçando as diferenças oriundas de um espaço coletivo: a sala de aula. Essas rotinas não reflexivas acabam, por vezes, abreviando

[...] as possibilidades das crianças viverem com intensidade suas pluralidades de saberes, sua diversidade de raça, credo e gênero, de sentimentos, desejos e fantasias. Ou seja, [...] sua rotina rígida, uniforme e homogeneizadora parece dificultar a vivências dos direitos das crianças atualmente proclamados (BATISTA, 2001, p. 3).

Diante de um cotidiano inserido na esfera escolar, em que se manifesta a diversidade, a heterogeneidade, os pensamentos múltiplos, as atitudes diversas, as ações e as práticas que ultrapassam a sala de aula, a rotina não reflexiva choca-se inculcando práticas que normalizam e regulam formas de “pensar” e “ações prescritas” aos sujeitos.

Desse modo, parte-se da conjectura de que esse tipo de rotina

[...] constitui-se como um fator gerador de tensões e conflitos entre o proposto e o vivido: uma rotina proposta que insiste na homogeneidade e na uniformidade dos tempos, dos espaços, das atitudes, comportamentos e linguagens e um cotidiano que insiste na heterogeneidade, na diversidade, na multiplicidade dos tempos, dos espaços, das atitudes, dos comportamentos e das linguagens (BATISTA, 2001, p. 11).

A consequência desse choque é uma explosão que, por vezes, sucumbe em reações contrárias ao que é sempre estabelecido. Assim, tensões evidenciam-se nas práticas pedagógicas em que se visualiza a rotina não reflexiva. Ressaltam-se essas tensões como implicações decorrentes da rotina não reflexiva na próxima subseção.

1.3.1 Rotinas não reflexivas e suas implicações

Refletir sobre a rotina não reflexiva remete à pergunta: - Se tal ação traz consigo consequências ao processo pedagógico, por que ela se faz presente?

A constatação, nesta pesquisa, de que a rotina não reflexiva se faz presente nas instituições escolares dos anos iniciais não significa que o objetivo deste trabalho seja atribuir culpa a alguém ou à instituição de ensino. A compreensão dessa ocorrência tem outro viés, ou seja, compreende-se que a ocorrência da rotina não reflexiva é decorrente de inúmeros fatores, como, por exemplo, da sobrecarga do trabalho docente e da formação docente aligeirada oriunda da falta de políticas públicas que possibilitem melhores condições ao trabalho pedagógico. São, portanto, fatores que ultrapassam os sujeitos mediadores do processo educativo e a própria instituição.

Desse modo, a presente pesquisa não busca culpados, mas busca, sim, refletir sobre as diferentes formas de rotinas e suas consequências pedagógicas, objetivando propor bons subsídios à ação docente.

Diante do exposto, parte-se do estabelecimento de que as rotinas não reflexivas acarretam implicações negativas aos processos de ensino e de aprendizagem, uma vez que ocorrem certas “[...] ações e reações das crianças frente ao que lhes é proposto no dia-a-dia” (BATISTA, 2001, p. 12). Essas rotinas, ao seguirem uma linearidade, provocam reações extrapoladas pelos sujeitos educandos ali presentes, indicando, frente ao que está sendo proposto mediante

esse tipo de rotina, “[...] um descompasso de intencionalidades, sentidos, desejos e necessidades que se manifestam em movimentos de ruptura, resistência” (BATISTA, 2001, p. 12).

Entende-se por resistência o movimento contrário manifestado por um grupo ou por um determinado aluno diante das propostas pedagógicas. Refere-se exclusivamente ao

[...] comportamento de oposição do aluno que tem tanto um sentido simbólico e histórico como vital e que contesta a legitimidade, poder e significação da cultura escolar de um modo geral e do ensino de um modo especial, seja no currículo aberto ou oculto (MCLAREN, 1991, p. 202).

Essa resistência “têm o sentido de questionar o predeterminado” (CAMARGO, 2007, p. 54), ou seja, uma resistência perante o que não se altera na prática vivenciada e, conseqüentemente, o que não se constitui de forma prazerosa. Logo, “ultrapassar as formas do real cristalizadas como normais” (CAMARGO, 2007, p. 69), às quais todos devem estar submetidos em certo momento, exige e se consubstancia na transgressão de práticas tidas como naturalizadas na esfera educativa.

Considerar como naturalizadas as práticas pedagógicas que permeiam o processo educativo significa ignorar que essas práticas são historicamente construídas pelos homens, tidas como não podendo ser alteradas, pois “é assim” naturalmente, “faz parte”. Nesse processo de naturalização, essas práticas deixam, por vezes, de ser pensadas conscientemente. Não se analisa se, naquele determinado espaço/tempo educacional, essas práticas fazem sentido e propiciam de fato o que se objetiva no ambiente escolar. Nesse sentido, por não serem alvo de reflexão, o que se reproduz cotidianamente é visto como adequado mesmo não o sendo:

Mesmo que se atribua[m] atividades padronizadas a todas as crianças em função de uma rotina que tem como certo a previsibilidade dos acontecimentos onde é possível prever o próximo ato, não se consegue evitar a imprevisibilidade constituída na dinâmica do cotidiano plural onde se entrecruzam diferentes concepções de mundo carregadas de sentido e significado construídos no contexto social e cultural do qual as crianças fazem parte (BATISTA, 2001, p. 13).

Dessa forma, entende-se que essas resistências são normais, isto é, formas de reivindicações, por vezes inconscientes, visto que advêm de sujeitos múltiplos resistindo a uma esfera padronizadora e uniformizadora.

As crianças, em maior ou menor grau, na medida em que desenvolvem a capacidade reflexiva, reinterpretam as situações em função de suas experiências mediatas e imediatas e dão novas respostas a certas situações [...] algumas reagem [...] por meio de diferentes formas de resistência à tarefa (SANT'ANA, 2004, p. 9).

As resistências podem ser vistas como um movimento contrário a essa rotina rígida, não reflexiva. Mesmo que não explícitos, “[...] as crianças criam mecanismos de resistência, impondo novos ajustes de interesses” (SANT'ANA, 2004, p. 12) nos processos de ensino e de aprendizagem. Esse processo pode envolver o que Bourdieu e Passeron (1982) denominam de “violência simbólica”.

1.3.2 Rotinas não reflexivas e violência simbólica

Considerando as resistências presentes nos processos de ensino e de aprendizagem em relação às rotinas não reflexivas, verifica-se que uma das consequências possíveis na manifestação de rotinas não reflexíveis constitui-se na questão da violência simbólica⁷ imbricada no processo, uma vez que essas rotinas, quando apresentam um caráter autoritarista, acarretam certas resistências por parte dos alunos:

A resistência é muitas vezes activa, mais evidente em alunos mais velhos, com várias retenções, que protagonizam problemas de indisciplina, muitas destas situações espelham conflitos de poder, em que os alunos não fazem mais de que responder com violência à violência da escola (MOURA, 2009, p. 9).

Com base em Bourdieu e Passeron (1982) compreende-se a violência simbólica como um poder que impõe significações na esfera educativa, uma vez que

⁷ Compreende-se, neste trabalho, a violência simbólica na perspectiva de Bourdieu e Passeron, os quais a estabelecem como: “[...] todo poder que chega a impor significações e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força, acrescenta sua própria força, isto é, propriamente simbólica, a essas relações de força” (BOURDIEU; PASSERON, 1982, p. 19).

parte-se da hipótese de que as rotinas não reflexivas geram esse tipo de violência⁸. Bourdieu e Passeron estabelecem ainda que toda ação pedagógica é uma violência simbólica “[...] enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural” (BOURDIEU; PASSERON, 1982, p. 20). O arbitrário cultural discutido pelos autores é empregado no sentido da imposição de um capital cultural de determinado grupo social, que detém os meios de produção, imposto à classe dominada no campo educacional. Nesse sentido, toda a ação pedagógica

[...] é objetivamente uma violência simbólica, [...], na medida em que a delimitação objetivamente implicada no fato de impor e de inculcar certas significações, convencionadas, pela seleção e a exclusão que lhe é correlativa, como dignas de ser reproduzidas por uma ação pedagógica, re-produz (no duplo sentido do termo) a seleção arbitrária que um grupo ou uma classe opera objetivamente em e por seu arbitrário cultural (BOURDIEU; PASSERON, 1982, p. 22).

Entende-se que a “[...] prática pedagógica situa-se sempre no âmbito da violência simbólica, da inculcação ideológica, da reprodução das relações de produção” (SAVIANI, 2003a, p. 67). Dessa forma, embora os conhecimentos historicamente acumulados sejam constitutivos do arbitrário cultural dominante, isto é, do capital cultural do grupo social que detém os meios de produção, espera-se que, pela ação pedagógica, eles sejam transmitidos e apropriados pelos alunos. Desse modo, os autores

[...] buscam explicitar a ação pedagógica (AP) como imposição arbitrária da cultura (também arbitrária) dos grupos ou classes dominantes aos grupos ou classes dominados. Essa imposição, para se exercer, implica necessariamente a autoridade pedagógica (AuP) (SAVIANI, 2003b, p. 19).

Assim, atrelada à ação pedagógica e à violência simbólica exercida por ela, está a autoridade pedagógica, que se estabelece no processo educativo para a imposição de formas de condutas adequadas. Desse modo, “[...] toda ação de

⁸ Utilizou-se do termo “esse tipo de violência”, pois se compreende que existem diferentes formas de violência que invadem tanto as instituições escolares, como as não escolares presentes na sociedade. Charlot (2002) distingue “a violência *na* escola, a violência *à* escola e a violência *da* escola”. A primeira “[...] é aquela que se produz dentro do espaço escolar, sem estar ligada à natureza e às atividades da instituição escolar”. A segunda “[...] está ligada à natureza e às atividades da instituição escolar: [quando os alunos] se entregam a violências que visam diretamente a instituição escolar”. E há, ainda, a violência *da* escola: “uma violência institucional, simbólica” (CHARLOT, 2002, p. 435).

violência simbólica que consegue se impor (isto é, impor o desconhecimento de sua verdade objetiva de violência) supõe objetivamente uma delegação de autoridade [...]” (BOURDIEU; PASSERON, 1982, p. 38).

Esses autores consideram que não há a possibilidade de a classe dominada reagir frente ao capital cultural dissimuladamente arbitrário que é difundido pela ação pedagógica, por meio da educação, justamente pelo fato de que é ela, a educação, a reforçadora da desigualdade entre as classes.

De acordo com essa teoria, marginalizados são os grupos ou classes dominados. Marginalizados socialmente porque não possuem força material (capital econômico) e marginalizados culturalmente porque não possuem força simbólica (capital cultural). E a educação, longe de ser um fator de superação da marginalidade, constitui um elemento reforçador da mesma (SAVIANI, 2003b, p. 21).

Nesse sentido, a classe dominada é vista como impossibilitada de superar essa marginalidade que lhe é inculcada. E, inserida na sociedade capitalista, a educação simplesmente está colocada no sentido de reproduzir os interesses do capital, esboçando sua visão reprodutivista.

Compreende-se, contudo, que, se a ação pedagógica possibilitar a apropriação dos conhecimentos acumulados no curso da humanidade, os alunos terão subsídios para contrapor-se a essa dominação dissimulada.

Se os membros das camadas populares não dominarem os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação. [...] o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam (SAVIANI, 2003b, p. 55).

Nessa perspectiva, o papel do professor no sentido de garantir a apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados é relevante para que a educação não permaneça no sentido reprodutivista.

Assim, embora concordando com Saviani com relação à necessidade de superação da mera perspectiva reprodutivista na educação escolar, entende-se que o conceito de violência simbólica (BOURDIEU; PASSERON, 1982) contribui para a análise das relações entre as rotinas escolares e o procedimento discente no processo pedagógico.

Foucault (2010) também contribui para a análise do processo pedagógico destacando que algumas práticas de relações de poder, empregadas no ambiente educativo, disseminam formas de violência simbólica. O autor estabelece que o corpo está mergulhado nas relações de poder na sociedade e que estas “[...] o investem, o marcam, o dirigem, o supliciam, sujeitam-no a trabalhos, obrigam-no a cerimônias, exigem-lhes sinais” (FOUCAULT, 2010, p. 29). Essas relações de poder são disseminadas com o objetivo de estabelecer no corpo uma produtividade e sua submissão.

Essa sujeição não é obtida só pelos instrumentos de violência ou da ideologia; pode muito bem ser direta, física, usar a força contra a força, agir sobre elementos materiais sem no entanto ser violenta; pode ser calculada, organizada, tecnicamente pensada, pode ser sutil, não fazer uso de armas nem do terror, e no entanto continuar a ser de ordem física (FOUCAULT, 2010, p. 29).

Percebe-se que há diferentes maneiras da imposição do poder, e que essas relações podem ser estabelecidas de forma organizada e tecnicamente pensada, podem explanar-se por detrás de uma conjectura simbólica, isto é, não somente pelo uso da força física, mas, por exemplo, sutilmente diluídas nas relações de comunicação.

Assim, pode-se compreender que as diferentes formas de rotinas estabelecidas no espaço escolar, por meio das relações de poder, muitas vezes constituem uma “[...] ocupação meticulosa do corpo e do tempo [...] enquadramento de seus gestos, de suas condutas por um sistema de autoridade e de saber” (FOUCAULT, 2010, p. 126). O corpo, assim, é investido pelas relações de poder determinadas pela autoridade do professor, e isso pode ocorrer por meio das diferentes rotinas.

Nesse sentido, a imposição das diferentes formas de rotinas pode ser um dos instrumentos utilizados pelas relações de poder empregadas pelo professor para o enquadramento necessário do alunado.

Quanto aos instrumentos utilizados [...] são [...] formas de coerção, esquemas de limitação aplicados e repetitivos. Exercícios [...]: horários, distribuição do tempo, movimentos obrigatórios, atividades regulares, meditação solitária, trabalho em comum, silêncio, aplicação, respeito, bons hábitos. E, finalmente, o que se procura reconstruir nessa técnica de correção não é tanto o sujeito de direito,

que se encontra preso nos interesses fundamentais do pacto social: é o sujeito obediente, o indivíduo sujeito a hábitos, regras, ordens, uma autoridade que se exerce continuamente sobre ele e em torno dele, e que deve deixar funcionar automaticamente nele (FOUCAULT, 2010, p. 125).

A escola tem a fundamental responsabilidade social de garantir a seus alunos o processo de apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados. Entretanto,

[...] para existir a escola não basta a existência do saber sistematizado. É necessário viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação. Isso implica dosá-lo e sequenciá-lo de modo que a criança passe gradativamente do seu não-domínio ao seu domínio. Ora, o saber dosado e sequenciado para efeitos de sua transmissão-assimilação no espaço escolar, ao longo de um tempo determinado, é o que nós convencionamos chamar de “saber escolar” (SAVIANI, 2003a, p. 18).

Por essa razão se entende que os processos de ensino e de aprendizagem para a apropriação do saber escolar não deixam de exigir certo disciplinamento de corpos e mentes por meio das relações de poder que são estabelecidas pelo saber do professor. Nesse sentido, compreendem-se as relações de poder como necessárias para que a mediação docente possa estabelecer a apropriação de conhecimentos pelo processo pedagógico, assim como o estabelecimento de rotinas que o viabilizem, pois

[...] é preciso entender que o automatismo é condição da liberdade e que não é possível ser criativo sem dominar determinados mecanismos. Isto ocorre com o aprendizado nos mais diferentes níveis e com o exercício de atividade também as mais diversas (SAVIANI, 2003a, p. 19).

Vivenciar certos mecanismos escolares é, pois, importante, contudo essa rotina deve ser consolidada de maneira reflexiva, deve ser uma rotina que liberte. Caso contrário, essas “medidas de enquadre” que visam possibilitar o acesso aos conhecimentos, além de não possibilitarem o “clássico na escola [que] é a transmissão-assimilação do saber sistematizado” (SAVIANI, 2003a, p. 18), acabam com conotação negativa no sistema educacional, acarretando o controle pelo controle, um poder que impõe “[...] limitações, proibições ou obrigações” (FOUCAULT, 2010, p. 132) pura e simplesmente como forma de dominação. Essa

rotina não reflexiva, muitas vezes imposta, não favorece o que deve ser “clássico” na escola: a transmissão dos conhecimentos historicamente acumulados e sua apropriação reflexiva pelos sujeitos desse processo.

Ao mesmo tempo em que se entende que é necessário haver rotinas ou comportamentos ritualizados e relações de poder para se ter “corpos dóceis”⁹ e consequentemente possibilitar a transmissão e a apropriação dos conhecimentos científicos, também se compreende que essas rotinas e relações de poder, devem ser repensadas e analisadas de forma a possibilitarem ao alunado o desenvolvimento de uma consciência crítica, em um sentido construtivo, e não sua imposição e inculcação para a obtenção de “corpos dóceis” estabelecidos por uma violência simbólica na ação pedagógica.

Não se defende que no espaço escolar somente se cristalice a harmonia, pois pensar em harmonia em um espaço onde se mediatizam diversas relações seria uma utopia, uma vez que essas diferentes relações estabelecidas na e para a escola são permeadas de conflitos. Anseia-se buscar, porém, no seio da instituição educativa, a mediação desses conflitos advindos da rotina não reflexiva, originados nesse espaço ao invés de fazer de conta que eles não existem. Anseia-se mais ainda, que a rotina não reflexiva não prevaleça, e sim que predomine uma rotina que culmine na difusão de aprendizagens significativas.

Assim, entende-se que os comportamentos ritualizados favorecem os processos de ensino e de aprendizagem apenas quando se constituem de forma flexível, dialogada, possibilitando, aos sujeitos nela imbricados, a reflexão de tais ações que compõem essa prática indissociável do processo educativo, visando respeitar as necessidades das crianças. Diferentemente, a rotina não reflexiva, além de reprimir certas particularidades, pode dificultar os processos de ensino e de aprendizagem.

Desse modo, atrelado a esses condicionantes, entende-se que “[...] a metodologia de ensino precisa, urgente e criticamente, evitar métodos que fazem da ação didática uma rotina pedagógica sem sentido formativo” (RAYS, 2004, p. 102), prejudicando tanto o processo de apropriação dos conhecimentos por parte dos

⁹ “Corpos dóceis” no sentido de corpos “[...] maleáveis e moldáveis, o que significa que [...] a disciplina se submete ao corpo num ganho de força pela sua utilidade” (FERREIRINHA e RAITZ, 2010, p. 379).

alunos, quanto o processo de transmissão de conhecimentos atribuídos ao professor.

Portanto, parece que ser professor e ser aluno extrapola a relação de ensinar e aprender os conteúdos de ensino. Mas envolve uma absorção de aprendizagens valorativas muito intensa. O importante é que haja consciência desse processo para que os protagonistas do processo pedagógico não sejam manipulados por ideias a que nem sempre gostariam de servir. O professor e o aluno não podem ser engolidos pelo ritual escolar. Precisam ser sujeitos conscientes, protagonistas desse ritual (CUNHA, 2004, p. 155).

Mediante o conhecimento de que as vivências na esfera educativa extrapolam as relações cognitivas do ensinar e do aprender, espera-se que os sujeitos envolvidos na prática educativa consolidem cada vez mais, nesse cotidiano, atos protagonizados pelo prazer de aprender, de conhecer, de viver cada instante de modo a se aproximar cada vez mais de um aprendizado enriquecedor.

Para tanto, torna-se necessário ressaltar que as rotinas devem ser planejadas com a mesma intencionalidade das demais atividades de ensino propriamente ditas, haja vista que elas organizam o trabalho pedagógico e contribuem para a consolidação de aprendizagens.

Em sua estruturação e organização é importante buscar compreender os seus objetivos, bem como observar e refletir sobre o seu funcionamento. Igualmente, é relevante avaliar se ela favorece ou não o desenvolvimento e a aprendizagem da criança (RODRIGUES, 2009, p. 34).

Do mesmo modo, é necessário abandonar as rotinas quando já não fazem mais sentido, bem como planejar novas mais adequadas aos desafios que se apresentam no cotidiano escolar, ou seja, às especificidades dos processos de ensino e de aprendizagem.

A (re)invenção do cotidiano [...] depende das possibilidades de os adultos responsabilizarem-se pelo seu próprio tempo, romperem com o tédio da repetição, diminuírem o *stress* de fazer tudo igual, criando um tempo diverso e diversificado, um tempo que ouça as crianças e os próprios educadores, tudo o que eles têm de inovador, de criativo. Usar o tempo com a clareza possível a respeito dos fatores que nos fazem realizar as coisas de um modo ou de outro (BARBOSA, 2000, p. 234).

Evidencia-se, portanto, a importância de olhar com atenção para as práticas que vêm sendo desenvolvidas nos processos de ensino e de aprendizagem, observando o

[...] que ocorre no dia-a-dia da escola pelo uso das técnicas de disciplinamento, pela imposição de regras de convívio e pelo controle mais ou menos sutil do comportamento dos sujeitos que convivem no espaço escolar (CAMARGO, 2007, p. 67).

Deduz-se, portanto, que o olhar para a sala de aula nos possibilita a problematização das rotinas no âmbito do espaço educacional, permitindo verificar como elas ocorrem.

2 PRÁTICA PEDAGÓGICA: ROTINA E SUA RELAÇÃO COM A APROPRIAÇÃO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO

Evidenciaram-se, na seção anterior, as características da rotina e suas duas facetas: a rotina reflexiva e a rotina não reflexiva, bem como algumas de suas possíveis implicações nos processos de ensino e de aprendizagem. Prioriza-se, nesta seção, a relevância da mediação nesse processo, destacando que diferentes formas do emprego das rotinas podem ser visualizadas na prática do professor.

Seguimos aqui as formulações teóricas de Duarte (1993; 1999; 2007; 2010). Duarte, apoiando-se em Lukács (1982), apresentou a formulação das bases da teoria das esferas de objetivação humana na ciência e na arte, e, apoiando-se em Heller (1977), apresentou a classificação das objetivações da vida cotidiana como objetivações genéricas “em-si” e as objetivações mais elevadas – da ciência, da arte, da filosofia e da política – como objetivações genéricas “para-si”, para pensar sobre “[...] o que caracteriza a especificidade da mediação realizada pela escola” (DUARTE, 1993, p. 68).

As rotinas podem contribuir com a formação dos sujeitos alunos de forma a desenvolverem suas objetivações no nível “em-si” ou no nível “para-si”. Para a compreensão dos conceitos das objetivações genéricas “em-si” e das objetivações genéricas “para-si”, julga-se necessária uma breve síntese envolvendo a concepção de sujeito enquanto ser genérico e a questão da apropriação e objetivação da realidade na formação da individualidade.

2.1 REVISITANDO CONCEITOS

O ser humano evidencia-se como uma síntese das determinações da realidade. Assim, utiliza-se a expressão “ser humano” enquanto ser genérico, isto é, o homem considerado como “[...] parte do processo histórico de objetivação do gênero humano” (DUARTE, 1999, p. 145).

Desse modo, concebe-se o ser humano no decorrer do seu percurso histórico e apropriando-se da natureza por meio de uma atividade efetivamente humana, o trabalho, isto é, a atividade cuja finalidade é objetivada para a satisfação de suas necessidades:

Esta é a marca distintiva do homem, que surge no universo no momento em que um ser natural se destaca da natureza, entra em contradição com ela e, para continuar existindo, precisa transformá-la. Eis a razão pela qual o que define a essência da realidade humana é o trabalho, pois é através dele que o homem age sobre a natureza, ajustando-a às suas necessidades (SAVIANI, 2003a, p. 94).

Ao mesmo tempo em que o homem satisfaz suas necessidades por meio do trabalho, ação previamente planejada e característica essencialmente humana, o homem acaba criando novas necessidades em um processo que ao mesmo tempo é ininterrupto e também dialético¹⁰. Evidencia-se aqui a diferença fundante entre os seres humanos e os animais, pois,

[...] o que caracteriza o homem é o fato de ele necessitar continuamente produzir a sua existência. Em outros termos, o homem é um ser natural peculiar, distinto dos demais seres naturais, pelo seguinte: enquanto estes em geral – os animais inclusive – adaptam-se à natureza e, portanto, têm já garantidas, pela própria natureza, suas condições de existência, o homem precisa adaptar a natureza a si, ajustando-a, segundo as suas necessidades (SAVIANI, 2003a, p. 94).

Nesse processo, segundo Leontiev (1978), o homem apropria-se “[...] dos conhecimentos adquiridos por meio do seu desenvolvimento, bem como das suas faculdades humanas [...]”, evidenciando um percurso histórico no qual esses conhecimentos “[...] acumulam-se e transmitem-se de gerações em gerações” (LEONTIEV, 1978, p. 176). Assim, como detalha o autor,

O mundo real, imediato, do homem, que mais do que tudo determina a sua vida, é um mundo transformado e criado pela atividade humana. Todavia, ele não é dado imediatamente ao indivíduo, enquanto mundo de objetos sociais, de objetos encarnando aptidões humanas formadas no decurso do desenvolvimento da prática sócio-histórica; enquanto tal; apresenta-se a cada indivíduo como um problema a resolver (LEONTIEV, 1978, p. 178).

Nesse sentido, a “apropriação das objetivações” produzidas historicamente pelos homens em suas relações já existentes na sociedade significa “[...] a reprodução pelo indivíduo, das aptidões e funções humanas, historicamente formadas” (LEONTIEV, 1978, p. 180).

¹⁰ Quando se menciona ser um processo dialético, ressalta-se a dialética existente entre o ser humano e a realidade em que ele se objetiva e, ao mesmo tempo, pela qual é objetivado.

Isso implica salientar que a relação entre o sujeito e a sociedade é caracterizada pelos conceitos de objetivação, bem como de apropriação da realidade, na medida em que

Cada geração começa [...] a sua vida num mundo de objetos e de fenômenos criados pelas gerações precedentes. Ela apropria-se das riquezas deste mundo participando no trabalho, na produção e nas diversas formas de atividade social e desenvolvendo assim as aptidões especificamente humanas que se cristalizam, encarnam nesse mundo (LEONTIEV, 1978, p. 284).

Como se verifica, a apropriação dos fenômenos da natureza pode ser caracterizada por meio da atividade humana na sociedade. Ao transformar a natureza, o homem se transforma e, como ressalta Duarte, se insere na prática social. Nesse processo, o ser humano também se objetiva. Desse modo, o ser humano, ao apropriar-se da natureza, dos objetos, transfere a eles também a sua atividade¹¹:

O homem, ao produzir os meios para a satisfação de suas necessidades básicas de existência [...] humaniza a si próprio, na medida em que a transformação objetiva requer dele uma transformação subjetiva [...]. Ao se apropriar da natureza, transforma-a para satisfazer suas necessidades, objetiva-se nessa transformação. Por sua vez, essa atividade humana objetivada passa a ser ela também objeto de apropriação pelo homem, isto é, ele deve se apropriar daquilo que de humano ele criou. Tal apropriação gera nele necessidades humanas de novo tipo, que exigem nova atividade (DUARTE, 1999, p. 32).

Essa relação entre objetivação e apropriação “[...] na incorporação de forças naturais à atividade social, gera a necessidade de novas apropriações e novas objetivações”¹² (DUARTE, 1999, p. 35). E esse processo é o que estabelece a “[...] dinâmica fundamental da formação do gênero humano e dos indivíduos” (DUARTE, 1999, p. 27). É por meio da relação entre apropriação e objetivação que se

¹¹ A transferência da atividade humana ao objeto possibilita a apropriação da natureza pelo homem. Assim, ao transformar os objetos naturais em instrumento, esse instrumento “[...] passa a ter uma função diversa de sua função natural, uma função cuja significação é dada pela atividade social” (DUARTE, 1999, p. 33).

¹² Entende-se que o princípio de objetivação não deve ser entendido somente no que se refere à atividade física, nem somente no que se refere à atividade mental. Isto é, nesse processo, ambas, atividade física e mental, se objetivam.

estabelece a formação dos sujeitos, a individualidade humana. Nas palavras de Duarte,

[...] sendo o gênero humano ininterrupta e interminavelmente construído exteriormente ao organismo dos seres humanos, estes formarão sua individualidade através da relação com o ser genérico objetivado. Objetivando-se enquanto um ser humano e, para isso, apropriando-se das objetivações genéricas, cada pessoa tem sua individualidade construída enquanto resultado da dinâmica da atividade humana, isto é, a relação entre objetivação e apropriação (DUARTE, 1999, p. 152-153).

Assim, portanto, a atividade humana objetivada possui a prerrogativa histórica e cumulativa das esferas da sociedade. Dessa forma, como salienta Duarte, “[...] cada indivíduo, para se objetivar enquanto ser humano, enquanto ser genérico, precisa se inserir na história” (DUARTE, 1999, p. 40), apropriando-se da cultura humana, ou seja, produzida pelo gênero humano. Por isso entende-se o homem como ser genérico, isto é, “[...] enquanto parte do processo histórico de objetivação do gênero humano” (DUARTE, 1999, p. 145). Uma vez que

[...] a formação da individualidade humana tem como condição [...] a apropriação parcial (no sentido de que ninguém pode se apropriar do conjunto da genericidade objetivada) dessa humanidade historicamente desenvolvida, através da **mediação** de outros seres humanos (DUARTE, 1999, p. 154, grifo no original).

Em síntese, o ser humano evidencia-se como ser genérico, pois procura apropriar-se de parte das objetivações humanas em sociedade, isto é, “[...] procura dirigir a sua vida tendo como referência o desenvolvimento histórico alcançado pelo gênero humano” (DUARTE, 1999, p. 179). Assim sendo, uma das esferas mediadoras¹³ da prática social na qual se estabelece o processo de objetivação e apropriação é a esfera educativa, estabelecida na relação entre professor e aluno, pela qual o professor imprime o papel de “[...] condução do processo de apropriação, pelos alunos, do conhecimento produzido histórica e socialmente” (DUARTE, 1999, p. 46).

¹³ Ressalta-se a esfera educativa como mediadora, por ser nosso objetivo de discussão neste trabalho. Entende-se, no entanto, que o processo de formação do sujeito, estabelecido pela objetivação e pela apropriação da cultura humana, também pode ser entendido em sua mediação com a sociedade, com os outros sujeitos na prática social, isto é, não se restringe somente à prática pedagógica em âmbito educativo.

2.2 OBJETIVAÇÕES NA ESFERA “EM-SI” E “PARA-SI” E SUA RELAÇÃO COM A PRÁTICA PEDAGÓGICA

No campo da escola, enquanto esfera educativa, os alunos entram em contato com novas objetivações humanas a serem apropriadas. O professor, como mediador nesse processo, tem o papel fundamental de priorizar aos alunos a apropriação dos conhecimentos científicos.

A ação educativa se dirige sempre a um ser humano singular (o educando), é dirigida por outro ser humano singular (o educador) e se realiza sempre em condições (materiais e não-materiais) singulares (DUARTE, 1999, p. 13).

A ação educativa informal inicia-se fora da escola, constituindo-se como base do processo de formação do ser humano e consolidando, por meio de mediações fora do ambiente escolar, a apropriação de outras objetivações na esfera do “em-si”. Com a entrada na escola, esse processo formativo “em-si” terá continuidade dentro e fora da esfera escolar.

Assim, na delimitação da esfera “em-si”, consolidam-se prioritariamente práticas cotidianas, intituladas como espontâneas, sem o estabelecimento de uma reflexão, oriundas da apropriação do ser genérico. Essas práticas “[...] constituem a base da vida social” (DUARTE, 1999, p. 138), isto é, aquilo que pode ser evidenciado como caráter espontâneo e natural com que o ser genérico recebe as objetivações sociais da realidade.

Na socialidade em-si os homens se relacionam com as condições sociais de existência humana da mesma forma que se relacionam com as condições naturais, ou seja, como pressupostos de sua atividade e não como objetivações humanas. Os homens vivem a socialidade, mas não mantêm uma relação consciente com ela (DUARTE, 1999, p. 165).

Desse modo, a esfera do “em-si”, na conceitualização de Duarte, é tida como as práticas apropriadas de forma “[...] espontânea, entendendo-se por [espontânea] tudo aquilo que não é acompanhado de reflexão, de uma relação consciente” (DUARTE, 2007, p. 27).

Trata-se, portanto, de uma identificação espontânea do sujeito com as condições objetivas da realidade. Entretanto, Duarte ressalta que, “[...] em princípio

não há nenhum problema em que a formação do indivíduo tenha início no plano [...] em-si” (DUARTE, 1999, p. 27). Uma vez que, é na cotidianidade que o sujeito inicia sua formação na esfera do “em-si”: “O indivíduo aprende a reproduzir a si próprio, ou seja, aprende a viver sua cotidianidade. Aprendendo a viver sua cotidianidade todo ser humano forma sua individualidade em-si” (DUARTE, 1999, p. 177).

Dessa forma, assinala-se que o “em-si” muitas vezes é necessário à vida humana, visto que não se pode refletir ou fundamentar todas as nossas ações deliberadas pelo cotidiano, o que, por vezes, acabaria por imobilizar o dia a dia. Ressalta-se, todavia, que “[...] o problema existe quando durante toda sua vida o indivíduo não ultrapassa esse plano, quando sua individualidade se cristaliza enquanto individualidade em-si” (DUARTE, 2007, p. 27).

Nesse sentido, pondera-se que, principalmente no campo educativo, é importante que o trabalho pedagógico em sala de aula se concretize de forma a ultrapassar essa esfera do “em-si”, visto que,

[...] na relação com as objetivações genéricas em-si, o indivíduo se objetiva por inteiro, mas não se relaciona inteiramente, com todo seu ser, com cada uma das heterogêneas atividades que precisa realizar (DUARTE, 1999, p. 144).

Importa aqui salientar que, na esfera do “em-si”, o aluno realiza suas atividades conscientemente, no entanto nem sempre estabelece a essas atividades uma relação plenamente consciente e reflexiva.

Entende-se que a mediação do professor deverá proporcionar bases para que o aluno possa ultrapassar a esfera do “em-si”, uma vez que, nessa esfera, o aluno não estabelece uma relação entre as atividades e seus significados.

Assim, assinala-se que a prática pedagógica deve ser articulada

[...] enquanto uma prática mediadora entre a formação do indivíduo (onde ele se apropria das objetivações genéricas em-si) e a formação do indivíduo nas esferas não cotidianas da vida social, isto é, as esferas das objetivações genéricas para-si (DUARTE, 1999, p. 139).

Duarte (1999, p. 20) esclarece o que seria então o “para-si”:

[...] é a formação do indivíduo enquanto alguém que faz de sua vida uma relação consciente com o gênero humano. Essa relação se

concretiza através dos processos de objetivação e apropriação que, na formação do indivíduo para-si, tornam-se objeto de constante questionamento [...].

É fundamental, portanto, que o aluno, enquanto na esfera “em-si”, possa trilhar objetivações da realidade que lhe possibilitem alcançar a esfera das objetivações “para-si”. Assim, dialoga-se no sentido de uma prática pedagógica que

[...] não se reduza ao nível da inserção do indivíduo na socialidade em-si, mas que tenha por objetivo fundamental que esse homem viva uma socialidade para-si, [o que significa que ele] não terá, como valores norteadores, aqueles ditados pelas relações sociais fetichizadas, mas sim aqueles que, surgidos nas contradições da realidade social, contêm potencialmente a força de criação de uma realidade não determinada pelas relações de dominação (DUARTE, 1999, p. 120).

A diferença, portanto, reside no fato de que, no âmbito da esfera “para-si”, o sujeito se apropria e consolida as objetivações genéricas da realidade de forma consciente, ou seja, a esfera “para-si” implica a superação do caráter não-consciente, espontâneo com que se efetiva a esfera do “em-si” (DUARTE, 1999). Essa superação não está no sentido de uma eliminação da categoria do “em-si”, ao contrário, significa ir além da esfera “em-si”, alcançando as objetivações delimitadas na esfera “para-si”. Afinal, como reforça Duarte,

[...] o indivíduo para-si não elimina de sua vida o âmbito da individualidade em-si, que é preponderantemente o âmbito da vida cotidiana. Ocorre que essa individualidade em-si torna-se qualitativamente distinta, na medida em que o indivíduo para-si mantém com ela uma relação consciente, sendo capaz de se distanciar dela, de ter autoconsciência e de redirecioná-la em função dos valores genéricos que assume conscientemente enquanto individualidade para-si (DUARTE, 1999, p. 179-180).

Nesse viés é que se destaca a importância de que a prática pedagógica se constitua em um processo de mediação entre as relações de objetivação e apropriação, possibilitando a reflexão sobre o que se realiza cotidianamente, para não se efetivar simplesmente na esfera do “em-si”, mas visando, em sala de aula, objetivações discentes na esfera do “para-si” que lhes permita a “[...] condução consciente da vida pela relação também consciente com o processo histórico de objetivação universal e livre do gênero humano” (DUARTE, 1999, p. 119).

Entretanto, cumpre ressaltar que não há uma separação rígida entre essas duas esferas, pois “[...] a forma mais correta de se referir ao indivíduo para-si seria utilizando-se a expressão indivíduo em processo de ascensão da individualidade em-si à individualidade para-si” (DUARTE, 1999, p. 184).

Nesse processo de mediação, que envolve a prática pedagógica, estão cristalizadas diferentes formas de rotinas que o professor utiliza para viabilizar a transmissão dos conhecimentos historicamente acumulados, com base em sua metodologia. Essas rotinas tanto podem ocorrer de forma reflexiva quanto de forma não reflexiva, dependendo da prática pedagógica do professor e dos princípios teórico-metodológicos que o orientem ou, ainda, do que a instituição de ensino assuma como pressuposto.

Compreende-se, contudo, que um dos aspectos para uma formação rumo ao nível “para-si” que a escola e o professor, em sua prática pedagógica, devem priorizar são as rotinas que favorecem a reflexão, por possibilitarem condições objetivas para essa formação. Tal formação possibilitará uma atuação consciente na sociedade, uma atuação capaz de mudanças e não apenas existindo para reproduzir o sistema vigente.

Assim, portanto, o processo que dissemina uma rotina reflexiva contribui para relações menos alienadas no âmbito educativo e, conseqüentemente, na sociedade, uma vez que “[...] o indivíduo se objetiva e se apropria das objetivações produzidas historicamente, num processo que [...] tem se realizado no interior das relações alienadas” (DUARTE, 1999, p. 181). Trata-se dos processos de objetivação e apropriação do sistema que rege a sociedade vigente, onde o que impera são relações sociais alienantes e desumanizadoras:

[...] sob as relações sociais alienadas, a maioria dos seres humanos vive quase que exclusivamente no âmbito da genericidade em-si, não se tornando indivíduos para-si, seres genéricos para-si, não construindo sua individualidade enquanto uma singularidade que mantém uma relação consciente, livre e universal com o gênero humano (DUARTE, 1999, p. 144).

Não se pode afirmar, no entanto, que as relações estabelecidas na esfera “para-si” eliminariam totalmente as relações alienadas da vida do sujeito, isto é, que ele passaria a libertar-se das correntes do sistema que engendram a sociedade,

uma vez que as relações por ele estabelecidas estão permeadas e atreladas pelo modo de produção que determina as relações nessa sociedade:

[...] a alienação presente nos conteúdos é um fardo que a escola, no interior da sociedade capitalista, deve encarar. Reconhecê-lo não pode significar tergiversar sobre seu papel de socialização desses conteúdos, que no mais das vezes não é pura e simplesmente alienação, mas também contém a possibilidade da liberdade (SALA, 2010, p. 96).

Trata-se de evidenciar que o conhecimento escolar, tido como algo que deve ser apropriado pelos alunos, “[...] traz a marca da sociedade que o formulou, e que para todos os efeitos permanece contraditória” (SALA, 2010, p. 86). Ressalta-se, contudo, que a rotina não reflexiva favoreceria ainda mais a manutenção das relações alienantes na sociedade.

O indivíduo não se forma enquanto um ser alienado pelo fato dele apropriar-se da genericidade em-si e objetivar-se enquanto individualidade em-si, mas sim quando isso se constitui a finalidade central de sua vida (DUARTE, 1999, p. 177).

Mesmo assim, contudo, também não se pode finalizar afirmando que um sujeito, ao desenvolver as objetivações na esfera “para-si”, eliminaria totalmente de sua vida as relações alienadas, visto que

[...] a superação da alienação exige a superação das relações sociais alienadas, ou seja, um processo coletivo de transformação dessas relações [...]. Em outras palavras, se um indivíduo vive numa sociedade alienada, por mais que ele se desenvolva no sentido da construção de uma individualidade para-si, isso não significaria a eliminação da alienação em sua vida (DUARTE, 1999, p. 180).

Desse modo, mais uma vez se reforça a necessidade de que o processo pedagógico se consubstancie em um alicerce para a ascensão da esfera “para-si” do sujeito-aluno em sala de aula. Necessita-se de um processo educativo que almeje a possibilidade de uma formação que eleve o sujeito-aluno, mesmo nesse sistema, a relações menos alienantes.

Dizer que a escola deve socializar os conhecimentos historicamente sistematizados e elaborados pela humanidade não pode significar tomá-los abstratamente ou em sua pretensa autonomia e

neutralidade. Essa formulação deve reconhecer o caráter materialmente determinado do conhecimento, bem como reconhecer a própria materialidade como desenvolvimento contraditório, o que significa abordá-los criticamente (SALA, 2010, p. 89).

Uma formação que almeje o processo das objetivações “para-si”, e que consolide rotinas que priorizem um processo educativo reflexivo, ampliará as possibilidades de o aluno vir a manter

[...] uma relação cada vez mais consciente com as formas pelas quais, subjetiva e objetivamente, ele reproduz, em sua vida, tanto a alienação quanto a humanização, e estará em constante processo de superação das formas de produção e reprodução da alienação das quais já tomou consciência (DUARTE, 1999, p. 180).

Nesse sentido, é preciso, diante do sistema que impera e que vem regendo as relações sociais nas diversas esferas da sociedade, buscar espaços que rompam com as formas de alienação. Então logo se entende que a escola, inserida nesse espaço de contradição, deve utilizar-se de formas que não concorram para a formação do sujeito assujeitado ao capital, senão de formas que, ao contrário, lhe possibilitem a consciência das diferentes condições atribuídas aos sujeitos nessa sociedade contraditória.

Sabe-se também, como destaca Mészáros (2005), que a educação não é responsável, enquanto instituição, por consolidar o sistema vigente, pois é a base material que processa as relações em sociedade. Entretanto, entende-se que, mesmo que a escola esteja inserida nesse espaço que se organiza com base nas relações econômicas de produção capitalista, isso “[...] não impede que nela também se desenvolvam elementos contraditórios que concorrem para a superação dessa sociedade” (SALA, 2010, p. 85), isto é, que concorram para a sua transformação.

[...] as possibilidades objetivas para a superação do capital, da realização de uma sociabilidade livre e universal e de uma produção regida pela produção de coisas úteis, se encontram no desenvolvimento do próprio capitalismo e solicitam um passo adiante: o revolucionamento da própria estrutura que as gerou (SALA, 2010, p. 94).

Desse modo, dialoga-se na perspectiva de que a tarefa da escola vise uma formação “[...] para a superação da ordem do capital e para a transformação da

realidade social” (SALA, 2010, p. 94). Isto é, que o papel da educação venha no sentido de

[...] proporcionar a apropriação do que há de mais desenvolvido na cultura humana, que tenha sido produzido pelo capitalismo e suas contradições ou não. Só a partir do domínio da riqueza cultural humana é que poderemos superar o capitalismo (MARSIGLIA, 2010, p. 107).

Assim, é privilegiando a transmissão dos conhecimentos mais desenvolvidos pela humanidade que se poderá superar a “[...] educação em suas formas burguesas sem negar a importância da transmissão, pela escola, dos conhecimentos” (DUARTE, 2010, p. 49). A rotina que favoreça a reflexão pode vir a contribuir na consolidação dessa tarefa.

Ressalta-se ainda que, quanto mais na sala de aula, nas práticas pedagógicas, nas relações entre professor e aluno, a rotina não reflexiva ganhar espaço, mais se estará concorrendo para a formação dos sujeitos assujeitados ao capital, e não para uma formação reflexiva, crítica e que constantemente procure desvelar as contradições presentes em nossa sociedade.

3 PERCURSO METODOLÓGICO: TRAJETÓRIA E APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Nas páginas que antecedem esta seção foi formulada uma conceituação de rotina, e buscou-se investigar sua relação no processo educativo, seus benefícios, bem como suas consequências negativas no caso de as rotinas escolares transcorrerem de forma não reflexiva. A pesquisa de campo a seguir foi planejada na busca de melhor compreender essa questão.

Apresenta-se, nesta seção, a metodologia empregada para o desenvolvimento da pesquisa. Evidencia-se, primeiramente, o tipo de pesquisa em que se enquadra este trabalho, os procedimentos e instrumentos para a coleta de dados, bem como a delimitação do campo de pesquisa escolhido. Em seguida, apresenta-se a análise dos dados obtidos, articulando as observações realizadas ao referencial teórico apresentado.

3.1 TIPO DE PESQUISA

A partir do levantamento de “[...] toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo [...]”, a pesquisa bibliográfica tem como finalidade “[...] colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto [...]” (MARCONI; LAKATOS, 1996, p. 66).

Além da pesquisa bibliográfica, buscou-se desenvolver uma pesquisa etnográfica, pois que, por definição, se trata de pesquisa caracterizada pelo contato do pesquisador com a situação pesquisada para a

[...] obtenção de uma grande quantidade de dados descritivos. Utilizando principalmente a observação, o pesquisador vai acumulando descrições de locais, pessoas, ações, interações, fatos, formas de linguagem e outras expressões, que lhe permitem ir estruturando o quadro configurativo da realidade estudada, em função do qual ele faz suas análises e interpretações (ANDRÉ, 1994, p. 38).

A coleta de dados baseou-se na observação sistemática, uma vez que, “[...] ao se decidir pela adoção dessa modalidade, o pesquisador sabe quais os aspectos da comunidade, da organização ou do grupo são significativos para alcançar os

objetivos pretendidos” (GIL, 2010, p. 121). Nesse sentido, compreende-se que, por meio da técnica etnográfica e da observação sistemática, seja possível

[...] desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia a dia da prática escolar, descrever as ações e representações dos seus atores sociais, reconstruir sua linguagem, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano do seu fazer pedagógico (ANDRÉ, 1995, p. 41).

Ainda, para a análise dos dados oriundos das escolas participantes da pesquisa, adotou-se o método comparativo, método que procura verificar as “[...] semelhanças e diferenças entre diversos tipos de grupos no presente, no passado ou entre os existentes e os do passado”. Nesse sentido, foram realizadas “[...] comparações com a finalidade de verificar similitudes e explicar divergências” (MARCONI; LAKATOS, 2011, p. 92).

Por esse motivo, a pesquisa passou pela análise no Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, em 27 de julho de 2012, obtendo aprovação conforme o Parecer 146/2012, ata 05/2012 – CEP, Processo CAAE nº 04886712.4.0000.0107 (Anexo 1).

3.1.1 Aspectos da pesquisa de campo

A pesquisa de campo foi desenvolvida em duas escolas municipais da região de Cascavel. Escolheu-se uma delas por se priorizarem as observações já desenvolvidas no projeto de iniciação à docência (PIBID), que revelaram algumas questões em torno do tema. Além disso, o contato anterior, de certa forma, facilitou o acesso para as observações. A outra escola municipal foi escolhida por encaminhar seus alunos para o colégio estadual no mesmo bairro, que oferece os anos finais do Ensino Fundamental, onde se desenvolve um projeto com crianças com dificuldades de aprendizagens há alguns anos. Como o Grupo de Pesquisa Aprendizagem e Ação Docente – GPAAD, ao qual a presente pesquisa se articula, mantém um projeto de extensão integrado a um projeto de pesquisa nesse colégio estadual, investigando a questão das dificuldades de aprendizagem, considerou-se que seria interessante conhecer um pouco a realidade escolar dessa escola municipal.

Optou-se pela escolha de duas escolas diferentes para as observações a título de comparação, buscando ampliar a compreensão do emprego das rotinas nos processos de ensino e de aprendizagem.

A pesquisa de campo abrangeu duas turmas dos anos iniciais de cada escola municipal, alunos do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, contabilizando um total de quatro diferentes turmas. A escolha desses anos escolares ocorreu pelo fato de sucederem aos anos da Educação Infantil, fase em que predominam as poucas pesquisas em torno da rotina no campo da educação.

A escolha das classes que seriam observadas e, conseqüentemente, dos professores participantes ficou atinente ao livre critério da coordenação da escola, entretanto as observações focaram apenas as professoras regentes.

As observações foram organizadas em duas fases. Na Fase I, desenvolvida no ano de 2012, observou-se, durante três dias consecutivos, cada uma das duas salas de aula de 1º e 2º ano das duas escolas, contabilizando um total de doze dias de observações. Como a cada dia são ministradas quatro horas-aula, cada turma foi observada durante doze horas-aula, perfazendo um total de quarenta e oito horas-aula de observação.

Considerando que somente três dias consecutivos em uma sala de aula não seria um tempo suficiente para abranger, de forma satisfatória, o emprego das rotinas, para posterior análise, mesmo mediante a experiência em observação advinda da participação no PIBID, buscou-se focalizar mais dias de observações em somente uma sala de aula, para que se pudesse evidenciar a realidade mais fiel possível do emprego das rotinas no processo educativo. Como, ao final da Fase I, foi constatado um número intenso tanto de rotinas quanto das demais atividades pedagógicas (Escola II), decidiu-se, então, que as observações seguintes seriam desenvolvidas nessa escola, supondo-se que possibilitariam observar melhor o objeto de estudo. Entre as duas classes observadas na Escola II, uma destacava-se por apresentar maior número de situações conflitivas na relação professor-aluno. Optou-se, então, por selecioná-la para as observações, na Fase II, que ocorreu no ano de 2013 e envolveu a mesma quantidade de horas-aula da Fase I (48 horas-aula), nessa única turma.

3.1.2 Procedimentos para coleta e análise dos dados

Como instrumento para coleta de dados utilizou-se o já mencionado caderno de bordo, empregando-se a técnica de Registro Cursivo¹⁴, uma vez que as escolas participantes da pesquisa não permitiram gravações de áudio e vídeo durante as observações. Os registros no caderno de bordo foram realizados durante as observações das aulas nas diferentes turmas, possibilitando a análise posterior das descrições das observações realizadas, o que nos permitiu evidenciar detalhes do processo de efetivação das rotinas em cada sala de aula tomada como alvo da pesquisa.

As observações realizadas em cada sala de aula foram previamente planejadas mediante Roteiro de Observação (Apêndice 1), que destacava os aspectos principais que seriam focalizados na coleta de dados. Esse Roteiro foi inicialmente utilizado durante um Estudo Piloto com duração de três dias, uma vez que ter ciência do que observar em campo é importante para a técnica de coleta de dados empregada neste trabalho, e buscando validar o próprio roteiro.

3.2 PESQUISA DE CAMPO

A partir das análises das observações descritas em caderno de bordo foi possível a realização da categorização das atividades pedagógicas destacadas mediante observações, em cada sala de aula de cada escola, entendendo como atividade pedagógica todas as ações atreladas à função do professor e que dele são derivadas, as quais também podem ser compreendidas enquanto “categoria pedagógica”, segundo Barbosa (2006). As rotinas nesse sentido encontram-se aqui como uma das atividades pedagógicas exercidas pelo professor.

Diante da categorização realizada, foi possível detalhar um total de 16 diferentes atividades pedagógicas destacadas a partir de todas as observações:

- ✓ Atividade coletiva
- ✓ Atividade de cópia
- ✓ Aula expositiva

¹⁴ Considerado como registro imediato/instantâneo no momento de observação.

- ✓ Avaliação
- ✓ Biblioteca
- ✓ Brincadeira livre
- ✓ Contação de história
- ✓ Diálogo
- ✓ Exercício escrito individual
- ✓ Informática
- ✓ Música
- ✓ Produção de texto
- ✓ Rotina
- ✓ Tarefa de casa
- ✓ Tomada de leitura
- ✓ Vídeo

Para a categorização das atividades pedagógicas observadas estabeleceram-se os seguintes critérios: os alunos desenvolviam atividade em grupo (atividade coletiva); realizavam cópia do quadro (atividade de cópia); a professora expunha o conteúdo (aula expositiva); atividade avaliativa (avaliação); aula na biblioteca (biblioteca); os alunos brincavam (brincadeira livre); leitura de literatura infantil em sala (contação de história); conversa informal entre professor e alunos (diálogo); atividade impressa entregue pela professora e/ou no livro didático (exercício escrito individual); aula de informática (informática); canto/música (música); alunos produziam texto (produção de texto); atividades repetitivas como filas, leituras e outros (rotina); quando os alunos levavam tarefa para realizarem em casa (tarefa de casa); momento em que a professora tomava leitura de cada aluno (tomada de leitura); quando era exibido vídeo (exibição de vídeo). Ainda, torna-se importante destacar que, neste momento da coleta de dados, quando se estava categorizando as atividades pedagógicas, ainda não se havia analisado as rotinas enquanto reflexivas ou não reflexivas.

3.2.1 Fase I da pesquisa de campo

As atividades pedagógicas observadas nos três dias de pesquisa foram categorizadas, discriminando-se cada uma das quatro turmas: 1º ano e 2º ano da

Escola I e 1º ano e 2º ano da Escola II, assim como suas intensidades mediante taxa percentual por escola, e se apresentam detalhadas na Tabela 1, a seguir.

Tabela 1: Atividades categorizadas por turma na Fase I – Escola I / Escola II
- 2012

Categorias	Escola I				Escola II			
	1º ano	2º ano	Tot.	%	1º ano	2º ano	Tot.	%
Atividade coletiva	1		1	1%	1	1	2	2%
Atividade de cópia		3	3	3%	2	2	4	3%
Aula expositiva	1	1	2	2%	3	4	7	5%
Avaliação	2		2	2%			0	0%
Biblioteca	1		1	1%	1	1	2	2%
Contação de história			0	0%	6		6	5%
Diálogo	4		4	4%	4	2	6	5%
Exercício escrito individual	5	5	10	11%	10	11	21	16%
Informática			0	0%	1	1	2	2%
Música	1		1	1%	2		2	2%
Produção de texto			0	0%		2	2	2%
Rotina	31	32	63	70%	34	34	68	52%
Tarefa de casa	3	1	4	4%	1	3	4	3%
Tomada de leitura			0	0%	2		2	2%
Vídeo			0	0%		2	2	2%
Total de Atividades	49	42	91	100%	67	63	130	100%

Fonte: Elaborado a partir de pesquisas da autora.

Diante da exposição, é possível perceber, na turma de 1º ano da Escola I, nove diferentes atividades pedagógicas, bem como a quantidade expressiva de rotinas em relação às outras atividades desenvolvidas no mesmo período, ou seja, 31/49, correspondendo a 63%. Como segunda atividade com maior frequência evidencia-se o exercício escrito individual, destacando-se que sua frequência supera mais do que o dobro as demais categorias. Entretanto, sua frequência em relação às demais atividades pedagógicas foi de 5/49, correspondendo a 10% do total de atividades desenvolvidas no período observado.

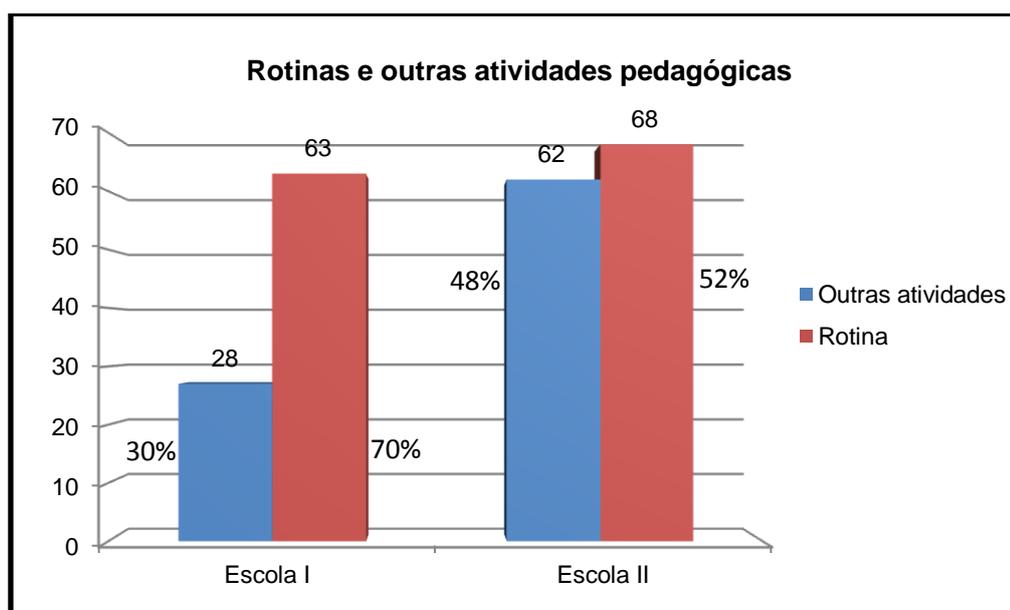
Na turma de 2º ano, ainda na mesma escola, constata-se que cinco diferentes atividades foram empregadas no decorrer de três dias de observação. Novamente o número de rotinas extrapola a quantidade de outras atividades, 32/42

correspondendo a 76%, sendo que o exercício escrito individual foi a segunda atividade com maior frequência, correspondendo a 5/42, ou seja, 11%.

Os dados obtidos a partir das observações da Escola II não diferem muito no aspecto quantitativo em relação à Escola I, como pode ser observado na Tabela I. Verifica-se que também na Escola II a rotina e o exercício escrito individual são as categorias mais frequentes, destacando-se um total de doze atividades pedagógicas na turma de 1º ano, sendo 34 referentes à rotina o que corresponde a 34/67, ou seja 51%. No 2º ano da Escola II, constatou-se onze categorias, sendo observadas 34 ocorrências na categoria rotinas em um total de 63 atividades, correspondendo a 54%.

Ainda a Tabela 1 permite visualizar o total e a taxa percentual de cada atividade pedagógica visualizada por escola. Verifica-se que, do total de atividades desenvolvidas na Escola I, 70% corresponde a atividades de rotinas e, na Escola II, 52% corresponde a atividades de rotinas. Deve-se, entretanto, considerar que, na Escola II, há uma maior incidência de atividades pedagógicas (130), enquanto que a Escola I apresentou 91 ocorrências de atividades pedagógicas durante o mesmo número de horas de observação. O Gráfico 3 permite visualizar essa relação:

Gráfico 3: Comparação entre rotinas e demais atividades pedagógicas na Escola I e na Escola II



Fonte: Elaborado a partir de pesquisas da autora.

O Gráfico 3 apresenta a distribuição percentual das rotinas em relação às outras atividades pedagógicas. Embora, à primeira vista, na Escola II, a taxa percentual de ocorrências da categoria rotina tenha sido menos expressiva (52%) em comparação com a Escola I (70%), a pressão constante, decorrente da necessidade de manter os alunos ocupados o tempo todo e da forma conflituosa como os procedimentos pedagógicos eram conduzidos, impunha aos alunos uma sobrecarga tanto das rotinas quanto das outras atividades na Escola II.

Assim, para a análise dos dados da Fase I, optou-se por tomar como base a Escola II, pela relação conflituosa observada. Ainda que na consecução do presente trabalho essa análise tenha ocorrido no final da Fase I, optou-se por expô-la em conjunto com a análise realizada após o desenvolvimento da Fase II, para evitar redundâncias.

3.2.2 Fase II da pesquisa de campo

Após análise das rotinas do 1º e 2º ano da Escola II nesta Fase I, optou-se por ampliar as observações na Escola II, somente na turma de 1º ano, constituindo-se, assim, a Fase II desta pesquisa, com o objetivo de aprofundar a discussão dos dados coletados, a partir de uma observação mais longa em uma única turma. Diferentemente das observações da Fase I que ocorreram no segundo semestre do ano de 2012, as observações da Fase II aconteceram no primeiro semestre do ano de 2013, em doze dias consecutivos, alterando-se tanto o grupo de alunos, quanto a docente.

As atividades pedagógicas visualizadas na turma de 1º ano (Fase II) são as mesmas apresentadas anteriormente. O que difere é uma nova “brincadeira livre”, como pode ser analisado na Tabela 2, a seguir, que detalha a frequência das atividades assim como sua taxa percentual:

Tabela 2: Atividades categorizadas na Fase II – 1º ano/ Escola II – 2013

1º Ano	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	10º	11º	12º	Tot.	%
Ativ. de cópia			1	1			1			2	1		6	2%
Ativ. Coletiva	2	1	1		1		1			2	1	1	10	4%
Aula expositiva	1		1	1			1			1	2		7	3%
Biblioteca		1		1		1		1				1	5	2%
Cont. de história									1			1	2	1%
Brincadeira livre	1										1		2	1%
Diálogo	1	2						1				1	5	2%
Exer. Esc. Indiv.	2	2	2	1	3	2	2	1	3	1	2	1	22	9%
Informática	1	1			1	1		1				1	6	2%
Rotina	17	15	12	17	12	20	11	16	14	13	13	18	178	72%
Tarefa de casa	1						1						2	1%
Tom. de leitura					1		1						2	1%
Total de Atividades													247	100 %

Fonte: Elaborado a partir de pesquisas da autora.

A quantidade expressiva de rotinas e das demais atividades observadas (178/247) justifica-se pelo fato de que, nessa turma, foram dedicados mais dias para observações em relação às duas turmas anteriores. É possível perceber que as rotinas nessa turma de 1º ano, observada em 2013, correspondem a 72% do total de atividades, evidenciando-se em maior proporção do que as observadas no ano anterior, ressaltando-se que se trata de outra docente e de outros alunos. Assim como nas outras turmas observadas, o exercício escrito individual é a segunda atividade pedagógica com maior incidência, após as rotinas, com uma frequência de 22/247, correspondendo a 9% do total de atividades.

3.3 ANÁLISE DAS ROTINAS QUE PERMEARAM AS OBSERVAÇÕES NO 1º ANO (P1), NO 2º ANO (P2) / 2012 E NO 1º ANO (P3) / 2013 DA ESCOLA II

Para se referir às professoras, utilizaram-se neste trabalho as siglas P1 para a professora do 1º ano, P2 para a professora do 2º ano (Fase I) e P3 para a professora do 1º ano (Fase II). Nesta subseção apresenta-se um novo nível de detalhamento, agora tomando como base uma das categorias pedagógicas apresentadas na seção anterior: a rotina¹⁵. As ações destacadas a seguir constituem desmembramentos dessa categoria, as quais se evidenciaram constantemente nas observações.

Na presente análise, a categoria “rotinas” foi qualificada de diferentes maneiras conforme se referissem à organização do espaço, à organização do tempo, ao cumprimento das normas da escola ou à estruturação dos conteúdos. Nesse sentido, apresenta-se a classificação das rotinas em cada turma observada da Escola II, em ambas as fases:

¹⁵ A partir deste nível de categorização é possível verificar a classificação das rotinas, aquelas que favorecem mais positivamente o processo educativo, aqui denominadas rotinas reflexivas, como aquelas que, de acordo com sua organização, acabam influenciando negativamente, denominadas neste trabalho de rotinas não reflexivas.

Tabela 3: Categorização das rotinas na Fase I – 1º ano e 2º ano / Escola II – 2012 e na Fase II – 1º ano / Escola II – 2013

ROTINAS				
Categorias		Fase I		Fase II
		Subcategorias		
		1º ano (P1)	2º ano (P2)	1º ano (P3)
Organização do espaço e cumprimento das normas escolares	✓ Organização de filas	<ul style="list-style-type: none"> ▫ Entrada ▫ Refeitório ▫ Banheiros ▫ Sala de aula ▫ Recreio ▫ Informática ▫ Biblioteca ▫ Final de aula 	<ul style="list-style-type: none"> ▫ Entrada ▫ Refeitório ▫ Banheiros ▫ Sala de aula ▫ Recreio ▫ Informática ▫ Biblioteca ▫ Final de aula ▫ Lavatórios 	<ul style="list-style-type: none"> ▫ Entrada ▫ Refeitório ▫ Banheiros ▫ Sala de aula ▫ Recreio ▫ Informática ▫ Biblioteca ▫ Final de aula ▫ Flúor
	✓ Leituras	<ul style="list-style-type: none"> ▫ Conjunta das letras do alfabeto ▫ Conjunta dos sons das letras do alfabeto ▫ Conjunta das sílabas ▫ Conjunta das palavras ▫ Individual das letras do alfabeto ▫ Individual dos sons das letras do alfabeto ▫ Individual das palavras 		<ul style="list-style-type: none"> ▫ Conjunta das letras do alfabeto ▫ Conjunta das letras do alfabeto aleatoriamente ▫ Individual aleatoriamente ▫ Conjunta das letras e palavras do alfabeto II ▫ Conjunta dos sons das letras do alfabeto II ▫ Conjunta das vogais ▫ Conjunta das vogais e palavras ▫ Silabário ▫ Regras de boas maneiras ▫ Números fixados no quadro ▫ Números fixados na parede ▫ Nome das formas geométricas
Estruturação dos conteúdos	✓ Registro do cabeçalho	▫ No caderno	▫ No caderno	<ul style="list-style-type: none"> ▫ No livro ▫ No caderno ▫ Na atividade
	✓ Contagem dos alunos em sala			<ul style="list-style-type: none"> ▫ Quantidade de meninas ▫ Quantidade de meninos ▫ Total dos alunos ▫ Total dos alunos ausentes
	✓ Distribuição de Crachás			<ul style="list-style-type: none"> ▫ Distribuídos pela professora ▫ Identificados pelos alunos
	✓ Oração		▫ Todos	

Organização do tempo	✓ Arrumação do calendário	▫ Na parede	▫ Na parede	▫ Na parede ▫ No caderno
Cumprimento das normas escolares	✓ Chamada	▫ Leitura oral dos nomes dos alunos realizada pela professora		▫ Leitura oral dos nomes dos alunos realizada pela professora

Fonte: Elaborado a partir de pesquisas da autora.

Na Fase I, referente ao 1º ano (P1), visualizam-se cinco diferentes categorias, sendo duas delas com mais de uma subcategoria, correspondendo a diferentes atividades decorrentes de uma mesma rotina.

A coluna referente às rotinas na Fase I empregadas no 2º ano, ministradas por P2, revela uma diferenciação quanto às rotinas observadas no 1º ano, sendo que algumas categorias desapareceram, justamente aquelas que possuem relação com o processo de alfabetização. Em contrapartida, na turma de 2º ano observou-se a realização da “oração” que ocorria na chegada dos alunos em sala de aula.

Na Fase II, observou-se maior número de subcategorias em cada rotina da turma de 1º ano da mesma escola regida por P3, principalmente com relação às rotinas observadas no processo de alfabetização, em relação às outras turmas observadas. Entretanto, verificou-se que a maior frequência de rotinas, nesse caso, contribuía para o processo pedagógico, tendo em vista sua diversidade e o clima de tranquilidade e entusiasmo observado, aspectos que serão analisados ainda nesta seção.

Para análise dos dados coletados apresentam-se, a seguir, os excertos mais relevantes das observações extraídas do caderno de bordo, em destaque no corpo do texto. Procurou-se, de acordo com a prática pedagógica e o envolvimento dos alunos, classificar as rotinas levando em consideração as duas facetas apresentadas neste trabalho. Destaca-se, ainda, que tais excertos não seguiram a ordem cronológica dos fatos, mas serão apresentados de acordo com suas semelhanças, respaldadas nas categorias de ordem teórica estabelecidas. Para preservar a identidade dos sujeitos participantes da pesquisa utilizaram-se nomes fictícios: A1T1 (Aluno 1 da Turma 1) e assim por diante.

Um aspecto recidivo evidenciado nas rotinas observadas nas turmas observadas na Escola II, que está relacionado à organização do espaço e ao cumprimento das normas escolares, é a organização de filas, atividade recorrente quando os alunos são mobilizados de um espaço a outro no interior da escola: no início da aula, ao se dirigirem ao refeitório ou aos banheiros, ao retornarem para a sala de aula, no meio da aula para se direcionarem ao recreio, na volta do recreio, no final da aula, enfim, todas as vezes que ocorre um deslocamento coletivo.

Assim, a organização de filas foi detalhada, nesta pesquisa, como uma forma de rotina que se relaciona à organização do espaço e das normas escolares. Isso, contudo, não significa que as filas não possam estar vinculadas às outras categorias de rotinas, uma vez que, com isso, não se quer estabelecer um enquadramento estático. Ao contrário, a partir do modo como são efetivadas, elas podem contribuir, por exemplo, para a estruturação dos conteúdos ou para a organização do tempo escolar.

Quando se tem apenas alguns minutos para poder se deslocar de um espaço ao outro, então “[...] a distribuição dos corpos deve ser o menos caótica, difusa e informe possível” (VEIGA-NETO, 2001, p.13). Portanto, essa distribuição dos alunos, por meio da fila, é tida como necessária e o modo como se estabelece no processo educativo é importante na organização escolar. É por meio dela que se revela o disciplinamento de corpos, entendendo-se que “[...] o corpo [...] está diretamente mergulhado num campo político; as relações de poder têm alcance imediato sobre ele” (FOUCAULT, 2010, p. 29).

Destacam-se, a seguir, os diferentes modos de organização das filas, visualizado nas observações em ambas as turmas, para direcionamento aos diferentes lugares que compõem a escola:

(3º dia de observação) O sinal soa às 13h00min da tarde. Os alunos formam fila no pátio e permanecem, alguns com os pais, aguardando as professoras. A professora do 1º ano (P1) direciona a sua turma, em fila, neste dia por um percurso diferente, pois a aula se iniciaria na biblioteca.

No caminho P1 acentua que quer silêncio, devido ao fato de a aula ser na biblioteca:

- *Silêncio, eu disse!*

Os alunos continuam, entram em fila na sala da biblioteca e se posicionam nos lugares disponibilizados.

Após a aula, às 13h38min, a professora da turma se dirige à porta da biblioteca e solicita fila aos alunos, que se dirigem até ela. Uma aluna se dirige à fila correndo,

mas se diferencia dos demais pelo fato de bater forte com os pés no chão. Ao perceber, a professora logo menciona:

- (T1A1)¹⁶ *tá parecendo cavalo!*

Todos em fila se direcionam para a sala de aula. Às 13h47min, todos já estão sentados em seus lugares. P1 troca alguns alunos de lugar (Caderno de bordo, 2012).

Percebe-se que a rotina pode ser demarcada por uma interação entre professor e aluno assinalada por meio da “palavra”, utilizada para manter a organização e a ordem.

O excerto a seguir apresenta outro exemplo do controle exercido pela palavra, extraído da observação da fila realizada no momento em que os alunos direcionavam-se ao refeitório:

(1º dia de observação) O horário do lanche, 15h00min, se aproxima e P1 não encerra a leitura, dizendo que encerrará quando voltarem do lanche. Assim alguns alunos correm para formarem fila. P1 solicita que todos sentem, pois ela não havia chamado ninguém na fila. No momento em que os alunos sentam-se, P1 menciona:
- *Ordem de tamanho...*

Assim os alunos se posicionam em fila e juntamente com P1 se direcionam ao refeitório. No caminho, os alunos se empurram e começam a conversar alto. P1 para a fila e ameaça deixá-los sem lanche caso não se comportassem. Após serem chamados a atenção, continuam se dirigindo ao refeitório, em fila pegam o lanche e se direcionam às mesas (Caderno de bordo, 2012).

Como a categoria pedagógica rotina é constituída de “[...] uma série de ações que se repetem, com um padrão estrutural característico, o qual possui certa invariância e é reconhecível por todos aqueles que pertencem à área” (BARBOSA, 2000, p. 132), os alunos a identificam e, respaldados nas deliberações constantes que recaem sobre eles, por vezes sentem a necessidade de realizá-la de forma autônoma. Percebe-se, no entanto, que, na maioria das vezes em que isso ocorre, são reprimidos pela autoridade docente, autoridade que busca, por meio da sua enunciação, ordenar a efetivação da rotina.

Resgatou-se, do caderno de bordo, um dos excertos que exemplificam o mencionado:

(1º dia de observação) Após lancharem, cada um devolve seu prato. P1 limpa os farelos da mesa e, ao se distanciar da mesa, os alunos correm ao seu encontro e formam fila. Ela, apontando o dedo à mesa, ordena que todos voltem:
- *Vão sentar... Agora!*

¹⁶ Nome fictício do aluno: Turma1 Aluno1.

Os alunos retornam à mesa. No momento em que todos se sentam, P1 os chama e todos correm novamente ao seu encontro, formando fila (Caderno de bordo, 2012).

O mesmo ocorreu em outro dia de observação, quando os alunos foram direcionados em fila ao recreio:

(1º dia de observação) Às 15h40min o sinal do recreio soa, os alunos correm e formam fila. P1 os posiciona no corredor enquanto tranca a porta da sala de aula. Alguns meninos saem da fila e correm no corredor em direção ao pátio. P1, ao ver os alunos, grita com eles. Os que ouviram voltam e ficam na fila novamente. Assim, a professora dirige os alunos em fila até o final do corredor, onde todos correm ao pátio (Caderno de bordo, 2012).

Barbosa (2000) aponta que “[...] as rotinas são feitas a partir de uma sequência de atos ou conjunto de procedimentos associados que não devem sair da ordem” (BARBOSA, 2000, p. 53), o que explica a repressão da busca da autonomia por parte dos alunos, e a necessidade de imposição por parte do professor. Assim, observa-se “[...] o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade – utilidade” (FOUCAULT, 2010, p. 133), pelas formas como são reprimidas as ações dos alunos em busca da ordem.

Nesse sentido, há o reforço da ideia de que, mesmo sabendo que irão realizar naquele momento determinada rotina, os alunos necessitam ainda das ordens de um poder superior para que ela seja efetivamente realizada. Assim, compreende-se que “[...] o exercício constante da autoridade sobre eles é uma forma de fazer-lhes saber e recordar-lhes que não podem tomar decisões por si mesmos, que não se pode depositar confiança neles, que devem estar sob tutela” (ENQUITA, 1989, p. 165) e, portanto, devem sempre aguardar o comando.

Esse fato se evidencia bem nos excertos abaixo. No primeiro dia de observação em uma das turmas no qual os alunos eram organizados para sair da sala de aula e se direcionarem ao refeitório:

(1º dia de observação) Às 09h45min, um aluno chama a atenção de P2 dizendo que estava na hora do lanche. Assim todos param o ditado e começam a se direcionar na fila. P2 interrompe os alunos reforçando que não os havia chamado para fila:

- Eu não chamei ainda pra fila... Pode voltar do tumulto, por favor!

Os alunos voltam para as carteiras e logo em seguida P2 os chama. Os alunos se direcionam e P2 aguarda todos se organizarem. P2 os direciona em fila, mas antes param no lavatório para lavarem as mãos. Assim que lavam voltam para fila que

prossegue ao refeitório. P2 chama atenção dos alunos que não estavam quietos em fila, chamando-os pelos nomes (Caderno de bordo, 2012).

O mesmo ocorre no terceiro dia de observação, no momento em que os alunos terminam o lanche e se direcionam para sala de aula:

(3º dia de observação) Após lancharem, os alunos correm em frente de P2 para a formação da fila, no entanto são solicitados por P2 a voltarem, apontando o dedo para a mesa, pois ela não havia chamado a turma ainda. Assim que todos se sentam novamente, P2 realiza um sinal com a cabeça e todos correm em sua direção para formarem fila. Quando correm, também se empurram uns aos outros. No caminho de volta para a sala de aula, em fila, os alunos conversam alto e P2 [parece cansada de chamar a atenção] quando pega pelos braços de algumas meninas e as coloca na fila dos meninos, bem como alguns meninos são colocados na fila das meninas pelo braço. Os colegas nesse momento riem dos meninos que estavam na fila das meninas e vice-versa, acarretando mais conversa entre os alunos, até que a professora ameaça realizar o mesmo com os que estavam conversando neste momento (Caderno de bordo, 2012).

Outros exemplos demonstram como a autoridade docente é revelada na consecução dessa forma de rotina:

(1º dia de observação) Às 14h56min, é mencionado à turma:

- *Nós vamos ao banheiro... Lavar as mãos...*

Logo os alunos correm para perto da porta e aos poucos formam fila. P3 solicita que os alunos voltem, mencionando:

- *Todos podem voltar aos seus lugares... Não chamei ninguém ainda!*

Assim os alunos voltam. P3 observa e chama fileira por fileira para formarem fila.

Assim a fila é novamente formada (Caderno de bordo, 2013).

(8º dia de observação) Às 15h00min, é acentuado à turma:

- *Pessoal está na hora do lanche...*

Assim os alunos se agitam e começam a ir até a porta, no entanto a P3 frisa:

- *Podem ficar no lugar que eu vou chamar!*

Assim com calma, P3 se direciona à porta da sala de aula e chama primeiro os ajudantes do dia. Posteriormente chama os alunos por fila, assim os alunos vão compondo a fila (Caderno de bordo, 2013).

Em ambos os excertos apresentados visualizou-se certa coibição da iniciativa dos alunos na execução de determinada rotina, com diferentes intensidades de acordo com a ação docente, mas todas com o mesmo objetivo.

No momento em que se percebem resistências dos alunos em relação ao emprego da rotina “fila”, logo se visualiza que os alunos são reprimidos por meio de palavras, manuseio e/ou gestos. Nesse sentido, em alguns dos excertos anteriores pode-se perceber a finalidade de ordem, imposta aos alunos. A seguir, apresentam-

se alguns dos excertos que revelam essa característica logo após os alunos terem utilizado os banheiros coletivamente:

(3º dia de observação) No momento em que voltam dos banheiros se organizam novamente em fila.

Durante a organização da fila, alguns meninos se empurram e falam alto. P1, que os estava observando, pressiona os dois alunos pelo braço, posiciona-os na fila e novamente ordena:

- *Mãos para trás!*

E volta ao início da fila (Caderno de bordo, 2012).

Visualiza-se um controle do corpo do aluno, a fim de que se mantenha em ordem com os demais colegas, por exemplo, no momento em que os alunos em fila voltavam para a sala de aula, ou na hora da saída:

(1º dia de observação) No momento em que os alunos voltam do banheiro, formam fila e aguardam. P2 em pé, na frente da fila, observa-os. Algumas vezes chama a atenção mencionando nomes. A fila que os meninos organizaram não fica reta, forma curvas e eles conversam entre si. P2 assim, sem mencionar nada, pega cada aluno pelo braço e o posiciona em fila, em uma linha reta. Logo que os arruma, se dirige ao início da fila e direciona os alunos para a sala de aula (Caderno de bordo, 2012).

(6º dia de observação) Às 16h48min, P3 solicita:

- *Pessoal, tragam pra mim o livro... Os lápis... Guardem o material... E sentem no lugar!*

Os alunos assim se organizam e ficam sentados aguardando e conversando entre si. Um aluno (T3A2) corre pela sala e empurra um colega. Assim P3 o pega pela mão e leva-o a sua carteira, mencionando:

- *Você vai ser o último a sair...*

Todos permanecem sentados. P3 se dirige à porta da sala de aula e alguns alunos a seguem, no entanto ela solicita que todos se sentem, pois ela chamaria os alunos para comporem a fila (Caderno de bordo, 2013).

Já nos excertos destacados a seguir, percebe-se que as resistências por parte dos alunos são reprimidas por meio de gestos esboçados ou acintosos. Como, no primeiro dia de observação, no momento em que os alunos retornavam para sala de aula após recreio:

(1º dia de observação) Às 10h40min o sinal soa. Os alunos organizam-se em fila no pátio e aguardam por P2, alguns brincam enquanto a esperam. P2 então vai até a fila e os direciona à sala de aula. Antes de chegarem, passam em frente aos bebedouros e alguns alunos saem da fila para beber água. P2 não os espera e continua direcionando a fila. A fila dos meninos e das meninas entra em sala de aula e P2 aguarda na porta os que estavam tomando água, que se direcionam à sala de aula correndo. A professora assim aponta com o dedo para o início do

corredor, solicitando-lhes que voltem, procurando andar e não correr como ocorrera com todos (Caderno de bordo, 2012).

A palavra também foi empregada para a contensão dos alunos que insistem em não acatar o que deveria ser realizado naquele determinado momento.

(2º dia de observação) Às 15h00min, P1 solicita fila e os alunos se organizam perto da porta. Direcionam-se ao refeitório. Os alunos conversam entre si, em tom alto. Antes de chegar ao refeitório, P1 pausa a fila e lhes pergunta:

- *Não querem ir ao lanche?*

Os alunos procuram se organizar e a professora dá continuidade ao andamento da fila. Os alunos, no refeitório, pegam o lanche e se dirigem à mesa (Caderno de bordo, 2012).

(1º dia de observação) P2 solicita aos alunos a organização de fila. Os alunos correm e ficam agitados em pé, se empurram. P2 grita com a turma em fila, mencionando:

- *Eu vou trazer uma câmara aqui e vou filmar vocês desse jeito... Para mostrar pra eles [pais] o que vocês fazem!*

Os alunos ficam em fila. Dois meninos correm entre as carteiras pela sala, um atrás do outro, um deles acaba se machucando. P2 chama a atenção do aluno que machucou o outro. Ele, sem prestar atenção na P2, passa por todos os demais que aguardavam e os observavam em fila, como também pela professora saindo pelo corredor.

A professora, nervosa, diz ao aluno que estava machucado e chorando na fila, pedir ao pai comparecer na escola para conversar com o outro aluno que o machucou (Caderno de bordo, 2012).

Ao solicitar que o aluno machucado chame o pai para conversar com o “agressor”, a docente tira de si a autoridade, que já está abalada, uma vez que suas solicitações não são ouvidas. A fila também é aqui entendida como um instrumento utilizado para a imposição de normas, isto é “[...] formas intencionais de controle e regulação” (BARBOSA, 2000, p. 233).

Verificou-se que, mais do que nas palavras em si, o tom como essas palavras são pronunciadas contribui para que elas soem como uma ameaça, aumentando o poder da coerção, ou não. No exemplo a seguir, embora houvesse um controle, o tom firme, mas não agressivo, da voz favorece o alcance do objetivo docente:

(3º dia de observação) Às 16h50min, é mencionado aos alunos que todos podem guardar o material, sem esquecer-se de devolver à P3 os crachás e os lápis que foram emprestados. Assim os alunos fazem e alguns já se direcionam à fila em frente à porta da sala, no entanto P3 acentua:

- *Eu vou chamar para a fila quem está sentado bonitinho...*

Mas poucos alunos sentam e novamente é ressaltado:

- *Ah... Mais eu não vou chamar porque tem muita gente fora do lugar!*

Aos poucos os alunos procuram sentar-se. P3 frisa:

- *Deixa eu ver se estão no lugar...*

Direcionando-se para frente da porta da sala de aula, P3 chama de nome em nome os alunos para comporem a fila. Em determinado momento, o restante dos alunos são chamados pela professora e a fila é composta por todos (Caderno de bordo, 2013).

Percebe-se que os alunos devem submeter-se aos comandos “[...] de um poder alheio, o do professor e da organização que atua por seu intermédio” (ENGUITA, 1989, p. 174). Embora se compreenda que tais “comandos” sejam necessários e contribuam por vezes para a organização dos alunos, também em alguns casos visualiza-se que, “[...] durante este tempo, não contam os interesses subjetivos nem a vontade do aluno [...] cujo representante legítimo a esse respeito é a instituição escolar, e a vontade do professor” (ENGUITA, 1989, p. 174).

Dessa forma, percebe-se que diversas formas de reação por parte dos alunos contra as normas das professoras foram visualizadas no momento da rotina “fila” que também se entrecruzam com as chamadas de atenção por parte das professoras, olhares atentos e manuseio para organização das filas e a manutenção da ordem. Destaca-se, porém, que, quanto mais punitivas as ameaças e mais agressivo o tom docente, maior é a resistência discente manifestada do não aceite das ordens. E, inclusive, às vezes essa resistência leva o próprio professor a aumentar sua agressividade:

(3º dia de observação) Às 15h00min, é solicitada aos alunos a organização da fila para o lanche. P1 menciona:

- *Ordem de tamanho!*

E os alunos correm e entre si se organizam em ordem de tamanho. Saem da sala de aula em fila e, ainda no corredor, P1 para a fila e posiciona um aluno de cada vez, pegando-os pelo braço, em ordem na fila e menciona a todos eles:

- *Mãos para trás!*

Ao terminar de arrumá-los na fila, P1 se posiciona na frente e os direciona ao lanche. Um aluno que estava no final da fila comenta com o colega:

- *Ai, meu braço...*

Os alunos seguem por um curto período com as mãos para trás e logo a maioria desfaz como P1 os tinha arrumado. No refeitório pegam seus lanches e sentam-se nas mesas (Caderno de bordo, 2012).

Percebe-se tal resistência no momento em que os alunos abandonam a organização que havia sido proposta. Diante dessa organização se constata diferentes formas de repressão:

Pequenas astúcias dotadas de um grande poder de difusão, arranjos sutis, de aparência inocente, mas profundamente suspeitos, dispositivos que obedecem a economias inconfessáveis, ou que provocam coerções sem grandeza [...] (FOUCAULT, 2010, p. 134).

Enfim, as resistências em geral são reprimidas algumas vezes por medidas punitivas que se manifestam de diferentes maneiras. No caso a seguir, verifica-se o ato de ignorar a ação dos alunos, como pode ser percebido no momento em que alguns alunos deixam a fila e se direcionam aos bebedouros por conta própria:

(3º dia de observação) Às 15h50min o sinal soa, evidenciando o final do recreio. Os alunos aguardam P1 em fila no pátio. P1 se dirige até a fila e os direciona à sala de aula. A fila passa em frente aos bebedouros e alguns alunos saem da fila para beberem água. P1 não os espera e a fila com os demais alunos continua. Os alunos que haviam saído da fila para beberem água, ainda a alcançam correndo (Caderno de bordo, 2012).

Essas resistências consolidadas pelos alunos eram vistas pelas professoras como uma forma de afrontamento, exigindo certas atitudes como medidas punitivas. Desse modo, o controle manifesto pela professora quanto à organização das filas,

Implica numa coerção ininterrupta, constante, que vela sobre os processos das atividades mais que sobre seu resultado e se exerce de acordo com uma codificação que esquadrinha ao máximo o tempo, o espaço, os movimentos (FOUCAULT, 2010, p. 133).

As pausas nas filas em decorrência da chamada de atenção também foram verificadas em outros momentos das observações:

(1º dia de observação) [...] P2 solicita aos alunos a organização de fila, pois neste dia os alunos teriam aula de informática. Em fila se direcionam. Ao chegarem na sala de informática, os alunos formam uma fila única e encostados na parede aguardam P2 liberá-los para entrada na sala. Neste momento a professora chama a atenção de um aluno que conversava na fila:

- *Xiiii, vai começar (T2A1)?*

Assim todos entram na sala de informática. Os alunos sentam-se, cada um em um computador (Caderno de bordo, 2012).

(1º dia de observação) Após lancharem, P2 limpa com um pano a mesa e chama os alunos, que a acompanham formando fila e saindo todos do refeitório. Neste momento, um aluno empurra o colega da frente na fila e P2, ao ver, somente aponta com o dedo e menciona a ele que a obedece:

- *Final da fila, agora.*

Continuam em fila sendo direcionados pela P2, param nos banheiros e aguardam (Caderno de bordo, 2012).

Ainda, observaram-se chamadas de atenção sem que a fila parasse:

(8º dia de observação) P3 se direciona para a porta da biblioteca e os alunos a seguem formando fila. Neste momento, a professora relembra a turma que os primeiros da fila são os ajudantes do dia. No percurso de volta para a sala de aula, sem parar a fila, P3 ressalta aos alunos:

- *Cadê a organização dessa fila?!*

Os alunos entre si se organizam e continuam andando. Em determinado momento P3 solicita silêncio à turma na fila, com a expressão:

- *Xii...*

Na sala de aula, primeiro entra a fila das meninas, seguida da fila dos meninos (Caderno de bordo, 2013).

Entende-se que as chamadas de atenção em determinados momentos são necessárias para a organização e a manutenção do respeito à professora, assim como das normas escolares, ou seja, envolvem um controle necessário estabelecido pelo poder que envolve a posição de professora:

[...] se o poder só tivesse a função de reprimir, se agisse apenas por meio da censura, da exclusão, do impedimento, do recalçamento, [...] se apenas se exercesse de um modo negativo, ele seria muito frágil. Se ele é forte, é porque produz efeitos positivos a nível do desejo [...] e também a nível do saber. O poder longe de impedir o saber, o produz (FOUCAULT, 1979, p. 148).

O limite entre o exercício do poder adequado e o inadequado é delicado. Verifica-se que o poder disciplinar perante o corpo é empregado com a finalidade de que todos realizem sempre os mesmos atos da mesma maneira, e da forma mais rápida possível, evitando assim transtornos que fazem com que a fila pare. O corpo singular deve tornar-se “[...] um elemento, que se pode colocar, mover, articular com outros” (FOUCAULT, 2010, p. 158).

Impõe a melhor relação entre um gesto e a atitude global do corpo, que é sua condição de eficácia e de rapidez. No bom emprego do corpo, que permite um bom emprego do tempo, nada deve ficar ocioso ou inútil: tudo deve ser chamado a formar o suporte do ato requerido. Um corpo bem disciplinado forma o contexto de relação do mínimo gesto (FOUCAULT, 2010, p. 147).

Por esse motivo, no que concerne às resistências, as pausas nas filas são constantes, exigindo-se conduta e postura adequada do corpo. Os que se recusam e provocam resistências são severamente punidos, com ameaças, chamadas de atenção mediante atos ou palavras.

Moura (2009) sugere que as formas de resistências são evidenciadas

[...] no sentido da oposição, mais ou menos explícita, do aluno aos objetivos da escola, ao modo de socialização escolar e à própria cultura escolar. Abstenções, ausências repetidas, comportamentos turbulentos e perturbadores aparecem como formas, mais ou menos evidentes, de oposição aos regulamentos escolares (MOURA, 2009, p. 9).

Deste modo, o que se percebe é que

[...] o professor, que não pode deixar de perceber isso, vê-se levado a empregar todos os meios a seu alcance para romper a coesão deste [das resistências], por exemplo mediante a discriminação nas sanções ou atribuições de lugares na sala de aula (ENGUIA, 1989, p.199).

Por outro lado, havia momentos da rotina “fila” nos quais as ordens para sua efetivação eram acatadas e “[...] os alunos vêm-se designados a grupos homogêneos que se constituem em categorias definidoras de acordo com as quais são tratados e se espera que ajam” (ENGUIA, 1989, p. 169). No terceiro dia de observação, para se direcionarem ao recreio, os alunos foram aos poucos sendo liberados pela docente da sala de aula, a qual solicitava simplesmente que os alunos não corressem, sem a formação da fila:

(3º dia de observação) Às 10h20min o sinal soa, assinalando a hora do recreio. P2 se dirige até a porta e começa a chamar alguns alunos pelos nomes, liberando-os ao recreio, sem a formação da fila. No entanto acentua a eles que devem se direcionar sem correr. Vai chamando os alunos, até que todos são chamados e liberados (Caderno de bordo, 2012).

(1º dia de observação) Às 10h20min o sinal do recreio soa. P2 solicita aos alunos a organização da fila. Os alunos correm e se organizam. P2 libera alguns alunos que já estavam na fila para saírem pelo corredor e se direcionarem sozinhos ao recreio, no entanto acentua a estes:

- *Vão, mas sem correr...*

Gradativamente todos alunos são liberados direcionando-se sozinhos pelo corredor (Caderno de bordo, 2012).

(4º dia de Observação) Às 16h 53min, P3 ressalta:

- *Os alunos que a professora já colou a atividade no caderno podem guardar o material...*

Assim os alunos guardam. Uma das alunas passa de mesa em mesa recolhendo os crachás dos colegas, como solicitado por P3. Assim que termina de colar, a professora pede aos alunos que emprestaram seus lápis que os devolvam em sua mesa. Assim, na medida em que os alunos guardam todo o material, formam fila, ficam conversando e aguardam P3, que ainda organiza os seus materiais.

A professora vai até a fila organizada pelos alunos e os direciona para o pátio, no percurso ainda em fila, todos cantam parabéns para uma aluna que estava de aniversário neste dia.

No pátio, os pais que aguardavam os filhos os levam e P3 fica com os outros alunos aguardando o sinal soar (Caderno de bordo, 2013).

Percebeu-se, portanto, que, em algumas circunstâncias, não houve necessidade de uma imposição da rotina por parte de um adulto, ou seja, “[...] a linearidade que caracteriza a rotina não se materializa [necessariamente] no cotidiano não-linear (BATISTA, 2001, p. 12).

O excerto abaixo detalha um dos momentos em se autorizava os alunos a se direcionarem sozinhos em fila para o pátio da escola:

(7º dia de observação) Às 15h26min, P3 vai até a porta da sala, mencionando:

- *Quem tá aqui no meio vem aqui...* [os alunos que estavam no meio da sala, já haviam terminado a atividade]

Assim estes alunos, que haviam terminado, formam fila em frente a P3, que os libera para se direcionarem sozinhos para o recreio. Solicitando:

- *Vão andando... Sem correr pelo corredor!*

O sinal bate, e os alunos que não haviam terminado continuam em sala de aula. O aluno (T3A4) chora. P3 então pega em sua mão e o ajuda a registrar a frase. Assim que termina, ele é liberado. Assim P3 procura corrigir o caderno dos demais que estão ali em sala. E libera todos para o recreio (Caderno de bordo, 2013).

Nesse sentido, o que se percebeu foram diferentes maneiras, nas práticas observadas, da busca de autonomia dos alunos quando sabiam que o emprego da fila seria solicitado pelas professoras. Entretanto, em alguns momentos visualizou-se certa abertura para que os alunos praticassem essa autonomia e, em outros momentos, um cerceamento, causando um conflito, pois “ora pode, ora não pode”.

Ao ver os colegas se direcionando ao recreio, um dos alunos, que apresentava dificuldades em acompanhar os demais nas atividades de cópia propostas pela docente, abaixa a cabeça desistindo da atividade. Ao ver o aluno, a docente procura auxiliá-lo, o qual fica mais tranquilo com a ajuda da professora e encerra a atividade a tempo de se direcionar ao recreio como seus colegas. A

consecução das atividades possibilita ao aluno ampliar gradativamente sua segurança interna e adquirir maior autonomia:

A rotina é uma prática que tem colaborado com a constituição da avaliação [...]. Participar ou não das atividades de rotina, ter ou não sucesso a tais práticas classifica as crianças entre *adaptadas* e as *não-adaptadas*, as que vão bem ou as que precisam de algum tipo de atenção especial do educador. Esta atenção pode variar do encaminhamento a algum tipo de clínica, à conversa com os responsáveis e até à exclusão (BARBOSA, 2000, p. 209).

A adequada consolidação das rotinas também foi observada em outros momentos:

(2º dia de observação) Às 10h45min P2 ressalta que naquele momento a turma se direcionará à biblioteca. Dessa forma, os alunos que tinham livros em suas bolsas, os pegam e se direcionam à porta, formando fila. P2 aguarda todos os alunos se posicionarem em fila, acentua que biblioteca é lugar de se fazer silêncio. Só assim os direciona à biblioteca. Ao chegar à biblioteca, a fila das meninas senta em uma mesa e a fila dos meninos em outra, separando meninos e meninas (Caderno de bordo, 2012).

Da mesma forma, a seguir:

(4º dia de observação) Às 15h40min, o sinal soa, assinalando o término do recreio. Os alunos se organizam e aguardam por P3, que os direciona em fila para a informática. Ao chegarem, entram primeiro as meninas e, depois, a fila dos meninos. Todos se sentam em um computador (Caderno de bordo, 2013).

Outro aspecto visualizado na consecução da rotina “fila” foi a importância da autoridade docente para um melhor envolvimento dos alunos nessa rotina. Em uma das turmas, logo no início das aulas, os alunos aguardavam a enunciação docente para adentrarem na sala de aula, a qual ora solicitava que entrasse em sala a fila das meninas, ora a fila dos meninos:

(1º dia de observação) Logo em seguida, às 13h10min, P3 menciona aos alunos que eles teriam aula de informática. Dessa forma, P3 chama fileira por fileira os alunos para poderem formar fila e se direcionarem à informática. No percurso à sala de informática, P3 solicita postura dos alunos em fila, mencionando que as meninas deveriam andar com as mãos na cintura e os meninos com as mãos para trás. Ainda no percurso afirma que as meninas são princesas e os meninos príncipes. Assim, tanto as meninas como os meninos permanecem com as mãos na cintura e para trás todo o percurso até a sala de informática.

Ao chegarem na sala de informática, P3 menciona:

- *Primeiro as damas!*

Assim as meninas entram. E, em seguida, continua:

- *Agora os cavalheiros!*

E após as meninas, entram os meninos na sala (Caderno de bordo, 2013).

(9º dia de observação) O sinal soa às 13h00min. Os alunos se organizam em fila e aguardam P3. P3 se aproxima da fila e direciona os alunos para a sala de aula. Antes de entrar na sala, ela acentua à turma:

- *Primeiro vão entrar os meninos e depois as meninas...*

Deste modo, a fila dos meninos entra na sala e depois a fila das meninas, como solicitado pela P3. Os alunos sentam-se nos seus lugares. As carteiras estão posicionadas em fileiras uma atrás da outra, como na aula passada (Caderno de bordo, 2013).

Compreende-se que, mesmo as rotinas sendo ações que se repetem todos os dias, podem ser organizadas de modo inesperado para quem as está efetivando, pois

O universo da criança é constituído pela imprevisibilidade, espontaneidade, ludicidade, imaginação, criatividade, fantasia, brincadeira de faz-de-conta, linguagem artística, corporal, musical, entre tantas outras (BATISTA, 2001, p. 15).

Ainda na organização das filas, pode-se perceber, durante as observações, a alternância dos lugares ocupados pelos alunos em relação aos primeiros lugares na fila:

(11º dia de observação) Logo P3 anuncia à turma:

- *Pessoal, a gente vai ter hora cívica... Então agora eu vou falar quem vai ser os ajudantes do dia, ok!*

Neste momento a professora abre seu caderno e menciona o nome dos ajudantes (uma menina e um menino). Logo após, a professora se direciona à porta da sala e primeiramente chama os ajudantes:

- *Vamos lá (T3A5 e T3A1)...*

Os dois se posicionam em frente à professora. Após a professora chama o restante da turma, que também forma fila. É solicitado aos alunos:

- *Devagar, gente!*

Deste modo, a professora direciona a turma em fila para o refeitório. Ao chegarem, sentam às mesas do lanche, que estavam organizadas diferentes, em direção ao multimídia projetado em um telão (Caderno de bordo, 2013).

Atribuía-se a tarefa de “Ajudantes do dia” a uma aluna e a um aluno da sala, os quais deveriam ocupar os primeiros lugares da fila. E, por isso, sempre o entusiasmo dos alunos era evidente para serem os ajudantes e, por sua vez,

ocuparem as primeiras posições da fila. Pode-se perceber, com isso, como o inesperado, o novo presente na rotina de todos os dias entusiasma os alunos:

(9º dia de observação) Às 15h00min, P3 menciona que está na hora do lanche, mas acentua:

- *Eu quero os ajudantes primeiro na fila.*

Em seguida, P3 chama os alunos fila por fila. Antes de saírem da sala, P3 solicita:

- *Organização na fila...*

Os alunos se organizam. Assim P3 os direciona e ainda no corredor solicita que as meninas coloquem a mão na cintura e os meninos para trás.

- *Cadê a elegância?*

Os alunos posicionam as mãos conforme solicitado e percorrem quase todo o caminho assim.

O percurso para chegarem ao refeitório utilizado por P3 neste dia foi diferente, pois P3 passou com a turma em fila por meio do parquinho, que fica no pátio da escola.

Assim, ao chegarem ao refeitório, formam uma fila única. P3 menciona aos alunos:

- *Peguem a colher que a “prof.” vai entregar o lanche... Quem comer tudo poderá levar o prato, ok?!*

Os alunos assim pegam as colheres e P3 distribui o lanche (Caderno de bordo, 2013).

Além da alternância dos alunos, na efetivação das filas, visualizou-se um lado de fantasia que era estabelecido pela professora e que, sem hesitação, era incorporado pelos alunos, em um clima de brincadeira: por vezes as meninas eram chamadas de “Damas” e os meninos de “Cavalheiros”. Assim como, no momento de solicitar a organização da fila: “Cadê a elegância?”, deste modo, percebeu-se que os alunos sentiam-se mais envolvidos com a atividade rotineira pelo modo como a professora procurava efetivar essa rotina.

No último dia, em uma das turmas, foi possível observar a modificação do estabelecido com a turma para a realização da rotina “fila”: os ajudantes do dia continuaram ocupando os primeiros lugares da fila, no entanto, como em alguns dias os alunos competiam para ocupar a posição de segundo lugar, a professora alterou a organização. A cada dia a posição dos alunos na fila modificava-se, realizando um rodízio. Desse modo, aqueles que estariam em terceiro lugar hoje, amanhã estariam em segundo, depois em primeiro e, assim, todos passariam por todos os lugares:

(12º dia de observação) Às 13h46min, P3 solicita à turma que deixem o que estavam realizando, pois estava na hora de todos irem à aula na biblioteca. Deste modo, P3 chama os ajudantes do dia e, após chamar aluno por aluno, conforme a chamada, para comporem a fila, ressaltando que será daquela forma que todos os dias os alunos deveriam ficar, para ser realizado o rodízio. Portanto P3 solicita que todos gravem o colega da frente.

- *Hoje eu quero nessa ordem, que é pra ficar...*

Ainda antes de saírem da sala de aula, P3 reforça:

- *Meninas, mão na cintura e meninos para trás... Eu quero comportamento...*

Desta forma, P3 os direciona em fila para a sala da biblioteca. Ao chegarem, as duas filas (meninos e meninas) entram juntos, atrás da professora. P3 escolhe os lugares para cada aluno sentar-se (Caderno de bordo, 2013).

Assim, visualiza-se que o planejamento das atividades pedagógicas, como das rotinas, é fundamental para que se concretize da melhor forma. Após essa reorganização, os alunos procuravam aguardar seus colegas para se posicionarem corretamente em fila, como pode ser visualizado no momento em que a turma se preparava para lanche:

(12º dia de observação) Os alunos utilizam o banheiro, lavam as mãos e formam fila novamente em frente à P3. Os alunos aguardam seus colegas da frente para se posicionarem em fila corretamente. P3 assim direciona os alunos para o refeitório, utilizando o caminho do parquinho. No refeitório, cada aluno pega a colher e a professora, no momento em que os alunos sentam-se, lhes entrega o lanche (Caderno de bordo, 2013).

Outro dado observado também presente na rotina “fila” foi que, em alguns momentos, houve a alternância dos lugares de passagem da fila dos alunos para se direcionarem a outros lugares da escola, assim não se utilizava sempre o mesmo caminho todos os dias. Mais uma vez, constatou-se que o “novo” pode trazer interesse e alegria:

(4ª dia de observação) Os alunos compõem a fila novamente e são direcionados para a sala de aula. Ao chegarem em frente à sala de aula sentam-se no corredor e aguardam o sinal. Os alunos ficam conversando e, ainda antes do sinal soar assinalando o recreio, P3 solicita que todos levanten-se e em fila novamente os direciona ao pátio da escola. Neste dia, outro percurso é utilizado para se direcionarem ao pátio, diferente do utilizado todos os dias. A turma passa pelo fundo da escola e os alunos, ao perceberem que estavam se direcionando por outro percurso, indagam P3:

- *Aonde a gente vai, “prof.”?*

E P3:

- *Para o recreio, mas por um lugar diferente...*

Assim P3 direciona os alunos e, ao avistarem um obstáculo pelo caminho, P3 solicita que um por um dos alunos salte pelo obstáculo com seu auxílio, que os segura pelo braço enquanto cada um salta. Dessa forma, na medida em que saltam, organizam a fila e são direcionados ao pátio, onde ficam para o recreio (Caderno de bordo, 2013).

Verifica-se que no modo de conceber a rotina “fila” há a possibilidade de que,

Mesmo mantendo o espaço de regulação social, de segurança, de estabilidade, que são centrais nas rotinas e necessários à construção dos seres humanos como sujeitos, [...] [ela abre] espaço para o não padronizado, para o diferente, não procurando torná-lo igual ao conhecido, ao esperado. Suportar o novo, o conflitual, inserir, na rotina a arte, a literatura, a música, a dança, o esporte, o humor, a filosofia, a ciência, a fantasia, a imaginação [...] (BARBOSA, 2000, p. 236).

Essa inserção possibilita a vivência da rotina de forma prazerosa pelos sujeitos envolvidos, uma vez que traz consigo o inesperado e, desse modo, o entusiasmo de vivenciar o novo, mesmo sendo em uma atividade que acontece todos os dias.

Mediante a análise dos dados apresentados, verificou-se também que é possível utilizar a rotina “fila” como um elemento para além do mero deslocamento de um lugar para o outro, propiciando a articulação com o conteúdo estudado.

(2º dia de observação) P3 neste momento apressa alguns alunos para devolver o material.

- *Vamos gente...*

Os que guardam o material já formam fila, ficam conversando entre si e aguardam P3, que, ao terminar de se organizar, dirige-se até a fila e os direciona para o pátio da escola. No percurso ao pátio da escola, P3 menciona:

- *Levantem a mão direita...*

E os alunos em fila, levantam, todos, a mão direita.

- *Agora a mão esquerda...*

E assim os alunos fazem algumas vezes, ao chegarem ao pátio da escola, lá aguardam seus familiares e o sinal soar, juntamente com P3 (Caderno de bordo, 2013).

Como os alunos, em sala de aula, haviam estudado as localizações (direita – esquerda), durante a fila, observou-se também uma brincadeira docente com participação entusiasmada dos alunos, em momentos diferentes e de formas variadas:

(3º dia de observação) No percurso ao refeitório, no momento em que todos iriam virar para a direita, P3 questionava:

- *Nós vamos virar para a esquerda ou para a direita?*

Os alunos respondiam:

- *Direita... Direita...*

Cantando a palavra “direita”, até o momento em que novamente P3 questionava em outro momento:

- *Nós vamos virar para a esquerda ou para a direita?*

Os alunos:

- *Esquerda... Esquerda...*

Cantando a palavra até chegarem ao refeitório.

No refeitório, a turma senta-se às mesas e são servidos por P3. Ao lancharem devolvem seus pratos em um lugar específico (Caderno de bordo, 2013).

Em outro dia de observação, o trabalho em sala de aula sobre os cinco sentidos pôde ser resgatado na realização da fila, mediante a ênfase de um deles: a visão.

(4º dia de observação) Às 14h53min, antes de formarem a fila para o lanche, P3 explica para todos que irá vedar os olhos dos meninos e que, durante a fila para o lanche, as meninas que iriam direcionar os meninos pela mão. Em outro momento o mesmo aconteceria com as meninas. Os alunos ficam empolgados e os olhos dos meninos são vedados ainda nas carteiras. Cada menina direciona um menino para compor a fila com as mãos dadas.

Assim P3 direciona a fila e cada menina direciona um menino. Os meninos riem por não terem a visão do percurso. No momento em que a fila vira para a direita, a professora acentua informando aos alunos:

- *Vamos virar para a direita...*

Acentua também ao virar novamente:

- *Vamos virar para a esquerda...*

No momento em que chegam próximos ao refeitório P3 retira a venda dos meninos e todos formam uma fila única, logo pegam as colheres. P3 entrega o prato de comida para os alunos. Todos lancham (Caderno de bordo, 2013).

Atividades como essa, além de possibilitarem a vivência dos conceitos de direita e esquerda, possibilitam a ampliação da confiança no colega:

(4º dia de observação) Após entregarem os pratos e a mesa ser limpa por P3, os olhos das meninas são vedados ainda dentro do refeitório. E os meninos agora direcionam as meninas com a mão dada, aos banheiros. No percurso, P3 ressalta os momentos em que se deve virar para a direita ou esquerda. No momento em que se aproximam dos banheiros a venda das meninas é retirada por P3 e todos utilizam os banheiros (Caderno de bordo, 2013).

Contatou-se também que alguns momentos, durante a realização da fila, serviram para a discussão de outros elementos que contribuíam para o processo educativo, explorando com seus alunos os diferentes espaços que compõem a escola, complementando o estudo em sala de aula:

(6º dia de observação) Após realizarem as operações, P3 afirma:

- *Agora está na hora da biblioteca... Devagar venham fazer a fila...*

Os alunos se organizam. E P3 relembra a turma:

- *Silêncio, gente... As outras turmas têm aula!*

No percurso, em fila para a biblioteca, P3 esclarece:

- *Esse caminho que a gente está fazendo é um trajeto ou percurso e amanhã a gente vai estudar isso, a gente vai fazer um mapa dos espaços da escola...*

Os alunos ouvem, e ficam empolgados. Ao chegarem à biblioteca, sentam-se às mesas (Caderno de bordo, 2013).

Após o lanche, a fila dos alunos foi direcionada aos diferentes espaços que compõem a escola pelos quais costumeiramente não circulam em fila:

(6º dia de observação) Sentados, P3 distribui o achocolatado um a um. Os alunos lancham. Em seguida, P3 recolhe os copos dos alunos e limpa a mesa que eles utilizaram. Ao distanciar-se da mesa, chama os alunos para comporem fila. Os alunos se direcionam e formam fila. P3, neste momento, não direciona os alunos para a sala de aula, como de costume, mas, sim, direciona-os em fila para perto da quadra coberta. Assim, pausam a fila e P3 questiona os alunos sobre o que havia perto da quadra. Os alunos mencionam. Em seguida, em fila, direcionam-se para trás do refeitório, e a docente questionou o que havia naquele espaço. Logo, os alunos são direcionados ao local onde de costume realizam as filas, e a professora repete o mesmo questionamento. Os alunos observam os espaços e respondem para P3. Seguem para os banheiros e, antes de liberar a turma, P3 acentua, questionando-os:

- *Pessoal, a gente fez um trajeto / percurso diferente, mas chegamos no mesmo lugar, chegamos?*

E os alunos:

- *Sim...*

Assim a turma é liberada para utilizarem os banheiros (Caderno de bordo, 2013).

Recapitular o que se está estudando em sala de aula buscando o envolvimento e a participação dos alunos, também é uma possibilidade para poder tornar a rotina “fila” em uma atividade diferenciada:

(7º dia de observação) Às 15h01min, P3 vai até a porta da sala de aula e menciona:

- *Eu quero os ajudantes... Aí vêm as meninas e, depois, os meninos... Andando!*

Assim os alunos formam a fila, os meninos aguardam as meninas formarem fila, para poderem formar também. P3 os direciona para o refeitório. No momento em que a fila saiu do corredor dos blocos de salas de aula, a professora acentuou para a turma:

- *Olhem... Agora nós acabamos de sair do corredor e estamos passando por um trajeto para chegarmos ao refeitório...*

No momento em que a fila vira para a esquerda, P3 questiona:

- *Agora nós vamos ir para a direita ou para a esquerda?*

E os alunos juntos:

- *Para a esquerda...*

O mesmo é feito quando a fila se direciona para a direita. Assim, no refeitório, as duas filas se tornam uma fila única e os alunos pegam as colheres e se direcionam para a mesa do refeitório (Caderno de bordo, 2013).

Procurar articular a rotina “fila” com o conteúdo trabalhado em sala de aula é poder pensá-las enquanto

[...] práticas educacionais que também podem ser variáveis, múltiplas, mesmo quando recorrentes, reincidentes. Fazer um movimento de recriar, todos os dias, o que se fez até então. Fazer, desfazer, refazer (BARBOSA, 2000, p. 235).

É esse movimento de recriá-las e de torná-las favorecedoras ao processo educativo que dá vida à categoria pedagógica da rotina. Deste modo, percebe-se que, mesmo a rotina “fila” sendo uma categoria pedagógica que perpassa gerações no cotidiano escolar, enquanto característica reguladora, é possível reinventá-la favorecendo rupturas em seu aspecto conservador, efetivando-a para além do direcionamento de um espaço ao outro.

Outro dado importante constatado foi a diversidade encontrada na posição das carteiras dos alunos na sala de aula nas diferentes turmas. Percebeu-se que a organização do espaço traz consequências pedagógicas. Nos dias em que foram realizadas as observações foram vistas as carteiras posicionadas individualmente uma atrás da outra, em uma turma. Em outra turma os alunos tinham suas carteiras alinhadas em dupla, um atrás do outro. Também foram visualizadas as carteiras dispostas enfileiradas ou em círculo. Verificou-se que há uma interação crescente entre os alunos, de acordo com a disposição das carteiras, sendo que o maior nível de interação corresponde à disposição em círculo. Assim, a mudança na posição das carteiras dos alunos é uma estratégia interessante a ser pensada pelo docente, de acordo com a atividade pedagógica, dependendo do grau de interação discente desejado.

Outro desmembramento da rotina evidenciado constantemente nas observações, e que se relaciona à estruturação dos conteúdos, refere-se à realização da leitura dos nomes das letras do alfabeto, sons, sílabas, como também dos algarismos que geralmente permaneciam fixados na parede da sala de aula.

No momento das leituras, o que se percebe é que o ideal para a docente é que todos repitam juntos o que é solicitado, seja nome de letras ou de algarismos, exigindo-se uma sincronização quase que perfeita por parte dos alunos:

Todas as crianças ao mesmo tempo e no mesmo espaço devem desenvolver uma única atividade de um mesmo jeito. Todas devem

começar e terminar ao mesmo tempo, assim como devem seguir os mesmos procedimentos para a realização das propostas feitas pelos adultos (BATISTA, 2001, p. 13).

(1º dia de observação) Assim que escreve o cabeçalho, P1 pega nas mãos a régua de madeira (que indica a leitura do alfabeto) e menciona nomes de dois alunos:

- *Olhando pra mim... Principalmente (T1A3 e T1A4)... Quero vocês grudados em mim aqui!*

Logo em seguida menciona a turma:

- *Agora sentou... Acalmou... Um... Dois... Três...*

E os alunos continuam:

- *Zipe, zipe, zape... A boquinha vai fechar... Só a "prof." vai falar!*

E iniciam a leitura. P1 aponta com a régua a letra, menciona o seu nome e os alunos repetem juntos. No momento em que terminam, realizam-na novamente. Agora P1 e os alunos falam juntos o nome da letra.

Após a leitura das letras, passam para a leitura dos sons de cada letra, novamente P1 aponta com a régua indicando a letra de que os alunos devem realizar o som. No meio da leitura, P1 interrompe e chama a atenção de um aluno (T1A4), que estava se mexendo na cadeira dizendo:

- *Começou a querer se aparecer (T1A4)... Eu já te mando pra coordenadora, já!*

Continuam a leitura dos sons. Ao término da leitura dos sons passam para a leitura das sílabas das letras do alfabeto juntamente com as vogais. A leitura das sílabas é realizada da letra "B" ao "P", como está no cartaz ao fundo da sala de aula.

Observa-se que alguns alunos não olham para as sílabas apontadas com a régua pela P1, observam outras coisas e somente repetem o que é mencionado pela professora, juntamente com os demais alunos.

Às 13h25min, após as leituras, um aluno pede a P1 para ir ao banheiro, no entanto a resposta é negativa, seguida de uma pergunta a todos os alunos:

- *Agora ninguém vai ao banheiro! Que horas a gente vai ao banheiro?*

E os alunos juntos repetem:

- *Na hora do lanche... (Caderno de bordo, 2012).*

(3º dia de observação) Às 14h09min encerra as leituras dos livros. Deixa os livros em sua mesa e pega a régua de madeira. Alguns alunos, ao observarem a ação de P1, iniciam a leitura do alfabeto sem que ela aponte para as letras, mencionando:

- *A, B, C!*

P1 lhes pede para pararem, afirmando que ainda não era para iniciar a leitura. Assim se dirige até perto do alfabeto colado na parede e aponta com a régua para a primeira letra, fala o nome da letra, solicitando que os alunos mencionassem conjuntamente o som referente a ela.

Alguns alunos não se preocupam em observar a letra que P1 aponta com a régua e, em alguns momentos, P1 chama a atenção de alguns alunos:

- *Olha pra letra (T1A3)... Pra aprender alguma coisa nesta vida!*

Ainda para a mesma aluna:

- *Abre essa boca (T1A3)!*

Após a leitura, dos sons das letras do alfabeto, P1 aponta para alguns alunos individualmente mencionarem o nome da letra, bem como seu som. Quando chega a vez da aluna (T1A3), que estava com o braço cruzado e com a cabeça sobre eles, P1 menciona:

- *Levanta essa cabeça... Já chega atrasada na aula e ainda fica deitada na carteira!*

A aluna, dessa forma, levanta a cabeça e, às vezes, com dificuldade, menciona o nome e o som da letra.

Nesse momento, alguns alunos não prestam atenção na leitura dos colegas e conversam com os demais. P1 chama a atenção deles, dizendo:

- *Quem está conversando, eu vou fazer ler tudo aquilo sozinho!*

Apontando com o dedo para algumas palavras, que iniciam com as letras do alfabeto, que estão fixadas no fundo da sala de aula.

Os alunos assim procuram observar os demais, alguns mencionam o nome da letra na vez de outro colega e P1, brava, afirma:

- *Eu vou cortar a língua fora de quem tá lendo na hora do colega!*

Ainda um aluno insiste em ler na vez de seu colega e outro aluno aponta para a P1 quem estava lendo. P1 o olha e menciona prontamente:

- *Cala a boca!*

Um aluno (T1A4) apresentava dificuldades em ler as palavras apontadas pela professora. Assim a professora mencionou ao aluno:

- *Meu Deus do céu (T1A4)... Dá vontade de chorar!*

Após encerrar as leituras dos nomes e dos sons das letras, P1 passa para as leituras de algumas palavras que estão fixadas na parede no fundo da sala (cinco palavras que iniciam com cada letra do alfabeto). Também solicita a leitura individualmente das palavras para alguns alunos. Todos solicitados leem corretamente as palavras (Caderno de bordo, 2012).

Os alunos não apresentam atenção constante nessa atividade e a maneira utilizada para captar a atenção é mediante a ameaça de uma punição, pois quem não presta atenção realizaria a leitura “todinha” sozinho. Verifica-se que “[...] os sistemas disciplinares privilegiam as punições que são de ordem do exercício – aprendizado intensificado, multiplicado, muitas vezes repetido” (FOUCAULT, 2010, p. 173), caso não se submetam à realização do que vem sendo proposto. A repetição para a fixação da aprendizagem é necessária, entretanto ela adquire o caráter punitivo que leva à sua rejeição pelo aluno.

No momento de leitura e também em outros, os alunos devem aprender a conter seus desejos e suas vontades, submetendo-as ao desejo alheio. Por exemplo, a “hora de ir ao banheiro” era somente antes do lanche, quando todos iriam juntos em fila para não tumultuar a aula. Desse modo percebe-se que, mediante a rotina, “[...] a escola não apenas pretende modelar suas dimensões cognitivas [dos alunos], mas também seu comportamento, seu caráter, sua relação com seu corpo [...]” (ENQUITA, 1989, p. 158).

Os alunos devem, querendo ou não, aprender a adiar suas vontades pela rotina determinada em classe, por meio da qual, “[...] o corpo é investido por relações de poder e de dominação” (FOUCAULT, 2010, p. 29) do professor, que, além de impor as rotinas, impõe suas vontades.

Além da leitura das letras, sílabas e algarismos, verificou-se também a leitura das regras de boas maneiras coladas em cartaz na sala de aula, sempre desenvolvidas nas primeiras horas de aula:

(6º dia de observação) Às 13h09min, P3 ressalta:

- *Pessoal, vamos começar a nossa aula então...*

Ainda antes a professora justifica, à turma, por que um dos alunos ficará com o boné na cabeça em sala de aula, ressaltando que o aluno havia realizado pontos na cabeça. Após P3 afirma:

- *Primeiro nós vamos ler o alfabeto do início ao fim e do final ao início...*

Ao ouvirem P3, um dos alunos (T3A3) menciona:

- *Do começo ao início e do início ao começo...*

P3 ri da afirmação do aluno e lhe explica que as palavras utilizadas por ele, início e começo, são palavras com o mesmo significado. Assim questiona a turma, ao mesmo tempo em que aponta a letra:

- *Qual é a primeira letra do alfabeto?*

Os alunos:

- *“A”...*

- *E a última?*

- *“Z”...*

- *Isso! A letra “A” que é o início e a letra “Z”, o fim...*

Após a explicação, todos leem o alfabeto. Quando chegam às letras “M” e “N”, P3 pausa a leitura e solicita aos alunos mencionarem pausadamente as letras, para poderem perceber a diferença entre elas. Assim continuam a leitura. Ao chegarem ao fim, novamente realizam a leitura, agora do final ao início.

Um aluno começa a falar muito alto o nome das letras. Logo P3 chama sua atenção:

- *Quem está fazendo isso?*

Os alunos apontam para o colega (T3A5), e P3 continua:

- *Isso não é legal... Nós vamos deixar de aprender para ficar fazendo brincadeira?!*

Ao mencionar isso, P3 se aproxima perto dos cartazes das boas maneiras, ressaltando que não se deve atrapalhar as atividades. Após, os alunos continuam a leitura. No momento em que terminam, P3 acentua:

- *Isso... Muito bem!*

Neste momento, P3, juntamente com a turma, lê as vogais já estudadas pelos alunos (A-E-I-O) que também estão na parede. Após, P3 ressalta:

- *Nós vamos nesta semana aprender a vogal “U”... São cinco as vogais... Preenche uma mão...*

Assim novamente os alunos mencionam as vogais e para cada uma delas P3 evidencia um dos dedos. Segue questionando:

- *Quais delas possuem dois sons?*

Um dos alunos (T3A3), menciona e P3:

- *Isso... Muito bem!*

Às 13h17min, P3 ressalta que a turma realizará a leitura das palavras com as vogais estudadas, que também estão na parede da sala. Logo que iniciam a leitura, uma funcionária da escola interrompe a aula para que os alunos realizem o flúor.

[...] Às 13h35min, P3 ressalta:

- *Vamos lá... Vamos fazer as leiturinhas das palavras...*

Assim, pausadamente, os alunos e P3 realizam a leitura das palavras que iniciam com as vogais estudadas. Em algumas palavras, P3 pausa a leitura e explica aos alunos, como:

- *Quando o “H” encontra outra letrinha, ele assume o som da outra letrinha...*

- Olha o “ão”, da palavra avião, tem o “til”... Igual ao nome do T3A5... ão!

Os alunos continuam a leitura e em certo momento a professora ressalta:

- Quando a gente aprende a ler?

E responde:

- Quando a gente olha as letrinhas, lembrando seu som e juntando as sílabas (B com A, BA; L com A, LA = BALA) para compor a palavra... E cada palavra tem um significado.

Continuam a leitura. No momento em que chegam na palavra “IOGURTE”, P3 pausa a leitura, escreve a palavra grande no quadro, evidenciando suas sílabas e solicita que os alunos a leiam pausadamente. P3 os auxilia para que pronunciem todas as sílabas. A leitura da palavra é realizada algumas vezes.

- Muito bem... Até o final do ano a gente aprende a falar...

Assim continuam a leitura. Quando chegam na palavra “OSSO”, P3 os questiona:

- Vocês sabem por que tem dois “s”?

Os alunos respondem que não. Então P3 esclarece:

- A gente vai aprender futuramente... Mas a palavra tem dois “s” por que está no meio de duas vogais, igual o nome da “prof.”, se não o “s” sozinho ficaria com o som de “z”, por exemplo: “OZO”.

Após a leitura das palavras, P3 se direciona à frente da sala e, apontando para o algarismo dois, pergunta:

- Gente, que número é esse aqui?

Os alunos:

- Dois...

- Como a gente sabe que é o dois?

Um dos alunos:

- Porque representa alguma coisa...

- Isso... O quê?

Os alunos:

- Duas professoras... Dois braços... Duas pernas...

Os mesmos questionamentos são realizados com o algarismo um e o algarismo três, os quais já foram estudados pela a turma (Caderno de bordo, 2013).

Constata-se, também, que o importante dessa atividade rotineira é a sincronização, exigindo-se, por parte dos alunos, atenção constante que não deve ser desfocada por nenhuma situação divergente no momento em que ocorre em sala de aula. Desse modo, verifica-se

[...] uma pressão constante, para que se submetam todos ao mesmo modelo, para que sejam obrigados todos juntos a subordinação, à docilidade, à atenção nos estudos e nos exercícios, e à exata prática de deveres e de todas as partes da disciplina. Para que, todos, se pareçam (FOUCAULT, 2010, p. 175).

Percebeu-se que o mais priorizado nessa atividade de rotina são as vozes dos alunos em sinfonia ao mencionar o nome da letra, sílaba e ou algarismo, uma vez que

A “precisão nos encontros” é a base da organização da jornada escolar. A atividade escolar transcorre entre limites de tempo fixados com exatidão e está marcada por acontecimentos que ocorrem nos momentos precisos. Parafraseando o velho ditado, há um momento para cada atividade e uma atividade para cada momento, e eles não devem ser confundidos (ENGUIITA, 1989, p. 177).

Por outro lado, entende-se que a rotina de leitura (tanto de algarismos, quanto de letras, sílabas, etc.) não precisa ser uma leitura mecanizada, realizada de forma rápida para iniciar a aula a seguir. A aula, integrada às rotinas, possibilita um melhor aproveitamento do tempo no processo de aprendizagem:

(2º dia de observação) Às 13h29min [...], P1 menciona:

- *Então vamos lá para as nossas leituras...*

Pega a régua na mão, aponta para a letra do alfabeto, diz o seu nome e os alunos repetem. Assim com todas as letras. Posteriormente os alunos realizam a leitura conjuntamente dos sons das letras:

Nesse momento, P1 chama a atenção do aluno T1A2:

- *Olha para a letrinha pra aprender, T1A2!*

Após a leitura dos sons, realizam a leitura de cinco palavras que iniciam com algumas letras do alfabeto (das letras B ao V), como está no cartaz ao fundo da sala.

Às 13h35min, terminadas as leituras, P1 se direciona à frente da sala e com a letra “R” em EVA nas mãos e, juntamente com as vogais, forma sílabas e solicita que os alunos juntos mencionem a sílaba formada (RA – RE – RI – RO – RU).

Posteriormente P1 divide o quadro com as sílabas e solicita que os alunos mencionem três palavras que iniciam com as sílabas formadas. Então as escreve abaixo dessas sílabas. Assim que termina, solicita a leitura das palavras aos alunos: a professora lê a palavra e os alunos repetem (Caderno de bordo, 2012).

O excerto revela que, em alguns momentos, a parada da leitura pela docente é necessária para a realização de alguns questionamentos. A rotina “leitura” também pode envolver conteúdos estudados e trabalhados em outros momentos de aula:

(9º dia de observação) Às 13h06min, P3 cumprimenta toda a turma e logo acentua:

- *Então hoje nós vamos iniciar nossa aula lendo o alfabeto. Todos falando as letrinhas... Todos participando da aula... Certo?*

E os alunos respondem:

- *Sim...*

- *Então vamos lá...*

Os alunos leem o alfabeto. No fim, P3 continua:

- *Este é o...*

E os alunos:

- *“A, B, C”. Agora eu quero ver você?*

P3 então menciona:

- *Ah, vocês querem me ver? Estão me vendo?*

Os alunos:

- *Sim...*

- *Com que órgão vocês me veem?*

Os alunos respondem:

- *Com os olhos!*

- *Isso... Com a visão... [...]* (Caderno de bordo, 2013).

É fundamental estar atento ao que os alunos mencionam, pois, entre uma conversa e outra, poderá surgir uma oportunidade para articular a conversa aos conhecimentos que vêm sendo estudados:

[...] é preciso refletir e planejar as atividades cotidianas. Dar-se conta do que há de educativo, [...] nas atividades, nas conversas, nos atos que são realizados pelas crianças. Ver e escutar o que há de alegria, de imprevisto, de inusitado, de animação no convívio cotidiano (BARBOSA, 2000, p. 232).

Esse momento também pode ser explorado de diferentes maneiras visando relembrar os alunos dos assuntos/conteúdos que já foram abordados em sala de aula:

(9º dia de observação) [...] Após, P3 aponta para o outro alfabeto colado na parede, que também possui palavras que iniciam com as letras. P3 aponta para a letra e, posteriormente, para as palavras que iniciam com determinada letra. Os alunos e a professora leem. Logo interrompe a leitura, mencionando:

- *Opa... Vamos juntos! Só tem dois alunos na sala?*

Assim os alunos iniciam a leitura novamente, todos juntos.

A leitura envolve somente as vogais do alfabeto, assim como as palavras que iniciam com as vogais.

As vogais que possuem dois sons (E e O) são acentuadas por P3, que solicita seus sons aos alunos. Ao encerrar, P3 questiona a turma:

- *Essas letrinhas que a gente leu, elas são chamadas de quê?*

Alguns alunos respondem:

- *As vogais!*

- *Isso, muito bem! E as outras letras, como elas são chamadas?*

Os alunos demoram em responder. Desse modo, P3 continua:

- *Elas são chamadas de consoantes e são aquelas de cor azul na parede (as vogais estão em cor vermelha e as consoantes estão em azul).*

P3 continua a explicação afirmando:

- *Cada letrinha, uma consoante e mais uma vogal, formam as sílabas que compõem as palavras. Algumas sílabas possuem mais de uma consoante.*

Ao terminar a explicação, às 13h15min, a professora solicita que os alunos mencionem o nome da letra e seu som.

- *Qual letra é essa?*

- *"A"!*

- *Qual é o seu som?*

- *"Aaaa"...*

Neste momento P3 utiliza o silabário, apontando para as letras. Todas as letras são apontadas por P3 e as letras que possuem dois sons são frisadas por ela. Assim como explica aos alunos alguns casos especiais:

- *A letra “H”, quando está com uma vogal, não tem som. Mais com quais letras que o “H” junta e fica com som?*

Logo P3 mesmo responde:

- *Com o C, L, N (apontando-as e mencionando as sílabas CHA, LHA, NHA) que são sílabas complexas.*

Continuam a leitura. Quando chegam na letra “Q”:

- *Por que a letrinha “Q”, ela não fica sozinha?*

Assim um aluno responde:

- *Por que ela fica sem som...*

- *Isso, a letrinha “Q” sempre, sempre vai estar acompanhada do “U”.*

Neste momento P3 lê as sílabas QUA, QUE, QUI e QUO aos alunos. E continua:

- *Como faz o patinho?*

Os alunos:

- *QUA, QUA, QUA...*

- *Isso! [...]* (Caderno de bordo, 2013).

Como visualizado no excerto anterior, a rotina “leitura” deve ser problematizada para que os alunos possam compreender a utilização do alfabeto para a composição das sílabas e palavras verificando sua importância e, assim como nas outras rotinas, buscar algo novo e inusitado para relacionar com o que está sendo discutido pode ter como resultado o envolvimento mais intenso dos alunos de modo geral:

(10º dia de observação) [...] P3 realiza uma explicação para a turma. Acentua que, quando juntamos palavras com palavras, temos sílabas, e, quando juntamos sílabas com sílabas, formamos as palavras e estas possuem significado, sentido.

Dessa maneira, no quadro estavam coladas as palavras (AI – UI – EI – EU – AU – EIA) juntamente com figuras representando ações mediante essas expressões. Deste modo, P3 aponta para cada uma delas, solicitando que os alunos as leiam. Algumas são identificadas pelos alunos, já para outras P3 auxilia na leitura. Após, acentua que essas palavras são constituídas somente por vogais:

- *As vogais, juntas, se chamam encontro vocálico. Por que vocálico? Por que são vogais que se encontram... [...]* (Caderno de bordo, 2013).

Visualiza-se o mesmo em outro dia de observação:

(12º dia de observação) [...] Nesse momento P3 solicita que todos, juntos, mencionem o som da letra. E assim é feito com todas as letras do alfabeto, utilizando o silabário. P3 acentua aos alunos as letras que possuem dois sons.

Durante a leitura, em alguns momentos P3 chama a atenção de alguns alunos por não estarem participando, mencionando seus nomes.

Na letra “S”, P3 ressalta:

- *Quando a letrinha “S” está no meio de duas vogais, que sonzinho que ela faz?*

Enquanto aguarda os alunos responderem, P3 escreve no quadro a palavra “CASA”. Os alunos não respondem, deste modo P3 explica:

- *No meio de duas vogais o “S” assume o som da letra “Z”...*

A professora também reforça que isso é uma das regras gramaticais. Assim continuam realizando a leitura e, quando encerram, P3 afirma:

- *Isso, muito bem!*

Nesse momento P3 ressalta que as coisas, os objetos possuem nomes para que possamos identificá-los, como cadeira, carteira... Assim P3 procura desenhar no quadro algo, e solicita que os alunos procurem adivinhar. Na medida em que P3 desenha, os alunos tentam adivinhar, até que uma aluna acentua:

- *É uma girafa...*

P3, terminando o desenho:

- *Isso, muito bem... Então agora vamos escrever a palavra “GIRAFÁ”.*

Nesse momento de escrita, P3 menciona o som de cada letra para compor a palavra e os alunos procuram mencionar o nome das letras. Desse modo, após escreverem, P3 circula todas as sílabas da palavra, evidenciando aos alunos:

- *Isso aqui são as sílabas... Será que a gente encontra essas sílabas aqui no silabário?*

Alguns alunos mencionam que sim, já outros que não. E P3:

- *Encontramos, sim...*

Assim P3 aponta as sílabas que compõem a palavra no silabário. Às 13h26min, P3 aponta para as sílabas encontradas, solicitando que os alunos leiam juntamente com ela [...] (Caderno de bordo, 2013).

É necessário, na prática educativa, buscar uma rotina que vise à reflexão do que vem sendo desenvolvido todos os dias. Neste sentido, entende-se que

As rotinas têm elementos de tradição, mas também é possível procurar o outro lado da rotina, seu lado encantador, de aprender a fazer todos os dias, de maneiras distintas, as tarefas que nos garantem a vida e, também, a conviver diariamente com nossos pares, alunos e educadores recriando essa relação (BARBOSA, 2000, p. 235).

E é essa possibilidade de recriá-las, mesmo contendo os elementos de tradição nelas enraizados, que as rotinas se fazem motivadoras para os que as vivenciam e as compartilham de diferentes formas a cada dia.

Redescrever as rotinas, criar novas narrativas para situar o fazer cotidiano e poder contar e recontar o seu dia-a-dia é um dos meios para apreender a rotina e dar a ela uma nova configuração, um novo significado (BARBOSA, 2000, p. 233).

Outro desmembramento da rotina, também articulado em relação à estruturação dos conteúdos, constatado nas turmas observadas, foi o registro do cabeçalho, rotina constante na vida escolar dos alunos:

(1º dia de observação) Às 16h38min, P1 entrega aos alunos o caderno e solicita que eles registrem o “Cascavel” para que assim pudessem colar a atividade realizada.

Os alunos recebem o caderno e iniciam o registro. Um aluno (que possui o cabelo grande), esbarra e derruba o seu caderno e alguns lápis que estavam em sua mesa. Assim procura pegá-los. P1, ao ver, se irrita por ele não estar registrando e menciona:

- O que você está fazendo no chão, com essa cabeleira, aí?! Se não cuida, corta! Abra o caderno e escreva o cabeçalho!

O aluno recolhe rapidamente os materiais do chão e faz o que P1 solicitou. Em seguida P1 cola as atividades no caderno de cada aluno (Caderno de bordo, 2012).

(3º dia de observação) [...] P1 entrega aos alunos o caderno solicitando-lhes que registrassem rapidamente o cabeçalho.

- Copiem o “Cascavel” bem rápido...

Os alunos iniciam o registro. Minutos depois, P1 os apressa:

- Ligeiro... Ligeiro... Que eu quero começar a ditar as palavras!

Um aluno se aproxima de P1, que estava próxima a sua mesa, e pede para ir ao banheiro. Logo a professora pergunta para a turma:

- Quem vai ao banheiro antes do lanche?

Assim a maioria dos alunos começa a erguer a mão e a dizer “Eu”... “Eu”... E a professora logo lhe responde:

- “Eu” o quê? Quem que vai ao banheiro antes do lanche?! Vocês estão ficando doidos?!

O aluno que solicitou senta-se novamente em seu lugar e os demais continuam o registro. Às 14h50min, a professora menciona:

- Quem terminou, terminou! Quem não terminou, escreve o “Cascavel” depois! (Caderno de bordo, 2012).

[Segundo momento] Às 16h40min, P1 termina a correção, solicitando que os alunos pintem os desenhos que estavam na atividade. Enquanto isso, entrega para a turma o caderno de matemática e solicita que os alunos registrem o cabeçalho para que assim ela possa colar a atividade. Dessa forma, na medida em que pegam os cadernos, os alunos registram o cabeçalho e P1 passa de mesa em mesa colando a atividade (Caderno de bordo, 2012).

Essa forma de emprego da rotina diária geralmente foi constatada nas primeiras horas de aula das turmas, porém ocorria, em alguns casos, mais de uma vez no mesmo período, como visualizado anteriormente e a seguir:

(3º dia de observação) P2 solicita aos alunos pegarem o caderno de português e registrarem o cabeçalho. Neste momento, quando observa que um aluno estava conversando e não estava registrando o cabeçalho, P2 bate forte com uma régua na mesa do aluno, mencionando em tom bravo:

- Sabe aquele carrinho da “Hot Wheels”... Você vai dar ele para outra pessoa! Como é que eu vou premiar você se você não faz nada?! (Caderno de bordo, 2012).

[segundo momento] Às 10h50min, todos recebem o caderno de avaliação, entregue pela P2. Neste momento é solicitado o registro do cabeçalho (escola/cidade, dia, mês e ano). O mesmo é escrito no quadro por P2.

Após escrever o cabeçalho, circula pela sala de aula e chama a atenção do aluno (T2A3):

- *Vamos, (T2A3)!? Hoje nem lápis você pegou (T2A3)!*

No entanto, mesmo com sua atenção chamada, o aluno não realiza a atividade e continua observando os colegas. P2 continua, realizando uma pergunta:

- *(T2A3), eu vou ter que chamar a coordenadora aqui?*

Dessa forma, o aluno procura o lápis, pega-o, bem como a atividade que P2 lhe entregara no início da aula.

Logo P2 procura afastar a carteira de outros dois alunos que estavam conversando, e não se preocupavam em registrar o cabeçalho. Coloca suas carteiras encostadas no quadro, cada um em uma ponta, distanciando-os dos colegas, bem como um do outro.

Mesmo distantes, a conversa entre os dois continuava. Ficavam também olhando para trás o tempo todo para observar a sala e a movimentação da turma. Em um momento, P2, brava, menciona a todos:

- *Eu vou voltar essas carteiras uma atrás da outra, por que desse jeito, um ajudando o outro, não dá certo!*

[...] Antes de iniciar a correção, P2 bate forte com a mão na carteira do aluno (T2A4), que estava registrando o cabeçalho, sentado encostado do quadro, mencionando:

- *Vamos fazer... É para hoje isso!* (Caderno de bordo, 2012).

Outro exemplo também demonstra como o registro do cabeçalho foi desenvolvido em outra turma observada:

(5º dia de observação) Em seguida solicita que eles registrem a data e se direciona ao quadro, indagando-os:

- *O que a gente precisa para escrever a data... Colocar o nome da...*

Os alunos:

- *Cidade...*

A professora:

- *E qual é o nome da nossa cidade?*

Os alunos demoram em responder, e a professora os auxilia:

- *Casca...*

E os alunos:

- *vel...*

- *Então agora cada um de vocês vai falar uma letra pra eu poder escrever o nome da cidade!*

Desse modo, cada aluno menciona uma letra para compor o nome da cidade no quadro. Nesse momento, os alunos se auxiliam entre si.

Em seguida, P3 continua:

- *Que dia a "prof." falou que era hoje?*

Um aluno responde:

- *O 2 e o 0...*

- *Isso é, o 2 e o 0 formam o dia 20. De que mês?*

Os alunos respondem:

- *Março...*

P3 complementa:

- *Isso do mês de março, que é o terceiro mês, por que passou janeiro, fevereiro e agora março, que representa o terceiro mês...*

Ao mesmo tempo em que P3 explica aos alunos, registra no quadro. E continua:

- *Do ano de Dois mil e?*

Os alunos:

- *Treze...*

Assim que encerram, P3 solicita que os alunos registrem no caderno a data, para receberem a atividade. Neste momento P3 aguarda os alunos registrarem. Posteriormente lhes entrega uma atividade impressa (Caderno de bordo, 2013).

Verifica-se que o registro do cabeçalho pode ou não restringir-se a uma atividade mecânica. Nesse caso, os alunos devem copiá-lo de forma automática e o mais rápido possível para não interferir nas atividades subsequentes, de acordo com o planejamento das professoras. Entretanto, também essa rotina pode ser trabalhada juntamente com os alunos, solicitando sempre o auxílio da turma para que o registro no quadro também seja feito por eles próprios.

Caso houvesse a recusa da realização dessa rotina ou algumas formas de resistências, prontamente a chamada de atenção era realizada. Nesse sentido, observa-se que

O tempo do aluno deixa de ser a dimensão aberta na qual transcorre sua atividade para converter-se, sob a forma de calendário, horário e sequenciação de atividades por parte do professor, no organizador da mesma ou, mais exatamente, na mediação através da qual outros a organizam. As necessidades organizativas podem explicar a opção por tal ou qual distribuição horária frente a outra, mas não explicam de forma alguma que tenha que haver de qualquer modo uma distribuição da atividade escolar por unidades horárias parecidas. De qualquer forma, o que o aluno encontra é que seu tempo é fragmentado, normalizado e recomposto na forma de um quebra-cabeça de atividades que ele não planejou nem é capaz de compreender (ENGUIITA, 1989, p. 175).

Visualizam-se momentos de pouco interesse dos alunos em relação ao registro do cabeçalho, uma vez que, muitas vezes, as professoras não atribuíam importância a essa atividade rotineira. Outras situações chamam a atenção dos alunos em sala de aula, que, em consequência, deixam a cópia de lado por não ser tão atraente. Concorda-se com Enguita (1989) quando o autor argumenta que “[...] o certo é que o tempo dos estudantes é consumido principalmente em esperas, lapsos mortos e rotinas não instrucionais” (ENGUIITA, 1989, p. 179).

Em decorrência do desinteresse dos alunos e na angústia para que seus alunos progredam nas atividades, visualizou-se a tentativa de incentivo ao “dar algo

em troca” pela professora. Assim, muitas vezes “[...] não se aprende pela alegria e pela satisfação que proporciona o conhecimento, mas para conseguir algo” (ENGUIITA, 1989, p. 195). Outra maneira visualizada é recorrer ao poder superior a fim de solucionar o não registro pelos alunos:

Uma vez que se perdeu ou não se conseguiu encontrar um interesse no estudo, coisa que ocorre necessariamente de forma imediata quando só se pode estudar o que os outros dizem e como eles decidem, “conseguir algo” em troca é o único que pode justificar uma atividade tão penosa ou, melhor dos casos, tão carente de atrativo (ENGUIITA, 1989, p. 195).

Deve-se buscar a superação da simples cópia, muitas vezes evidenciada nessa rotina de registro do cabeçalho, unicamente para conferência do dia em que a atividade foi desenvolvida. Ao contrário, ir além disso significa em sua execução envolver a atividade de leitura e de escrita pelos alunos.

Outra forma do emprego da rotina, percebida somente em uma única turma, foi a realização das orações, sempre desenvolvidas no início da aula e que se relacionam à estruturação dos conteúdos de Ensino Religioso. Observa-se que os alunos, sentados em seus lugares, repetiam a oração improvisada mencionada pela docente, solicitando a ajuda divina para que as aulas fossem produtivas:

(1º dia de observação) Ao sentarem nas carteiras, P2 realiza a troca de alguns alunos de lugares. No momento em que todos já estão em seus lugares, às 08h10min, P2 realiza, juntamente com os alunos, uma oração.

(2º dia de observação) Logo em seguida [após entrarem em sala de aula], P2, juntamente com os alunos, realiza uma oração, a qual todos repetem.

(3º dia de observação) Logo em seguida [após entrarem em sala de aula], às 08h10min, P2, juntamente com os alunos, realiza uma oração (Caderno de bordo, 2012).

Constatou-se que essa rotina era por todos igualmente concretizada. Nessa forma de rotina, que se refere à oração da turma, não foram observadas resistências ou outros elementos para a discussão.

Outro desmembramento das rotinas, visualizadas também em uma única turma, foi a distribuição dos crachás aos alunos, relacionada à estruturação dos conteúdos e caracterizada como uma atividade rotineira que auxilia na realização de outra, a chamada. Visualizou-se sua utilização somente nos primeiros dias de observações, contudo, no momento em que, os crachás eram distribuídos aos

alunos, era-lhes solicitada a identificação das letras tanto dos seus nomes, como dos nomes dos colegas:

(3º dia de observação) Ao terminarem a leitura, às 13h10min, P3 procura entregar à turma seus crachás de identificação. Antes de entregar, reforça a todos que gostaria que os alunos cuidassem dos crachás, procurando não deixa-los cair no chão.

P3 assim se posiciona na frente da sala de aula, pega um crachá, questiona a turma sobre o nome da primeira letra do nome, bem como a leitura dos alunos do nome do aluno a que pertence o crachá.

- *Que letra é essa?*

Evidenciando a primeira do nome que está no crachá, para a turma. Ao responderem, P3 novamente questiona:

- *Isso... De quem é esse nome?*

Os alunos mencionam, e P3:

- *Isso, muito bem!*

Assim é realizado com todos os crachás, na medida em que os alunos identificam, P3 entrega o crachá para seu dono. Também auxilia a leitura quando os alunos não conseguem realizá-la.

Dessa forma, todos os alunos recebem o crachá de identificação. Neste momento, P3 acentua que confeccionará outro crachá para aqueles que estão com os seus sujos.

- *Gente... De quem tiver sujo, a "prof." troca depois... Faz outro!* (Caderno de bordo, 2013).

Essa forma de rotina também contribui para a identificação pelos alunos dos nomes das letras, como na leitura do alfabeto.

A contagem dos alunos que compareciam às aulas foi outra forma de rotina visualizada também em uma das turmas observadas, referente à estruturação dos conteúdos. Percebeu-se essa rotina como uma brincadeira mediadora dos conhecimentos de forma prazerosa.

(2º dia de observação) Após lembrarem as boas maneiras, P3 dirige-se à frente da turma e lhes pergunta:

- *Pessoal, o que falta ainda hoje?*

E alguns alunos respondem:

- *Contar os alunos...*

Então P3 aponta para cada aluno e todos iniciam a contagem, no entanto a professora os interrompe, mencionando:

- *Ixi, tá muito fraco... Cadê a alegria, a energia... Só não pode gritar!*

Assim os alunos contam juntos, com mais energia, a quantidade de alunos presentes em sala de aula. Desse modo, no momento em que a contagem é realizada, P3 questiona os alunos como é o número "13" e o registra de forma grande no quadro.

Em seguida, P3 desenha um rosto de menina no quadro, somente a cabeça e os cabelos e questiona aos alunos que o falta. Os alunos assim respondem:

- *Olhos, boca, nariz...*

P3 termina o desenho e desafia somente os meninos a contarem a quantidade de meninas na turma.

- *Vamos ver se os meninos têm força para contar as meninas?!*

Assim os meninos iniciam contando as meninas que a professora aponta com a mão, no entanto a professora interrompe os meninos, afirmando:

- *Ixi... Está fraco... Vamos lá!*

Os meninos, com mais entusiasmo, realizam a contagem. Assim que terminam, P3 registra no quadro a quantidade de meninas presentes em sala.

O mesmo desafio é lançado para as meninas. P3 também afirma:

- *Vamos ver se as meninas têm força para contar os meninos?!*

Assim as meninas iniciam e também são interrompidas por P3, que afirma:

- *Ixi... Cadê as meninas contando...*

As meninas contam com mais entusiasmo. Ao terminarem, P3 registra no quadro a quantidade de meninos.

Em seguida P3 questiona a turma:

- *Nossa sala tem mais meninos ou meninas?*

Os alunos respondem. Então P3 novamente questiona:

- *Nossa sala possui 18 alunos no total, hoje vieram somente 13 alunos. Quantos faltaram hoje na aula?*

Neste momento P3 auxilia os alunos a realizarem a operação. Após, P3 registra no quadro a quantidade de alunos ausentes (Caderno de bordo, 2013).

A rotina deve ser também uma atividade que anima a turma, sem deixar de ser importante por isso, pois, ao mesmo tempo em que proporciona o aprendizado, estabelece-o de forma divertida, uma vez que as rotinas, “[...] quando vistas como rituais, como formas que cada grupo social institui para criar uma identidade social, podem ser ressignificadas, deixando de ser vistas apenas como atividades repetitivas, sem valor e monótonas” (BARBOSA, 2000, p. 210).

Outro desmembramento da rotina constatado nas três turmas observadas foi a arrumação do calendário, caracterizada como uma rotina relacionada à estruturação do tempo. Os excertos abaixo delimitam o emprego dessa rotina nos três dias de observações nas diferentes turmas:

(1º dia de observação) P1 pergunta aos alunos qual o dia de hoje, apontando ao calendário que está fixado na parede e escreve o cabeçalho no quadro (cidade, dia, mês e ano). Os alunos não realizam o registro neste momento, somente observam a professora.

(2º dia de observação) P1 procura circular e observa o registro dos alunos. No momento em que todos haviam terminado o registro, P1 solicita aos alunos:

- *Quem terminou, olha pra mim e fecha o caderno!*

Assim P1 procura mostrar no calendário, colado na parede, o dia, bem como qual dia havia sido ontem e qual seria o dia de amanhã. Logo em seguida, apaga todo o quadro e escreve o cabeçalho (cidade, dia, mês e ano).

(3º dia de observação) Encerrando as leituras, P1 se aproxima do calendário e pergunta aos alunos qual o dia de hoje, qual dia havia sido ontem e qual seria o dia de amanhã, apontando ao calendário. Os alunos, juntos, respondem (Caderno de bordo, 2012).

Outro exemplo:

(1º dia de observação) Na sala de aula, P2 solicita que os alunos registrem no caderno o dia, mostrando-lhes no calendário fixado no quadro. Alguns alunos procuram registrar, já outros conversam. P2 procura entregar a turma os cadernos que estavam com ela. Na medida em que recebem, alguns alunos procuram registrar a data, já outros ficam conversando com os colegas.

(2º dia de observação) [...] P2, dirige-se à frente da sala de aula e questiona todos sobre qual seria o dia de hoje. Dois alunos chegam atrasados, P2 então procura lhes entregar os seus cadernos. Em seguida continua os questionamentos aos alunos, sobre o dia de hoje, qual foi o dia de ontem e qual seria o dia de amanhã, apontando os dias da semana e do mês no calendário que estava fixado no quadro.

(3º dia de observação) P2 solicita que os alunos abram o caderno de caligrafia. Assim que pegam, uma aluna pergunta:

- *Professora, é pra escrever o cabeçalho?*

E P2 responde:

- *Não... Não é pra escrever o cabeçalho com o nome da escola... Só coloca a data!*

E continua para a turma toda:

- *Hoje nós vamos fazer o ditado no caderno de caligrafia...*

Logo em seguida, pergunta à turma o dia de hoje e se dirige ao calendário fixado no quadro. Aponta ao dia, bem como ao dia anterior. Após chama a atenção de dois alunos por não terem retirado os cadernos da bolsa:

- *Cadê o caderno (T2A2)? Cadê o caderno (T2A3)?* (Caderno de bordo, 2012).

Percebe-se que o momento de arrumação do calendário é realizado sempre no início da aula, e os alunos são chamados a participar, embora nem todos participem ativamente da atividade proposta. Também se verifica que, em alguns rápidos minutos, o calendário fica arrumado, isto é, com o correto dia da semana. Tem-se a impressão, assim como em algumas outras formas de rotinas, que essa atividade rotineira é estabelecida simplesmente para o cumprimento do que já é costumeiramente realizado todos os dias. Essa atividade assemelha-se às leituras das letras e dos algarismos, uma vez que se exige o olhar fixo ao calendário, bem como a resposta exata do dia da semana apontado pela professora.

Mesmo assim, porém, observou-se que também essa rotina pode ser desenvolvida de forma mais interessante:

(3º dia de observação) Antes mesmo de os alunos registrarem toda a data, P3 solicita que todos abram o caderno onde está fixado o calendário do mês de março. Nesse momento, P3 direciona a atividade:

- *Peguem a cor vermelha e pintem o fim de semana de vermelho, que foram os dias 9 e 10.*

P3 registra a data que os alunos devem colorir no quadro. Às 13h45min, P3 passa de mesa em mesa observando a pintura dos alunos. Após alguns instantes questiona:

- *O dia 11, que foi segunda-feira, o dia da Educação Física de vocês tinha sol ou chuva?*

Os alunos respondem:

- *Sol...*

- *Então pintem de amarelo...*

Os alunos procuram pintar. Novamente, outra pergunta é lançada:

- *Ontem, gente, dia 12, tinha sol ou chuva?*

Alguns alunos respondem:

- *Sol...*

A professora contrapõe, indagando-os:

- *Sol, gente?!*

Novamente os alunos:

- *Chuva...*

- *Isso... Chuva. Então pintem o dia 12 de cinza!*

P3 circula pela sala. E novamente indaga:

- *Gente... E hoje? Como está o tempo?*

- *Sol...*

- *Sol ou com nuvens junto?!*

- *Sim...*

- *Então peguem o azul escuro e pintem o dia 13.*

Neste momento P3 auxilia a turma. Às 13h55min indaga os alunos devido à conversa que estava em sala de aula:

- *Deixa eu ver se vocês já terminaram...*

Desse modo, os alunos que estavam em pé procuram sentar e P3 observa os cadernos.

Logo em seguida, P3 questiona a turma sobre o dia de hoje:

- *Que dia é hoje?*

Alguns alunos:

- *Quinta...*

Já outros:

- *Quarta...*

P3 então responde e lança outro questionamento:

- *Quarta-feira... Depois de quarta vem o quê?*

Os alunos:

- *Quinta...*

- *Isso... E antes de quarta-feira vem o quê?*

Os alunos demoram a responder. P3 acentua:

- *Que dia vocês têm Educação Física?*

O silêncio ainda continua:

- *Que dia vem depois de domingo?*

Assim os alunos respondem:

- *Segunda...*

- *Isso, e depois de segunda?*

- *Terça...*

- *Isso gente... Terça-feira!*

O dia do mês também é questionado por P3, que logo obtém a resposta pelos alunos (Caderno de bordo, 2013).

Verifica-se, nos excertos extraídos das observações, que a arrumação do calendário foi desenvolvida tanto em um calendário fixado na parede, com o auxílio docente, no qual diferentes questionamentos eram lançados à turma, como em um calendário do mês, pertencente a cada aluno, colado em seus cadernos. Nesse

caso, o momento de arrumação consistia na pintura dos dias pelos próprios alunos. A pintura tinha como referência o clima do dia (sol, chuva, nublado), assim como dias em que não havia aula (sábado, domingo e feriados), cada um com uma cor correspondente. Para a identificação do dia e do clima, a professora sempre procurava lançar à turma questionamentos e os auxiliava na “arrumação”.

Percebe-se, portanto, a possibilidade de superar a característica conservadora evidenciada nessa rotina, avivando a reflexão, pois os alunos são levados, mediante os questionamentos docentes, a identificarem o dia correto, os dias anteriores e os dias futuros. Há também a possibilidade de articulação com outros conteúdos já trabalhados em sala de aula:

(9º dia de observação) P3 solicita que a turma abra o caderno no calendário, assim como distribui o novo calendário aos alunos que faltaram no dia de ontem. Logo questiona:
 - *Que dia é hoje?*
 Os alunos:
 - *Dia 3...*
 - *Isso... Dia 3!*
 E a professora continua:
 - *Como é o número 3? É esse?* (apontando para o número 2)
 Os alunos respondem:
 - *Não...*
 - *Então para onde eu vou... Direita ou esquerda?*
 Os alunos respondem:
 - *Esquerda...*
 - *Isso... Esse é o número 3! [...]* (Caderno de bordo, 2013).

A realização da chamada constitui-se em outra categoria de rotina relacionada ao cumprimento das normas escolares, observadas em duas das turmas. Geralmente eram desenvolvidas no momento em que os alunos estavam ocupados com alguma outra atividade. Pode-se defini-la como uma forma de controle utilizada pela escola para ciência da frequência dos estudantes. Abaixo, os excertos extraídos do caderno de bordo a detalham:

(2º dia de observação) Enquanto os alunos registram o cabeçalho, às 13h56min, P1 procura realizar a chamada.
(3º dia de observação) E logo dá início ao ditado das palavras, as mesmas que foram sorteadas na atividade realizada anteriormente. P1 dita quatro palavras e, enquanto os alunos escrevem, realiza a chamada. Os alunos escrevem, alguns pedem ajuda aos colegas. Ao encerrar a chamada, P1 circula pela sala, observando a escrita (Caderno de bordo, 2012).

Como nas observações em outra turma, a chamada era realizada no momento em que os alunos estavam ocupados com outras atividades.

(10º dia de observação) Às 16h15min, os alunos iniciam o registro da frase no caderno, conforme orientação de P3. Neste momento, enquanto os alunos registram, P3 procura realizar a chamada.

- *Pessoal, presta atenção que a “prof.” vai fazer a chamada! Xii... Chamada!*

Na medida em que P3 chama o nome dos alunos, os alunos respondem: “presente” (Caderno de bordo, 2013).

Mediante os dados apresentados e partindo do viés de que a escola possui como principal papel “[...] possibilitar o acesso das novas gerações ao mundo do saber sistematizado, do saber metódico, científico [e de que, para esta finalidade], ela necessita organizar processos, descobrir formas adequadas a essa finalidade” (SAVIANI, 2003a, p. 75), analisar as diferentes formas de rotina presentes no cotidiano escolar contribui nesta tarefa.

Esta análise constatou rotinas nas práticas pedagógicas, tanto dentro quanto fora do espaço da sala de aula. Na sala de aula, envolvem tanto atividades relacionadas com a estruturação dos conteúdos, como atividades voltadas à organização do tempo (leituras, arrumação do calendário, registro do cabeçalho).

Notou-se, com frequência, que essas rotinas se constituem em práticas realizadas de forma espontânea, sem uma reflexão, simplesmente demarcadas pelo hábito, sendo realizadas geralmente da mesma maneira, sem que se objetive nelas a possibilidade de um trabalho pedagógico diferenciado. Verificou-se, ainda, que muitas vezes seu estabelecimento é realçado para a introdução de outras atividades pedagógicas, as quais poderiam ser chamadas de “mais intelectualizadas”.

A rotina mecânica acontece seguindo o ritmo do cumprir os horários pré-estabelecidos, sem serem questionados os porquês, de forma autônoma e, como isso, passa a determinar o planejamento do professor, ao invés de fazer parte dele (CAVASIN, 2008, p. 61).

Esses dados ratificam as considerações de Scoz (2011, p. 148), segundo as quais as rotinas são partes integrantes de “[...] exercícios repetitivos e sem sentido, que, além de pouco ou nada contribuírem para uma mudança de desempenho, ainda acabam [...] prejudicando a aprendizagem”.

Do mesmo modo, no contexto escolar mais amplo, foram detectadas rotinas não reflexivas em atividades que se relacionam com a organização do espaço e com

o cumprimento das normas escolares (organização das filas), pois, além do total controle que é atribuído ao corpo dos alunos para manterem a ordem, são efetivadas simplesmente para deslocamento, muitas vezes de forma impositiva.

A presença da violência simbólica diante dessas rotinas que não favorecem a reflexão pôde ser notada, principalmente pelo modo de relacionamento visualizado na interação entre professor e aluno e, principalmente, por sua imposição muitas vezes sem sentido.

Diante dos aspectos até então apontados, concorda-se com Barbosa (2000), ao ressaltar que “[...] o mundo das rotinas [...] é um mundo de socialização que procura fazer com que crianças diferentes criem hábitos, procedimentos, gostos, desejos iguais” (BARBOSA, 2000, p. 202), mas destaca-se que, na busca dessa homogeneização, manifestam-se diferentes formas de resistências, formas de agir que diferem do que é imposto todos os dias, às quais se devem prestar atenção.

E é nesse aspecto que também foi possível verificar que as diferentes formas de rotinas podem ir além de sua mera reprodução, proporcionando a possibilidade de transmissão e apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados de forma envolvente e criativa, tanto nas rotinas relacionadas à estruturação dos conteúdos ou à organização do tempo como nas que envolvem aspectos relacionados à organização do espaço e do cumprimento das normas escolares.

Por meio das rotinas também é possível verificar a articulação com o saber sistematizado, podendo ser considerada como um dos processos utilizados para contribuir com o real papel da escola: a transmissão dos conhecimentos cognitivos. Assim, pode-se entendê-las como rotinas reflexivas no processo educativo, as quais podem dar suporte para a ascensão à formação “para-si” do sujeito.

Embora podendo, de um lado, apresentar-se de forma não reflexiva, como se conceituou nesta pesquisa, por ocorrer de forma mecânica, por outro lado as rotinas também possuem uma

[...] dimensão favorecedora da aprendizagem e do desenvolvimento infantil onde o ritmo, o envolvimento, o contato com o mundo, a realização, a liberdade, a brincadeira, a consciência, a imaginação, as interações entre os sujeitos nelas envolvidos, e os encantos da infância [...] [estão] presentes (RODRIGUES, 2009, p. 40).

E, no momento em que esse lado positivo da rotina se evidencia, percebe-se, de maneira mais avivada, o envolvimento dos alunos nas propostas pedagógicas efetivadas pelas professoras favorecendo, conseqüentemente, a apropriação dos conhecimentos pelos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Toda pesquisa constitui-se um desafio ao pesquisador. Entretanto, no presente caso esse desafio tornou-se mais acentuado tendo em vista a inexistência de pesquisas anteriores que focassem a discussão das rotinas no Ensino Fundamental.

Na busca de superar essa dificuldade, o presente trabalho constitui-se em uma primeira abordagem científica da questão, a qual abre possibilidades para futuras pesquisas aprofundando sua compreensão.

Como pesquisa inicial, o desenvolvimento deste trabalho permitiu compreender o papel das rotinas no processo educativo e suas diferentes possibilidades pedagógicas no cotidiano das instituições escolares. Assim, as rotinas como suporte para o processo pedagógico do professor, foram detalhadas no decorrer desta dissertação, mediante os trabalhos observados na docência de três diferentes professoras, revelando suas contribuições possíveis para o processo educativo.

Decorrente da tradição que penetra as instituições educativas, a rotina emerge de elementos institucionais e por isso são consideradas como indissociáveis do processo pedagógico independentemente da concepção pedagógica e da abordagem teórica que se efetiva no campo da educação. Assim fica contrariada a tese da “imobilidade” das rotinas, pois podem tornar-se, muitas vezes, atividades planejadas, que organizam o trabalho pedagógico do professor e que contribuem para a apropriação dos conhecimentos.

É nessa perspectiva positiva que conceituou-se a rotina reflexiva, como uma prática que colabora com o processo educativo e que pode vir a contribuir para o processo de ascensão da formação “para-si” do sujeito em suas relações sociais, ou seja, uma formação crítica e consciente dos processos de objetivação e de apropriação da realidade, uma vez que o modo de organização e de efetivação propriamente dito da rotina contribui para esse processo.

A presente pesquisa também detalhou outra faceta das rotinas, conceituadas no trabalho como rotinas não reflexivas, as quais igualmente podem estar presentes nas práticas pedagógicas, porém no sentido da reprodução dos componentes que as integram, sem uma reflexão efetiva desses atos, ou seja, sem que se lhes atribua a devida importância, uma vez que também desempenham um

papel educativo na escola, embora sejam excluídas dessa função pelo modo mecânico como se efetivam.

Os resultados confirmam a hipótese inicial da pesquisa, hipótese segundo a qual a rotina não reflexiva e mecânica acentua a violência simbólica exercida pela autoridade do professor na efetivação de sua ação pedagógica, uma vez que, além de não contribuir pedagogicamente com o processo educativo, provoca a manifestação de diferentes formas de resistência por parte dos alunos, destacando-se brincadeiras agressivas, desrespeito às orientações docentes e desinteresse pelas atividades.

Entende-se que as ações pedagógicas destacadas exemplificam, mediante as diferentes formas de rotinas, como cada uma pode ser trabalhada e explorada em sala de aula, apresentando-se de maneira a favorecerem a reflexão ou não. Compreende-se, contudo, que cada docente, desses pesquisados, de acordo com sua base teórico-metodológica, buscava um trabalho que viesse a contribuir com o processo formativo de cada aluno.

Com base nessas considerações, conclui-se que tanto rotinas que favorecem a reflexão quanto rotinas que favorecem a mecanização podem estar presentes em sala de aula, em uma mesma ação pedagógica/educativa, ou em ações pedagógicas diferentes, e mesmo uma pode predominar sobre a outra, o que muitas vezes passa despercebido. Por esse motivo, a compreensão dessa questão possibilita ao professor, mediador dos conhecimentos a serem transmitidos aos alunos e detentor dos meios e formas de efetivá-los da melhor maneira possível, rever sua metodologia de ensino, possibilitando que a escola cumpra com seu papel e com isso possa garantir a “máxima humanização dos indivíduos” (MARTINS, 2007, p. 24).

Assim sendo, entende-se a importância da pesquisa em evidenciar essas facetas da rotina, uma vez que especificar “[...] a existência de uma categoria pedagógica e seu modo de operar é uma atitude importante, pois, tendo certa visibilidade, ela se torna mais consistente e passível de análise, crítica e transformação” (BARBOSA, 2006, p. 36).

Ir ao encontro de um processo formativo efetivo e que vise a real possibilidade de um trabalho pedagógico que enriqueça todas as atividades pedagógicas, sejam elas repetitivas ou não, no cotidiano escolar, e que faça com que sejam vivenciadas de forma prazerosa, torna necessário o movimento de recriá-

las, possibilitando o inusitado, o novo em sala de aula. Esse processo deve buscar transformar as rotinas verdadeiramente em uma “categoria pedagógica”, para que contribua com o desenvolvimento das outras tantas atividades presentes na escola, pois, como as outras atividades pedagógicas, ela também possui seu aspecto educativo, e deve ser efetivada com esse objetivo, colaborando assim para o papel que se atribuí ao sistema educativo.

O papel da escola, por meio de seu trabalho intencional educativo, constitui-se em promover a “[...] humanização dos homens, na consolidação de condições facilitadoras para que os indivíduos se apropriem do saber historicamente sistematizado pelo gênero humano” (MARTINS, 2007, p. 5). Mas, para que essa função inerente à escola seja alcançada, a educação escolar deve ir além dos conceitos cotidianos, ou seja, ir além da apropriação pelo aluno das objetivações oriundas da cotidianidade, as quais independem da escola.

Deve-se alcançar, como bem ressalta Rossler (2004), uma educação que seja contra “[...] a reprodução e manutenção das relações sociais de dominação que impõem condições sociais de alienação e, conseqüentemente, [d]o esvaziamento, isto é, [d]o empobrecimento da individualidade humana” (p. 78). Cabe, portanto, a consideração de que a função educativa consiste na possibilidade de elevação desse sujeito das objetivações cotidianas, não intencionais, já apropriadas, buscando sempre sua ascensão para as objetivações “para-si” da realidade, que lhe possibilitem ampliar seu processo de humanização.

Assim, entende-se que o professor, inserido neste processo como um mediador dos conhecimentos a serem transmitidos pela escola, deverá agir buscando adiantar-se ao desenvolvimento de seus alunos, ou seja, como acentua Vigotski (2007), atuando na zona de desenvolvimento potencial – que detalha o entendimento de que uma criança consegue desenvolver-se com ajuda de alguém mais experiente, uma vez que

[...] a característica essencial da aprendizagem é que engendra a área de desenvolvimento potencial, ou seja, que faz nascer, estimula e ativa na criança um grupo de processos internos de desenvolvimento dentro do âmbito das inter-relações com outros, que na continuação são absorvidos pelo curso interior de desenvolvimento e se convertem em aquisições internas da criança (VYGOTSKY, 2005, p. 39).

Cabe ressaltar, portanto, que, nos processos de ensino e de aprendizagem, uma rotina que favorece a reflexão possibilita aos alunos o seu pleno desenvolvimento, uma vez que sua manifestação, com objetivos já traçados pelo docente, favorece a apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados pelos alunos, decorrente de um ensino com intencionalidade e, conseqüentemente, cumprindo o compromisso atribuído ao sistema de educativo.

Assim, almeja-se que o movimento de recriar as atividades rotineiras, envolvendo o seu planejamento, seja parte envolvente de uma prática pedagógica reflexiva e que esse processo vire “rotina”, mas que a rotina não vire rotina no sentido estrito do termo. Não se almeja ver nas escolas rotinas desconectadas do que as fundamenta, do que as torna vivas, mas, sim, busca-se a objetivação de rotinas que contribuam para um aprendizado efetivo.

Ao se constituir na primeira pesquisa voltada à questão das rotinas no Ensino Fundamental, o presente estudo constatou a alta incidência de procedimentos que envolvem o automatismo dentro da escola ainda nesse nível. Considerando sua necessidade no processo de apropriação do conhecimento científico, como ressaltava Saviani (2003a), abrem-se novas perspectivas para futuras pesquisas buscando compreender melhor seu papel no processo pedagógico.

Conclui-se que refletir sobre o que se faz, por que se faz e para que se faz, torna-se essencial no processo educativo, tanto na prática do professor, quanto nas que são atribuídas aos alunos, para que cada vez mais se tome consciência dos atos e das práticas manifestadas na escola e, conseqüentemente, em sociedade, dando suporte para a criação do novo. Destaca-se ser necessário “conhecer o que até então é estranho”, distante ou até imutável, como mencionado na epígrafe, para que então se possa, tornando-o mais próximo, apreciá-lo e, se necessário, mudá-lo. Ao conhecer o que é desconhecido ou o que parece ser imutável, tem-se a possibilidade de ruptura, de provocar a mudança necessária.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **A pesquisa no cotidiano escolar**. In: FAZENDA, Ivani (org.). Metodologia da pesquisa educacional. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 3. ed. Campinas: Papyrus, 1995.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. 283 p. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, 2000.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2006.
- BATISTA, Rosa. A rotina no dia-a-dia da creche: entre o proposto e o vivido. In: Reunião Anual da ANPEd, 24^a, 2001, Caxambu. **Anais Caxambu**: Anped, 2001, p.1-16. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/24/tp.gt7>. Acesso em: 6 out. 2011.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.
- CAMARGO, Ana Maria Facciolli de. Sala de aula e cotidiano escolar. In: CAMARGO, Ana Maria Facciolli de; MARIGUELA, Márcio (Org.). **Cotidiano escolar: emergência e invenção**. Piracicaba, SP: Jacintha Editores, 2007. p. 53-73.
- CAVASIN, Rosane França. **A organização das rotinas com crianças de 0 a 3 anos e sua relação com o referencial curricular nacional para educação infantil – RCNEI**. 145 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Oeste de Santa Catarina. Joaçaba, 2008.
- CAPES. Serviços. Banco de Teses: Disponível em: <http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>>. Acesso em: 2 jul. 2012.
- CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Revista Sociologias**. Porto Alegre, ano 4, nº 8, jul./dez. 2002, p. 432-443.
- CUNHA, Maria Isabel da. A relação professor-aluno. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Coord.). **Repensando a didática**. 21. ed., ver. e atual. Campinas, SP: Papyrus, 2004. p. 149-159.
- DUARTE, Newton. A educação escolar e a teoria das esferas de objetivação do gênero humano. In: **Revista PERSPECTIVA**, Florianópolis, UFSC/CED, NUP, n.19, 1993, p.67-80. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/issue/view/578/showToc>>. Acesso em: 23 abr. 2014.

DUARTE, Newton. **A individualidade “para-si”**: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

DUARTE, Newton. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

DUARTE, Newton. Do debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton. **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 33-49.

ENGUITA, Mariano Fernández. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1989.

FERREIRINHA, Isabella Maria Nunes; RAITZ, Tânia Regina. As relações de poder em Michel Foucault: reflexões teóricas. **RAP – Revista de Administração Pública** – Rio de Janeiro, p. 367-381, mar./abr. 2010.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 38. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GAMBOA, Sílvio Ancízar. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, Ivani. **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1994. p. 91-115.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados de Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

KÖCHE, José Carlos. **Fundamentos da metodologia científica: teoria da ciência e iniciação à pesquisa**. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

LEONTIEV, Aléxis N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LIMA, Antônia Emanuela Oliveira de. **A rotina na educação infantil e sua contribuição para a autonomia moral da criança**. 174 p. (Dissertação). Faculdade de Educação - FAGED. Universidade Federal do Ceará, 2010.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostras e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. Relações entre o desenvolvimento infantil e o planejamento de ensino. In: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton. **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 99-119.

MARTINS, Lígia Márcia. **A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

MÉSZÁROS, István. **Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MOURA, Ana Francisca. Tempo de escola e tempo de vida. Sentidos do tempo escolar: da exclusão à inclusão. **Revista Mediações**, v. 1, nº 1, 2009.

MCLAREN, Peter. **Rituais na escola: em direção de uma economia política de símbolos e gestos na educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

QUELUZ, Ana Gracinda. A questão da temporalidade na educação. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas, SP: Papirus, 1995. p. 87-97.

RAYS, Oswaldo Alonso. Metodologia do ensino: cultura do caminho contextualizado. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Coord.). **Repensando a didática**. 21. ed. rev. e atual. Campinas, SP: Papirus, 2004. p. 93-108.

RODRIGUES, Charlene de Oliveira. **A construção das rotinas: caminhos para uma educação infantil de qualidade**. 137 p. (Dissertação). Faculdade de Educação. Universidade de Brasília, 2009.

ROSSLER, Henrique João. A educação como aliada da luta revolucionária pela superação da sociedade alienada. In: DUARTE, Newton (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. p. 76-97.

SALA, Mauro. Alienação e emancipação na transmissão do conhecimento escolar: um esboço preliminar. In: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton. **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 83-96.

SANT'ANA, Ruth Bernardes de. Rotina e experiências formativas na pré-escola. In: Reunião Anual da ANPEd, 27ª, 2004, Caxambu. **Anais Caxambu**: Anped, 2004, p.1-13. Disponível em: <[www.anped.org.br/reuniões/27/inicio .htm](http://www.anped.org.br/reuniões/27/inicio.htm)>. Acesso em: 6 ago. 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003a.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. 36. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003b.

SCOZ, Beatriz. **Psicopedagogia e realidade escolar: o problema escolar e de aprendizagem**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TONUCCI, Francesco. **Uma reflexión sobre la escuela y el aprendizaje**. Disponível em: <<http://saladehistoria.com/Biblioteca/2012/02/19/francesco-tonucci/>>. Acesso em: 30 nov. 2012.

VEIGA-NETO, Alfredo. Espaços, tempos e disciplinas: as crianças ainda devem ir à escola? In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 9-20.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: LEONTIEV, Alexis et al. **Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2005.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ANEXO

ANEXO 1 – Aprovação da Pesquisa (Comitê de Ética)

**PARECER 146/2012-CEP**

Projeto de Pesquisa, pesquisador responsável: Maria Lidia Sica Szymanski da UNIOESTE.

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Oeste do Paraná analisou em sessão ordinária do dia 27/07/2012, Ata 05/2012 - CEP, o processo CAAE nº 04886712.4.0000.0107, referente ao projeto, intitulado "Uma categoria pedagógica presente nos anos iniciais do ensino fundamental: análise das rotinas no processo de ensino e aprendizado".

Assim, em conformidade com os requisitos éticos, somos de parecer favorável à realização do projeto classificando-o como **APROVADO**, pois o mesmo atende aos requisitos fundamentais da Resolução 196/96 e suas complementares do Conselho Nacional de Saúde. Deverá ser encaminhado ao CEP o relatório final da pesquisa e/ou a publicação de seus resultados, para acompanhamento, bem como comunicada qualquer intercorrência ou a sua interrupção.

Cascavel, 27 de Julho de 2012.

ANELINE MARIA RUEDELL

Coordenadora do CEP/Unioeste

APÊNDICE

Apêndice 1 – Roteiro de Observação

Dados de identificação

Escola: _____

Turma: _____

Professora: _____

Observação

- Identificar as formas de rotinas que são empregadas;
- Verificar os procedimentos realizados pela professora quanto na efetivação das rotinas;
- Verificar o envolvimento dos alunos nas rotinas propostas (todos a realizam, se não o que fazem);
- Observar se contribuem ao processo pedagógico, ou geram consequências;
- Analisar situações de violência simbólica;